



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER OKUMA ÖĞRETİMİ PROGRAMININ  
ÖĞRENCİLERİN OKUMA, ÖĞRENME STRATEJİLERİ, ELEŞTİREL VE  
YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Canan ŞENTÜRK BARIŞIK  
ORCID: 0000-0003-2353-6011

Danışman  
Doç. Dr. Ahmet KURNAZ  
ORCID: 0000-0003-1134-8689

Konya – 2025

## TEŞEKKÜR

Doktora süreci, büyük bir özveri ve sabır gerektiren uzun bir yolculuktu. Bu yolculukta yanımda olan, destekleri ve katkılarıyla çalışmamın gelişimine değer katan herkese gönülden teşekkür etmek isterim. Bu süreçte ilme olan isteğimi ve gösterdiğim çabayı yakından gözlemleyerek her zaman destek olan, tüm nazımı çekip yanımda olan sevgili eşim Osman Barışık'a ve annesini sürekli çalışırken görmesine rağmen sabır ve anlayış gösteren, güler yüzü ve bana duyduğu inançla beni motive eden sevgili kızım Defne Barışık'a en derin şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince zarif bir anlayış ve engin bilgi birikimiyle bana rehberlik eden, akademik gelişimimi destekleyerek potansiyelimi ortaya çıkarmamı sağlayan kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet Kurnaz'a içten teşekkür ederim. Akademik ve kişisel olarak her zaman örnek aldığım hocam, bilimsel yolculuğumda ilham kaynağım olmuş ve akademik değerleri kazanmamda öncülük etmiştir.

Lisans eğitimimden bu yana özel eğitime olan inancıyla bizleri bu yolda yürümeye teşvik eden ve özel eğitimin önemini anlamamıza katkı sağlayan değerli hocamız, Özel Eğitim Bölüm Başkanımız Prof. Dr. Hakan Sarı'ya da şükranlarımı sunarım. Kıymetli vaktini bizlere ayırarak özel eğitime olan bağlılığımızı güçlendirmiş ve bu alanda ilham kaynağımız olmuştur.

Tez İzleme Komitesi'nde yer alarak değerli görüş ve katkılarıyla tezimin gelişimine önemli katkılar sağlayan Prof. Dr. Dilek Ceran'a içten teşekkürlerimi sunarım. Tezimin hazırlanmasında beni cesaretlendiren ve her daim destek olan Uzman Ayşe Erkaya'ya ve Dr. Öğretim Üyesi Hamza Kaynar'a ayrıca teşekkürlerimi sunarım. Manevi varlıklarıyla bana güç veren sevgili aileme, dualarını her daim yanımda hissettiğim anneme, tezimin uygulama aşamasında samimi desteklerini esirgemeyen BİLSEM ailesine ve yanımda olan abilerime, yengelerime, kuzenlerime ve kıymetli arkadaşlarıma da en içten teşekkürlerimi sunarım.

“Bir yamaç kaymasını omuzlarsın yıllarla

Biz ne gülücükler biliriz senden

Ne rahmetler açıldı senden bize”

Sevgili Babam, yıllar boyunca üzerimdeki emeğinle adeta bir yamaç kaymasını omuzladın ve hep yanımda oldun. Hayatım boyunca bana sunduğun sınırsız sevgi, destek ve sonsuz sabır için sana minnettarım. Attığım her adımda varlığının verdiği gücü hissettim; bu

yolculuğun en büyük dayanağı sen oldun. Her şey için sonsuz teşekkür ederim. Sözümü tuttum,  
babam.

Babama...

Canan ŞENTÜRK BARIŞIK

Şubat 2025

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
ÖZET .....	x
ABSTRACT .....	xi
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	4
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Varsayımlar .....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar .....	12
<b>2. ALAN YAZINI .....</b>	<b>13</b>
2.1. Özel Yetenek Kavramı .....	13
2.1.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri.....	16
2.1.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Özelliklerine Göre Eğitim İhtiyaçları .....	21
2.1.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri.....	24
2.2. Eleştirel Düşünme .....	25
2.2.1. Eleştirel Okuma .....	30
2.2.2. Eleştirel Okumadan Eleştirel Düşünmeye.....	32
2.3. Yaratıcı Düşünme.....	33
2.3.1. Yaratıcı Okuma .....	36
2.3.2. Yaratıcı Okumadan Yaratıcı Düşünmeye.....	37
2.4. Okuma .....	39
2.5. Okuma Sürecinde Zenginleştirme ve Okuma Türleri .....	41
2.5.1. Tip I: Okuryazarlık Etkinlikleri.....	42
2.5.2. Tip II: Okuryazarlık Etkinlikleri .....	42
2.5.3. Tip III: Okuryazarlık Etkinlikleri .....	43
2.6. Okuduğunu Anlama .....	44
2.7. Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	46
2.8. Okuma Tutumu.....	48
2.9. Okuma Programı .....	50
2.9.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri.....	52
2.9.2. Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Okuma Programları .....	53

2.10. İlgili Araştırmalar .....	56
2.10.1. Okuma Süreci ile İlişkilendirilen Değişkenler .....	56
2.10.2. Örneklem Gruplarının Yapısı .....	58
2.10.3. Okuma Programlarında Kullanılan Teknikler .....	59
2.10.4. İçerik Bilgileri ve Araştırma Sonuçları .....	61
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>63</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	63
3.2. Çalışma Grubu.....	65
3.3. Veri Toplama Araçları.....	67
3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi .....	67
3.3.2. Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği .....	68
3.3.3. Torrance Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Testi .....	68
3.3.4. Eleştirel Okuma Ölçeği .....	69
3.3.5. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X.....	69
3.3.6. Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	70
3.3.7. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği .....	70
3.3.8. Özel Yetenekli Öğrenci Yansıtıcı Günlük Formu .....	71
3.3.9. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu.....	71
3.3.10. Araştırmacı Günlüğü .....	72
3.4. Verilerin Toplanması.....	72
3.4.1. Denel Süreç .....	73
3.5. Verilerin Analizi.....	91
3.5.1 Nicel Analiz.....	91
3.5.2 Nitel Analiz .....	92
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>93</b>
4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular.....	93
4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular .....	93
4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular .....	95
4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular.....	97
4.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular.....	97
4.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular.....	99
4.7. Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular .....	100
4.8. Araştırmanın Sekizinci Sorusuna İlişkin Bulgular .....	101
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Sorusuna İlişkin Bulgular .....	117
4.9.1. Öğrenci Yansıtıcı Günlüğü ile Elde Edilen Bulgular .....	124
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>130</b>
5.1. Tartışma.....	130
5.1.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi .....	130
5.1.2. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi .....	131
5.1.3. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi.....	133

5.1.4. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesi.....	135
5.1.5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi .....	137
5.1.6. Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Kullanım Becerisinin Geliştirilmesi .....	139
5.1.7. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumun Geliştirilmesi.....	141
5.1.8. Öğrencilerin Görüşleri ve Araştırmacı Notları.....	143
5.2. Sonuç .....	149
5.3. Öneriler.....	151
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>153</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>178</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Özel Yetenekli Öğrenciler Okuma Öğretimi Programının Öğrencilerin Okuma, Öğrenme Stratejileri, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* başlıklı tez çalışmamın toplam **156** sayfalık kısmına ilişkin, 25/02/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%11** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

25/02/2025

Canan ŞENTÜRK BARIŞIK

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

25/02/2025

Canan ŞENTÜRK BARIŞIK

## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Kısaltmalar

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**BİLSEM:** Bilim ve Sanat Merkezi

**PIRLS:** Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması

**PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

**OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

**RAND:** Araştırma ve Geliştirme

**NRP:** Ulusal Okuma Paneli

**NAGC:** Ulusal Üstün Yetenekliler Derneği

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Özel Eğitim Bilim Dalı  
Doktora Tezi

### ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER OKUMA ÖĞRETİMİ PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN OKUMA, ÖĞRENME STRATEJİLERİ, ELEŞTİREL VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Canan ŞENTÜRK BARIŞIK

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilere özgü, “Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı”nın geliştirilmesi ve geliştirilerek uygulanan bu programın etkililiğinin değerlendirilmesidir. Araştırmada karma yöntem araştırmalarından gömülü desen kullanılmıştır. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ilinde yer alan bilim ve sanat merkezlerinde 5. sınıf düzeyinde Türkçe dersine devam eden özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, deney grubu (n=17) ve kontrol grubu (n=17) olmak üzere 34 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere, geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı 16 hafta uygulanırken, kontrol grubundaki öğrenciler mevcut bilim ve sanat merkezi programını almaya devam etmişlerdir. Nicel verilerin toplanmasında öğrencilere, Okuduğunu Anlama Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği, Torrance Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Nitel veriler ise yansıtıcı günlükler, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Denel süreç kapsamında veriler 2022 yılının Eylül ayı ile 2023 yılının Ocak ayları arasında toplanmıştır. Nicel veriler, deney ve kontrol grubunun karşılaştırılması amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiş; etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen’s d değeri hesaplanmıştır. Nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini, okumaya yönelik tutumlarının arttığını ve yaratıcı ile eleştirel okuma becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Programın yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri incelenmiş ve bu becerilerin geliştirilmesinde programın etkili olduğu belirlenmiştir. Nitel veriler kapsamında öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği, farklı metin türlerini öğrendikleri ve konuların öğrenci düzeyine ve ilgisine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, programda kullanılan konuların güncel olduğu, öğrenme ortamının öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı, etkinliklerin konularla ilişkili ve bir bütünlük içinde ilerlediği, etkinliklere ayrılan sürenin ve kullanılan materyallerin yeterli olduğu belirlenmiştir. Program kapsamında farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, düşünme becerilerinin etkinliklere entegre edildiği ve değerlendirme sürecinde öz değerlendirme, akran değerlendirme, yansıtıcı günlük ile ön test-son test gibi çeşitli araçlardan yararlandığı belirlenmiştir. Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın özel yetenekli öğrencilerin okuma becerileri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı ve okuma tutumu üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel yetenekli öğrenci, özel yetenekliler Türkçe okuma programı, okuma becerisi, düşünme becerileri

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Special Education  
Special Education Program  
Doctoral Thesis

### INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE GIFTED STUDENTS' READING INSTRUCTION PROGRAM ON THEIR READING, LEARNING STRATEGIES, CRITICAL AND CREATIVE THINKING SKILLS

Canan ŞENTÜRK BARIŞIK

The aim of this study is to develop a “Turkish Reading Program for Gifted Students” tailored to the needs of gifted learners and to evaluate the effectiveness of the developed program. The research employed an embedded design, a mixed-method research approach. Criterion sampling, a non-probability sampling method, was utilized for sample selection. The study group consisted of 34 gifted fifth-grade students enrolled in Turkish courses at Science and Art Centers in Konya, Turkey. The group was divided into an experimental group (n=17) and a control group (n=17). The Turkish Reading Program for Gifted Students was implemented with the experimental group over 16 weeks, while the control group continued their education under the existing Science and Art Center curriculum. Quantitative data were collected using the Reading Comprehension Scale, Attitude Toward Reading Scale, Creative Reading Process Assessment Scale, Critical Reading Scale, Cornell Critical Thinking Test, Torrance Tests of Creative Thinking (Verbal and Figural), and Learning Strategies Scale, administered as pre-test and post-test measures. Qualitative data were obtained through reflective journals, semi-structured student interviews, and a researcher diary. Data collection was carried out between September 2022 and January 2023 during the experimental phase of the study. Quantitative data were analyzed using independent samples t-tests to compare the experimental and control groups, while Cohen’s d effect size values were calculated to assess the magnitude of the effects. Qualitative data were examined through content analysis. The findings indicated that the Turkish Reading Program for Gifted Students significantly improved the reading comprehension skills, attitudes toward reading, and creative and critical reading skills of the students in the experimental group. Moreover, the program was found to effectively enhance creative thinking, critical thinking, and learning strategy skills. Qualitative analyses revealed that students experienced notable improvements in reading skills, gained familiarity with different text types, and found the program topics appropriate to their interests and levels. Additionally, the program's inclusion of contemporary topics and the supportive learning environment were observed to contribute positively to students’ development. The activities were coherent, well-integrated, and sufficient time and materials were allocated for their implementation. It was also noted that the program utilized diverse methods and techniques, integrated thinking skills into the activities, and employed various evaluation tools such as self-assessment, peer assessment, reflective journals, and pre- and post-tests. In conclusion, the Turkish Reading Program for Gifted Students demonstrated significant effectiveness in enhancing gifted students' reading skills, creative and critical thinking abilities, and learning strategies, while fostering positive attitudes toward reading.

**Keywords:** gifted students, Turkish reading program for gifted students, reading skill, thinking skills

## BÖLÜM 1

### 1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyerek toplumun kalkınmasına katkıda bulunan temel bir süreçtir. Eğitim sistemleri, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır (Kuzgun & Deryakulu, 2020). Bu bağlamda, özel yetenekli bireylerin eğitimi, eğitim politikaları ve uygulamalarında özel bir öneme sahiptir; zira bu bireyler, toplumun gelecekteki gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Sternberg, 2018).

Okuma becerisinin önemi, işlevselliği ve çok yönlülüğü nedeniyle sıklıkla vurgulanmakta ve bu durum, okuma kavramının farklı boyutlarla ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle okuma eyleminin tanımlanmasının basit ve tek bir boyuta indirgenemeyeceği sıklıkla dile getirilmektedir (Akyol & Şahin, 2008). Geçmişte okuma becerisi, daha çok otomatik kelime tanıma becerisi üzerinden tanımlanmış (Huey, 1908; LaBerge & Samuels, 1974; Olson vd., 1988) olsa da günümüzde okumanın mekanik yönünden çok, anlam oluşturma sürecine odaklanılmaktadır. Okuma, birden fazla bilişsel becerinin kullanıldığı karmaşık bir süreç olarak tanımlanmakta ve bu sürecin nihai hedefinin anlam kurma olduğu vurgulanmaktadır (Akyol & Şahin, 2008; Miller & Schwanenflugel, 2006). Anlama amacı taşımayan okuma eyleminin aslında okuma değil, yalnızca seslendirme olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla başarılı bir okuma süreci, okuduğunu anlamaya etki eden faktörlerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Baştuğ, 2021).

Anlama sürecinde, metinle ilgili bilgilerin zihinsel temsili, okuyucuların bu temsilleri nasıl oluşturduklarına ve bu bilgileri nasıl entegre ettiklerine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Okuyucular, metnin içerdiği olayları ve bu olaylar arasındaki ilişkileri tanımlayarak bütüncül bir anlayış geliştirmektedirler. Bu süreçte nedensel bağlantıların yanı sıra metnin yapısal özellikleri, kelime çözme becerileri, üst bilişsel farkındalık ve kullanılan okuma stratejileri de belirleyici bir rol oynamaktadır (Graesser vd., 1997; Perfetti, 1985, 1994). İleri düzey okuyucular, bu becerileri ve stratejileri etkili bir şekilde kullanarak metnin derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadırlar. Özellikle metin tabanlı ve durum modeline dayalı çıkarım becerileri, okuyucuların metindeki örtük anlamları keşfetmelerine ve daha derin bir kavrayış geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Perfetti, 1994; Snow, 2002). Bu süreçte, okuyucunun önceden sahip olduğu bilgi birikimi ve metinle etkileşimi, anlamın

oluşturulmasında kritik bir öneme sahiptir. Bununla birlikte, anlama süreci sadece bireysel becerilere dayanmaz; aynı zamanda metnin özellikleri ve okuyucunun okuma sırasında sahip olduğu motivasyon ve amaçlar da bu süreci etkilemektedir (Hannon & Daneman, 2001; Oakhill, 1994). Anlama, dinamik ve çok boyutlu bir süreç olarak okuyucuların zihinsel temsillerinin oluşması ve metinle etkileşime girmeleri sonucunda şekillenmektedir. Bu bağlamda etkili bir anlama süreci, okuyucuların çeşitli stratejileri kullanma biçimleri, metinle kurdukları etkileşimin niteliği ve bu etkileşim sonucunda ürettikleri anlamlarla doğrudan ilişkilidir (McNamara, 2004). Okuma anlama süreci, metin özellikleri, okuyucunun sahip olduğu bilişsel ve üst bilişsel beceriler, kelime çözme yetenekleri ve kullanılan stratejilerin karmaşık bir birleşimi olarak değerlendirilebilir (Baştuğ vd., 2017). Bu çok yönlü süreç, okuyucunun metni ne ölçüde anladığını belirleyen temel unsurların bir araya gelmesiyle şekillenir ve anlama, bireylerin metinle olan etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan dinamik bir olgu olarak görülmelidir.

Özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin araştırmalarla tespit edilen seviyenin gerisinde kaldığı vurgulanmaktadır (Bebek, 2021; Güzel, 2022; Güzelküçük, 2022; Kiraz, 2022; Yavuz, 2024). Yavuz'un (2024) çalışması, öğrencilerin genel eleştirel düşünme puan ortalamalarının orta düzeyde olduğunu ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koyarken Güzel (2022), içerik temelli eleştirel düşünme eğitiminin olumlu etkilerini belirtmektedir ancak özel yetenekli öğrencilerde bu etkililiğin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bebek (2021) STEM etkinliklerinin bilimsel yaratıcılık üzerindeki etkisini vurgularken, eleştirel düşünme becerileri üzerinde belirgin bir etki gözlemlenmediğini ortaya koymuştur. Kiraz (2022), Türkçe ders kitaplarındaki eleştirel düşünme etkinliklerinin yetersizliğine dikkat çekmiş, mevcut eleştirel düşünme programlarının bu açığı kapatma potansiyelini öne çıkarmaktadır. Güzelküçük (2022) ise argümantasyon tabanlı öğretim yöntemlerinin olumlu sonuçlarını göstermesine rağmen özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde genel bir eksiklik olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin yeterince desteklenmediğini göstermektedir.

Feldhusen (1989), Reis (1989) ve Renzulli (2005) tarafından yapılan araştırmalar, özel yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha hızlı öğrenme, karmaşık ve soyut konuları anlama, gelişmiş sözel yetenekler ve problem çözme becerileri gibi özelliklerle öne çıktıklarını ortaya koymuştur. Bu öğrencilerin genel özelliklerinin yanı sıra, yüksek potansiyele veya ortalamanın üzerinde bir potansiyele sahip öğrenci popülasyonu içinde yer alan belirgin alt

grupların özelliklerine odaklanan farklı araştırmalar da bulunmaktadır. Bu gruplar arasında, özellikle özel yetenekli üstün okuyucular dikkat çekmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma yetilerinin araştırmalarla belirlenen standartların altında olduğu ifade edilmektedir (Demir, 2019; Demir & Pilav, 2023; Özdemir, 2017). Demir ve Pilav (2023) ile Demir (2019) okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerilerine katkı sağladığını belirtmiş ancak bu katkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma yetilerinin geliştirilmesi gereken alanlar olduğunu ortaya koymakta ve mevcut eğitim yöntemlerinin etkisinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Eleştirel okuma; okuyucunun okuduğu metinle ilgili sorular sormasını, hipotezler ve yargılar geliştirmesini, parçadan elde ettiği verilerle problem çözebilmesini kapsar (Gallagher, 2004). Okuyucunun okuduğunu eleştirebilmesi için okuduğunun doğruluğuna, gerçekliğine, mantıklı olup olmadığına, güvenilirliğine ve anlatılanlardaki çelişkilere dikkat etmesi gerekir (Sever, 2003). Bu bağlamda Özdemir (2017), eleştirel okuma becerisini, okuryazarlığın en üst boyutu olarak değerlendirmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin yapılan araştırmalarla beklenen düzeyin altında olduğu belirlenmiştir (Dilekçi, 2021; Sur, 2020; Yükcü Öztürk, 2021). Özellikle Dilekçi'nin (2021) 21. yüzyıl becerilerine odaklanan etkinlikleri incelemesi, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymasına rağmen özel yetenekli öğrencilerde bu gelişimlerin sınırlı kaldığını göstermektedir. Sur (2020) ise okuduğunu anlama ile yaratıcı düşünme arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuş ancak mevcut araştırmada bu ilişkinin daha güçlü bir şekilde kendini gösterdiği görülmüştür. Yükcü Öztürk'ün (2021) tespitleri, yaratıcı düşünme becerilerinin akademik başarıyla ilişkisinin yanı sıra, özel yetenekli öğrencilerde belirgin bir gelişim göstermediğini vurgulamaktadır. Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme potansiyellerinin yeterince etkin bir şekilde geliştirilemediğini göstermektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin, yapılan araştırmalar sonucunda yeterli seviyeye ulaşmadığı gözlemlenmektedir (Bakı, 2019; Han, 2020; Kırallioğlu, 2024; Vural, 2022). Kırallioğlu (2024) fantastik edebiyat metinleri ile yapılan öğretimlerin yaratıcı okuma becerileri üzerinde anlamlı bir etki yarattığını belirtmiş ancak bu tür etkinliklerin özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkisinin sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Vural (2023) ise yaratıcı okuma etkinliklerinin okuma motivasyonunu artırdığını belirtse de bu gelişimlerin özel yetenekli öğrencilerde yeterince belirgin olmadığı ortaya çıkmaktadır. Han (2020) yaratıcı

okuma etkinliklerinin eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı görülse de okuduğunu anlama düzeylerinde dikkate değer bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma süreçlerini daha derinlemesine analiz edebilmeleri için kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Yaratıcı okuma gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesi, özel yetenekli öğrenciler için özelleştirilmiş öğrenme stratejileriyle daha etkili bir şekilde desteklenebilir. Bu öğrenciler, okuma süreçlerinden büyük bir keyif alarak derinlemesine bilgiye ulaşma ve çeşitli okuma stratejilerini kullanma eğilimindedirler.

Okul seviyesi yükseldiğinde dahi başarının devam etmesinde etkili olan faktörler arasında okumaya yönelik tutumun kritik bir rolü olduğu bilinmektedir. Okuma tutumu, öğrencinin sadece okuma becerileriyle sınırlı kalmamaktadır (Tunnell vd., 1991). Bu kavram, öğrencilerin okuma görevlerine olumlu veya olumsuz bir bakış açısı geliştirmelerini ve okuma faaliyetlerine karşı duydukları hisleri içermektedir. Ayrıca bu tutumun öğrencilerin yaşamları boyunca gelişen okuma becerileri üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Lazarus & Callahan, 2000). Wilson ve Casey'nin (2007) araştırmasına göre, okumayı seven çocuklar daha düzenli okuma alışkanlıkları geliştirme eğilimindedir ve bu tutumları, okuma becerilerinin gelişimine önemli katkılarda bulunabilir. Dolayısıyla öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının okuma alışkanlıkları ve gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynadığı ifade edilebilir. Özel yetenekli çocukların okuma tutumlarını geliştiren diğer etmenler arasında, yaratıcılık göstergeleri olarak nitelendirilen özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler arasında; okudukları materyallerle ilişkilendirilen orijinal düşüncelerin üretilmesi, iyi muhakeme ve mantık kullanımı, kavramlar arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi, güzelliğin takdir edilmesi, mizah anlayışı, ırsak düşünme yeteneği, cevaplanmamış soruların çözümünde kullanılan problem çözme stratejileri, yüksek düzeyde duyarlılık ve empati, ahlaki ve etik konulara ilişkin endişeler, güçlü adalet duygusu ve sosyal liderlik yetenekleri sayılabilir (Vosslamber, 2002).

### **1.1. Problem Durumu**

Özel yetenekli öğrenciler, standart öğretim programının ötesine geçen farklı ihtiyaç ve öğrenme stillerine sahip olduklarından, bu öğrencilere yönelik özel stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Borland, 2003). Sağ ve Şit (2019) çalışmasında öğrencilerin tekrar ve dikkat stratejilerini yoğun olarak kullanmalarına rağmen yürütücü biliş stratejisini kullanmadıklarını vurgulamışlardır. Özkan ve Şahin (2019) ise öğrencilerin strateji kullanma alışkanlıklarının farklılık gösterdiğini ve bazı stratejilere daha fazla önem verdiklerini ortaya koymuştur. Arslan

(2021) araştırmasında bilişsel stratejilerin öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmesine rağmen özel yetenekli öğrencilerin bu stratejileri etkin bir şekilde kullanamadığını ifade etmiştir.

Özel yeteneklilerin eğitimi, bireysel yetenek alanlarına uygun olarak geliştirilmiş programlarla desteklenirken yalnızca bilişsel becerilerin değil; aynı zamanda yaratıcı dűřünme, problem çözmeye, liderlik ve sosyal becerilerin de gelişimini hedeflemektedir (Ross, 1993). Bu yüzden özel yetenekli bireyler için programların farklılaştırılması ihtiyacı mevcut programların bu bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz kalmasından kaynaklanmaktadır. Farklılaştırma, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde sıklıkla kullanılan ve etkili olduğu kanıtlanmış stratejilerden biridir (Sak, 2014). Bu yaklaşım, özel yetenekli öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen, gelişimlerini maksimum düzeye ulaştırmayı amaçlayan duyarlılık, uygun pedagojik yaklaşımlar, etkili yöntemler ve uygun öğrenme ortamlarının sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2005; VanTassel-Baska & Reis, 2003). Bu doğrultuda, eğitim programlarının içeriği, öğretim süreci ve elde edilen ürün ya da kavramlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde daha ileri düzeye taşınmalıdır. Eđitimciler, içeriikleri yaratıcı ve eleştirel dűřünme becerilerini birbirini tamamlayacak şekilde tasarlayarak özel yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir ve onları daha derinlemesine dűřünmeye teşvik edebilir (Reis & McCoach, 2000; Reis vd., 2004).

Okuma becerisinin gelişimi, modern eğitimin bireysel yetenekleri ve temel becerileri destekleme hedefine paraleldir. Geliřmiř okuma becerilerine sahip bireyler, metinlerle sürekli bir diyalog kurarak eleştirel dűřünme ve sorgulama yeteneklerini geliştirmektedir ( Bayraktar, 2012; Bayraktar, 2016). Bu nedenle, modern eğitimin amacı sadece bilgi aktarmak değil aynı zamanda öğrencilere bilgiye erişim yollarını öğretmek ve bu bilgiyi anlamlandırma becerilerini kazandırmaktır. Hem özel yeteneklilerin eğitimi hem de okuma becerisinin gelişimi; bireyin bilişsel, sosyal ve yaratıcı yetkinliklerini bütüncül bir yaklaşımla destekleyerek toplumda daha etkin ve bilinçli bir rol üstlenmesini sağlayan önemli unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır. Ortalama öğrenci seviyesine göre tasarlanan öğretim programları, özel yetenekli öğrenciler için hem yeterince zorlayıcı olmamakta hem de ilgi çekici bulunmamaktadır. Özel yetenekliliği yalnızca zekâ testi puanlarıyla sınırlamayan yaklaşımlar, eğitim sistemine daha esnek ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Süreçte öğrencilerin mevcut beceri ve yeteneklerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan planlı ve hedefe yönelik müdahaleleri kapsamakta olup alan yazınında “yetenek gelişimi” olarak

tanımlanmaktadır (Clark, 201). Ataman (2005) zihinsel yetenekleri bakımından akranlarından daha ileri düzeyde performans gösteren özel yetenekli bireylerin standart eğitim ortamlarının yetersiz kaldığı durumlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını belirtir. Özel yeteneklileri akranlarından ayıran temel özellikler arasında yüksek zihinsel yetenek, çeşitli alanlarda özel beceriler, duyarlılık, yaratıcılık ve yoğun motivasyon yer almaktadır. Bireylerin bireysel gelişim farklılıkları nedeniyle standart eğitim programlarının ötesinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarına gereksinim duydukları vurgulanmaktadır (Kaya, 2013). Bu doğrultuda, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmeleri için onlara zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının sağlanması kritik önem taşır. Aksi halde bu öğrencilerin üst düzey becerileri ve yaratıcılıkları körelebilir; yeterince yönlendirilmemiş yetenekler dezavantaja dönüşebilir (Kaufman & Sternberg, 2008; Marland, 1972). Toplumun gelecekteki liderleri ve yenilikçi bireyleri olarak görülmesi beklenen özel yetenekli öğrenciler için nitelikli eğitim fırsatlarının ve programlarının geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir. Özel yetenekli öğrencilere yönelik programlar (Maker, 1982) yalnızca niceliksel değil aynı zamanda niteliksel açıdan da zenginleştirilmelidir.

Özel yetenekli bireylerin eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri ve gelişimsel özelliklerine uygun programların hazırlanabilmesi için farklılaştırılmış yaklaşımların önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, farklılaştırmaya ihtiyaç duyulan alanlardan biri de Türkçe dersi öğretim programıdır. Türkçe dersi, yalnızca öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde değil, aynı zamanda bilişsel ve yaratıcı kapasitelerinin desteklenmesinde de kritik bir rol üstlenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, dört temel dil becerisinin “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma” olduğu görülmektedir (MEB, 2019). Bu becerilerden biri olan okuma, genel anlamda seslerin semboller aracılığıyla temsil edildiği harf dizilimindeki kodları çözme süreci olarak tanımlanabilir (Vaid & Padakannaya, 2004). Özetle, okuma becerisi, hem akademik hem de bireysel gelişimin temel yapı taşlarından biri olarak ele alınmalıdır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Özel yetenekli öğrencilerin okuma, anlama ve bu süreçlere yönelik stratejileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri için program geliştirmenin esaslarını temel alan bir okuma programı geliştirilmesi, çalışmanın nihai amacını oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için belirlenen temel araştırma sorusu: “Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe

Okuma Programı'nın; öğrencilerin okuduklarını anlamaya, yaratıcı okumalarına, yaratıcı düşüncelerine, eleştirel okumalarına, eleştirel düşünme becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Yukarıda ifade edilen temel araştırma sorusu doğrultusunda aşağıda sıralanan araştırma alt sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. 5.Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi nasıldır?
2. 5.Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma becerisine etkisi nasıldır?
3. 5.Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi nasıldır?
4. 5.Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi nasıldır?
5. 5.Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisi nasıldır?
6. 5.Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma becerilerine etkisi nasıldır?
7. 5.Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisi nasıldır?
8. Öğrencilere göre Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın uygulanabilirliği nasıldır?
9. Araştırmacı günlüğüne göre Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın uygulanabilirliği nasıldır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Türkiye'nin 2001 yılından itibaren dahil olduğu Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) ve 2003 yılından itibaren katılım sağladığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçları, ülkemizde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde hâlen belirgin eksiklikler olduğunu göstermektedir. Örneğin, 2015 yılı PISA sonuçlarına göre Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalaması 428 puan iken, tüm ülkelerin ortalaması 460 puan olarak kaydedilmiştir (OECD, 2016). PISA 2018 sonuçlarında ise Türkiye, 78 ülke arasında 41. sırada yer almış ve yine PISA ortalamasının altında kalmıştır (OECD, 2018). Ulusal ölçekte, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2019'da yayımladığı *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporu*'na göre her 10 öğrenciden yaklaşık 4'ü okuduğunu anlamakta

güçlük çekmektedir. 2022 yılına ait aynı sınav sonuçları incelendiğinde, raporda yer alan şu ifade dikkat çekicidir: “Son 20 yılda Türkiye’nin okuma becerileri performansında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.” PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye’nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 456 olarak kaydedilirken, OECD ülkeleri ortalaması 476, tüm katılımcı ülkelerin genel ortalaması ise 435 puan olarak tespit edilmiştir. Türkiye, bu sonuçlarla tüm ülkelerin ortalamasının üzerinde yer alsa da okuma becerilerindeki eksikliklerin disiplinler arası genel okuryazarlığı olumsuz etkilemeye devam ettiği gözlemlenmiştir (OECD, 2022). Ulusal düzeyde yapılan pek çok araştırma (Benzer & Bozkurt, 2024; Mısırlı Taşdemir & Özmen, 2018; Ökçü & Akgül, 2021; Özcan, 2023) bu raporları doğrular niteliktedir.

Özel yetenekli bireylerin, okumaya erken yaşta başlamaları, kendi kendilerine okumayı öğrenmeleri, akranlarına kıyasla daha doğru ve fazla okuma alışkanlığına sahip olmaları ile farklı edebiyat türlerine ilgi duymaları gibi özelliklere sahip oldukları belirtilmiştir (Akarsu, 2001; Davaslıgil & Leana, 2004). Burns ve diğerleri (1984), zekâ testlerine göre özel yetenekli olarak değerlendirilen çocukların yaklaşık %50’sinin anaokulu düzeyinde okumayı öğrendiğini ifade etmektedir. Ayrıca, yapılan araştırmalar, birinci sınıfa başlayan özel yetenekli öğrencilerin büyük bir kısmının erken okuyucu olduğunu ve akranlarının 1 ila 3 sınıf düzeyi ilerisinde okuma becerisi gösterdiğini ortaya koymaktadır (Bonds & Bonds, 1983; VanTassel-Baska vd., 1998). Özel yetenekli çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin beklenen seviyeye ulaşmadığı, yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Benzer & Bozkurt, 2024; Mısırlı Taşdemir & Özmen, 2018; Ökçü & Akgül, 2021; Özcan, 2023). Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli müdahalelerin uygulanmasını gerektirmektedir. Belirlenen yetersizlikler, eğitim süreçlerinde daha fazla destek sunulması gerektiğini göstermektedir.

Özel yetenekli bireylere okuma becerisi ile ilgili sağlıklı ve profesyonel destek sağlamak için öncelikle onlar için hazırlanmış bir öğretim programına ihtiyaç vardır. Bu çalışma kapsamında hazırlanan 5. Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine çeşitli açılardan ve kapsamlı bir şekilde katkı sunması beklenmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar, özel yeteneklilerin alıcı dil becerilerinden okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde öğretim sürecinin farklılaştırılmasının önemli olduğunu ve normal gelişim gösteren diğer öğrencilere yönelik pozitif yönde bireysel farklılıkları olduğunu göstermektedir (Ökcü & Emir, 2024; Özcan,

2023). Bu nedenle özel yeteneklilere özgü oluşturulmuş bir okuma programının ortaya çıkarılması önemlidir.

Beşinci Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma becerisini geliştirmede etkili olması beklenmektedir. Özel yetenekli öğrenciler, özgün düşünceler üretebilen ve yaratıcı bakış açıları geliştirebilen bireyler olmalarına rağmen, mevcut okuma programları bu ihtiyaçları karşılayamamaktadır (Onur & Zorlu, 2017). Geliştirilen program, yaratıcı okuma becerilerini desteklemek amacıyla özgün bir içerikle tasarlanmıştır. Yaratıcı okuma etkinlikleri, öğrencilerin okuma sürecinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesinin yanı sıra farklı alanlardan edindikleri bilgileri bir araya getirerek disiplinler arası bir anlayış geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu etkinliklerin, okuma alışkanlığı kazandırma ve metinlerarası bağlamlarda çok yönlü düşünme becerileri sunma gibi katkıları, yaratıcı okumanın eğitimdeki önemini daha da artırmaktadır.

Beşinci Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede de etkili olması beklenmektedir. Yaratıcı düşünme potansiyeline sahip olan özel yetenekli öğrenciler, mevcut eğitim programları tarafından bu becerilerini geliştirme noktasında yeterince desteklenmemektedir (Özcan, 2023). Bu durum, onların özgün fikirler üretebilme kapasitelerini artıracak nitelikte programların geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Geliştirilen program bu beceriyi desteklemek amacıyla hazırlanmış ve yaratıcı düşünme süreçlerini güçlendirecek bilimsel bir temel sunmak üzere tasarlanmıştır. Program, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini destekleyecek kapsamlı ve bilimsel dayanaklara sahip bir eğitim modeli oluşturulması açısından önemlidir.

Beşinci Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirmede etkili olacağı öngörülmektedir. Eleştirel okuma; öğrencilerin düşüncelerini analiz etme, argümanları değerlendirme ve bilgiye eleştirel yaklaşma becerilerini geliştiren önemli bir beceridir (Uğurlu, 2022). Bu beceri, özel yetenekli öğrencilerin analitik düşünme kapasitelerini güçlendirerek akademik başarılarını artırmalarının yanı sıra, onlara eleştirel bir bakış açısı kazandırabilir (Renzulli, 2016). Dolayısıyla, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini destekleyecek, onlara daha derinlemesine analiz yapma imkânı tanıyacak özel okuma programlarına duyulan gereksinim açıkça ortaya çıkmaktadır.

Beşinci Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olması hedeflenmiştir. Eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil (Yılmaz Özcan, 2019), aynı zamanda toplumsal hayatta da daha bilinçli bireyler olmalarını desteklemektedir. Özel yetenekli öğrenciler, genellikle yüksek bir düşünme potansiyeline sahip olmalarına rağmen standart eğitim programları onların eleştirel analiz yapma, bilgiye objektif yaklaşma ve sorgulama becerilerini yeterince geliştirememektedir (Altıntaş, 2009). Bu çerçevede özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek ve özgün fikirler üretmelerine yardımcı olacak özel programlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Beşinci Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirmede de etkili olması beklenmektedir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin bilgi edinme, anlamlandırma ve uygulama becerilerini güçlendirerek, akademik başarılarına ve yaşam boyu öğrenme yetkinliklerine önemli katkılar sunmaktadır (Tay, 2014). Ancak, mevcut eğitim programları çoğu zaman özel yetenekli öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamakta, bu da kişiselleştirilmiş ve esnek bir eğitim programına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu amaçla özel yetenekli öğrencilere özgü geliştirilen okuma programlarının, onların öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine katkı sağlaması oldukça önemlidir.

Beşinci Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Okumaya yönelik olumlu tutum, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve genel öğrenme süreçlerini destekleyerek, akademik başarılarını artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Ökcü, 2019). Özel yetenekli öğrencilerin yüksek bilişsel kapasitelerine (Kaynar, 2023) rağmen mevcut eğitim programlarının okumaya yönelik tutumlarını yeterince pekiştiremediği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin okuma becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirebilecek özel olarak tasarlanmış programlara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Beşinci Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'na nihai hâli verilirken öğrenci görüşleri düzenleme çalışmalarında dikkate alınmıştır. Özel yetenekli öğrenciler, gelişmiş zihinsel yetenekleri ve özgün öğrenme gereksinimleriyle öne çıkmakta ancak mevcut programlar çoğu zaman bu öğrencilerin beklentilerini tam olarak karşılayamamaktadır. Bu durum, geliştirilen programların uygulanabilirliğinin artırılması adına öğrenci geri bildirimlerini önemli kılmaktadır. Öğrenci görüşleri, bir eğitim programının pratikteki etkisini ve kabul

edilebilirliğini ölçmede değerli bir geri bildirim kaynağıdır. Bu geri bildirimler, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, gerekli düzenlemelerin yapılması ve programın daha etkili hale getirilmesi açısından yol gösterici olmuştur.

Bu araştırma, Beşinci Sınıf Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın eleştirel düşünme becerileri, öğrenme stratejileri, okumaya yönelik tutumlar, okuduğunu anlama ve öğrenci görüşleri üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde inceleyerek özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik somut ve bilimsel bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Özel yetenekli öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip olmaları ve mevcut eğitim programlarının bu ihtiyaçlara yeterince yanıt verememesi, bu alanda özel geliştirilmiş programların önemini artırmaktadır. Araştırma, yalnızca bu programın teorik temellerini ortaya koymakla kalmayıp aynı zamanda pratikteki uygulanabilirliğini ve etkilerini ölçmeye odaklanmıştır. Özellikle eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi, öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi, okumaya yönelik tutumların olumlu yönde etkilenmesi ve okuduğunu anlamada başarıyı artıracak stratejilerin uygulanması, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri için stratejik öneme sahiptir. Okuma becerilerinin güçlendirilmesi, öğrencilerin bilgi edinme, anlamlandırma ve uygulama süreçlerini destekleyerek akademik başarılarını doğrudan etkileyebilir. Ayrıca öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi, programın güçlü ve iyileştirilmesi gereken yönlerini belirleyerek uygulama sürecinde daha etkin bir yapı oluşturulmasına olanak tanıyacaktır. Bu çerçevede araştırmanın bulgularının özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için bilimsel bir temel oluşturması ve bu alandaki politika ve uygulamalara katkı sağlaması beklenmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırmanın dayandığı temel varsayımlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Katılımcıların, araştırma soruları ve süreçte gerçekleştirilen etkinliklere dair soruları doğru ve tarafsız bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Kontrol altına alınamayan istenmeyen değişkenlerin her iki grup üzerinde eşit düzeyde etkili olduğu varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma, belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma;

- 1) 2022-2023 eğitim-öğretim yılı,
- 2) Konya ili,
- 3) BİLSEM beşinci sınıf öğrencileri ile,

4) Araştırma, kullanılan ölçme araçları ile yürütülen öğretim programının kapsamı doğrultusunda sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Okuma:** Okuma, sadece bilgi alımı olarak değil, okuyucunun aktif bir şekilde metni yorumladığı, analiz ettiği ve kendi bilgilerinden yararlanarak yeni anlamlar oluşturduğu dinamik bir süreçtir.

**Özel Yetenekli Öğrenci:** Özel yetenekli öğrenci, bireyin yaşıtlarına göre belirgin bir üstün yetenek seviyesine sahip olduğunu ifade eder.

**Öğretim Programı:** Öğretim programı, özel yetenekli öğrenciler için öğretim programları, genellikle bireysel ihtiyaçları ve yetenekleri gözetererek özelleştirilmiş bir yaklaşım benimser (Reis & Renzulli, 2004).

**Program Geliştirme:** Özel yetenekli öğrencilere yönelik program geliştirme, bu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde içeriği, yöntemleri ve değerlendirme stratejilerini özelleştirmeyi amaçlar (VanTassel-Baska & Reis, 2003).

**Okuduğunu Anlama:** Okuduğunu anlama, bir metni okuyarak elde edilen bilgilerin okuyucunun ön bilgileri ve yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilip zihinsel olarak yapılandırıldığı, anlamlandırıldığı ve yorumlandığı bilişsel bir süreçtir.

**Yaratıcı Okuma:** Yaratıcı okuma, bir bireyin metni sadece bilgiyi anlamakla kalmayıp aynı zamanda özgün ve yaratıcı bir şekilde yorumlamasını ifade eder (Baştuğ vd.,2017).

**Eleştirel Okuma:** Eleştirel okuma, öğrencilerin metinleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine ve kendi düşüncelerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir analiz biçimidir (Paul & Elder, 2019).

## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZINI

Bu bölümde özel yetenek kavramı, okuma çatı kavramı altında; eleştirel okuma, yaratıcı okuma ve okuma tutumu kavramları ile okuduğunu anlama kavramı kapsamında okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama programları incelenmiş olup bu konulara ilişkin alan yazın incelemesine yer verilmiştir.

#### 2.1. Özel Yetenek Kavramı

İnsan, tarih boyunca kendini ve çevresini şekillendirerek sürekli gelişim gösteren bir varlık olmuştur. Bu gelişmeler, araştırmacıların insan beynini ve zihnini keşfetmeye yönlendirmiş ve son 140 yılda bilimsel anlamda yapılan araştırmalar hız kazanmıştır (Ziegler, 2009). Yapılan araştırmalar sonucunda, insan zihninin üstün özellikleri tespit edilmiş ve bu özellikler sınıflandırılmıştır. Ancak özel yetenek kavramının incelenmesi ve tanımlanması için öncelikle bu kavramın ne anlama geldiğine dair net bir bakış açısına ihtiyaç vardır. Özel yetenek kavramı, hâlen tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu terimin ilk olarak nerede ve hangi anlamda kullanıldığının araştırılması, terimin tarihsel olarak taşıdığı anlamları ve zaman içinde nasıl evrildiğinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Böylece, bu alandaki yanlış anlamalar da düzeltilmiş olacaktır. Bu bağlamda, yetenek kavramının kökenlerine insanlığın en eski destanlarından biri olan *Gılgamış Destanı*'nda rastlamak mümkündür (Yılter, 2017). Mezopotamya'nın Uruk şehrini yöneten, olağanüstü başarılar elde eden ve yaklaşık 3500 yıl önce yaşamış olan Sümer Kralı Gılgamış'ın kişiliğinde bu izler görülmektedir. Gılgamış'ın yarı tanrı olarak nitelendirilmesi, onun sıradan bir insanın ötesinde olduğunu ve olağanüstü başarılar sergilediğini göstermektedir. Örneğin Gılgamış, Uruk şehrinin surlarını inşa eden ve şehri büyük ölçüde genişleten bir kral olarak tasvir edilmektedir. Bu projeler, Gılgamış'ın liderlik yeteneklerini ve mühendislik becerilerini sergilemekte; Uruk'un görkemli surları, onun gücünün ve zekâsının bir sembolü olarak öne çıkmaktadır.

Antik Çağ ve Erken Orta Çağ'da özel yetenek kavramı, büyük ölçüde teoloji ve mitoloji ile ilişkilendirilmiştir. Bu dönemin metinlerinde özel yetenekler, olağanüstü işler başarma ve hatta tanrısal özellikler olarak betimlenmiştir. Özellikle Erken Orta Çağ'da, bireylerin sahip oldukları yeteneklerin, doğrudan Tanrı tarafından bahsedilen ruhsal armağanlar olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu anlayış, özel yetenek kavramının Hristiyanlık etkisiyle ilahi bir lütuf anlamı kazandığını ortaya koymaktadır. Özel yetenekler, bireyin kendi çabalarıyla edindiği

nitelikler değil, Tanrı tarafından bahşedilen ayrıcalıklar olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, Avrupa'da Geç Orta Çağ'da yenilikler bireysel yaratıcılığın bir ürünü olarak değil, Tanrı'nın yaratıcı gücünün bir yansıması olarak kabul edilmiştir. Özel yeteneklerin sıklıkla doğaüstü güçlerle ilişkilendirilmesi, bu yetilere sahip bireylerin toplumda şüpheyile karşılaşmasına neden olmuş, bu da zamanla onların dışlanmasına veya cezalandırılmasına yol açmıştır (Saarinen, 2017).

Orta Çağ'ın sonlarına doğru, Rönesans'la birlikte skolastik ve dogmatik anlayış yerini insanı merkeze alan pozitivist düşünceye bırakmıştır. Bu dönemde meydana gelen sanat, edebiyat, bilim ve mimari gelişmeleri deneysel ve bilimsel yöntemin canlanması özel yeteneklere daha rasyonel bir bakış açısı getirmiş olsa da gizemli ve doğaüstü yeteneklere dair ilgi kısmen devam etmiştir. Ancak Rönesans döneminde Hümanizm'in etkisiyle insan odaklı bir dünya görüşünün yükselmesi, insanın potansiyelini ve yeteneklerini vurgulamış, bu da özel yeteneklere olan ilgiyi artırmıştır. Sanat, bilim ve edebiyatta insanın yaratıcılığı ve yetenekleri daha fazla öne çıkmıştır (Tirri, 2022). Bu durum, özel yeteneklerin artık tanrısal ve teolojik yaklaşımdan uzaklaşarak insana özgü nitelikler olarak görülmeye başlandığını göstermektedir. Hümanizm'in psikoloji ve eğitim alanındaki etkisiyle, özel yetenek kavramının, herhangi bir yeteneği olağanüstü kılan dönüşümsel özel yeteneklilik olarak tanımlandığı söylenebilir (Pihlström, 2022). Dönüşümsel özel yeteneklilik kavramı bireylerin olağanüstü yeteneklerini etik açıdan anlamlı bir şekilde kullanarak dünyayı daha iyi bir yer haline getirmeyi amaçladığını belirtmektedir (Sternberg, 2020). Bu kavram, yeteneklerin sadece kişisel başarı değil toplumsal katkı ve dönüşüm açısından değerlendirilmesini içermektedir.

Aydınlanma Çağı, bireylerin akılcı düşünme ve bilimsel bilgiye vurgu yaptığı bir dönem olarak tanımlanır. Bu dönemde özel yeteneklilik kavramı, genellikle bireysel yetenek ve entelektüel kapasitenin ön planda olduğu bir anlayışla ele alınmıştır. Aydınlanma düşünürleri, bireylerin akıl yürütme ve mantık becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim reformlarını savunmuş ve özel yeteneği bireysel başarı ile entelektüel katkılarla ilişkilendirmiştir (Porter, 2001). Bu dönemde özel yeteneklilik, bireylerin eğitimle geliştirilmesi gereken bir yetenek olarak görülmüştür.

Romantizm dönemi ise duyguların ve bireysel deneyimlerin öne çıktığı bir dönemi ifade eder. Romantik düşünürler, özel yetenekliliği bireysel yaratıcılık ve estetik duygularla bağlantılı olarak değerlendirmişlerdir. Bu dönemde özel yetenek, bireysel yaratıcılıkla ve duygusal derinlikle ilişkilendirilmiş ve özel yeteneğin bu yönleri vurgulanmıştır (Jackson,

2008). Endüstri Devrimi, zihinsel yeteneklerin toplumsal ve ekonomik başarıyla nasıl ilişkilendirildiğini gösteren önemli bir dönemi temsil etmektedir. Bu süreçte, özel yetenekli bireyler genellikle endüstriyel yenilikler ve teknolojik ilerlemelerle bağlantılı olarak değerlendirilmiştir. Özel yeteneklilik, teknolojik ve endüstriyel gelişmelere yön veren bireylerin sahip olduğu niteliklerle ilişkilendirilmiş ve bu bireyler, dönemin ilerleme ve dönüşüm süreçlerinde kilit aktörler olarak görülmüştür (Hobsbawm, 1962).

Realizm dönemi ise özel yeteneklilik kavramını toplumsal gerçeklikler ve bireylerin çevresel etkileşimleri bağlamında ele almıştır. Realist yazarlar ve düşünürler, entelektüel yetenekleri toplumsal bağlam içinde değerlendirerek bireylerin toplumsal yapılar üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin toplumsal gerçekliklerle nasıl örtüştüğünü incelemişlerdir (Todorov, 2001). Modernizm, özel yeteneklilik kavramını bireysel ve deneysel bir perspektiften ele almıştır. Modernist düşünürler, entelektüel kapasitenin sınırlarını zorlamaya yönelik yenilikçi ve deneysel yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu dönemde özel yeteneklilik, bireysel yaratıcılık ve deneysel düşünme yeteneği ile ilişkilendirilmiş ve geleneksel düşünce biçimlerini sorgulama yeteneği ön planda tutulmuştur (Sternberg & Kaufman, 2010).

Postmodernizm döneminde ise özel yeteneklilik kavramı, çoklu gerçeklikler ve çeşitli bakış açıları ile ilişkilendirilmiştir. Postmodern düşünürler, özel yeteneğin öznelliği ve bireysel perspektifleri vurgulayan bir anlayışla ele alınmasını savunmuşlardır. Bu dönemde özel yeteneklilik, tek tip bir başarı veya entelektüel kapasite anlayışından ziyade, bireylerin çeşitli yetenek ve perspektiflerini ifade edebileceği bir özellik olarak görülmüştür (Lyotard, 1984). Clark (2013) tarafından sunulan özellikler listesi, özel yetenekli bireylerin çeşitli yönlerini detaylandırarak bu grup içindeki özelliklerin çok yönlülüğünü ortaya koymaktadır. Clark'ın sınıflandırması, beş ana kategoriye ayrılmaktadır: Bilişsel özellikler, büyük miktarda bilgiyi koruma kapasitesinden gelişmiş anlama becerilerine, geniş ilgi alanları ve yüksek merak düzeyinden üstün dil gelişimi ve sözel yeteneklere kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu özellikler, özel yetenekli bireylerin bilişsel süreçlerindeki derinliği ve çeşitliliği yansıtmaktadır. Duygusal özellikler, başkalarının duygularına karşı olağanüstü duyarlılığı, mizah duygusunu, yüksek öz farkındalığı, farklı hissetme durumlarını ve idealizm ile adalet duygusunu içerir. Bu duygusal özellikler, özel yetenekli bireylerin duygusal zekâlarını ve toplumsal duygulara olan hassasiyetlerini vurgular. Fiziksel özellikler, artmış duygusal farkındalık, fiziksel ve zihinsel gelişim arasındaki olağanüstü farkı ve atletik becerilerdeki düşük tolerans seviyesini kapsar. Bu özellikler, özel yetenekli bireylerin fiziksel ve duygusal algı düzeylerinin alışılmışın dışında

olduğunu belirtir. Sezgisel özellikler, sezgisel deneyimlere açıklık ve yaratıcılığın çeşitli alanlarda kendini göstermesi gibi nitelikleri içerir. Bu özellikler, özel yetenekli bireylerin sezgisel ve yaratıcı düşünme kapasitelerini ortaya koyar. Toplumsal özellikler, kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına yoğun motivasyon, toplumsal sorunları kavrayıp çözme yeteneği, liderlik becerileri ve toplumun meta ihtiyaçlarına (adalet, gerçeklik, güzellik) olan ilgiyi kapsar. Bu özellikler, özel yetenekli bireylerin toplumsal etkilerini ve liderlik potansiyellerini vurgular. Clark'ın (2016) listesi, özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini inceleyen diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında, bu grup için geniş bir referans aralığı sunduğunu ve birçok ortak özelliği içerdiğini göstermektedir. Bu kapsamlı liste, özel yetenekli bireylerin farklı alanlarda gösterdiği olağanüstü nitelikleri anlamada önemli bir temel sağlamaktadır. Bu tarihsel süreç, özel yetenekli kavramının nasıl evrildiğini ve günümüzde nasıl algılandığını anlamamıza katkı sağlamaktadır.

### **2.1.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri**

“Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri” başlığı altında, Zihinsel Özellikler, Duyuşsal Özellikler, Bilişsel Özellikler ve Kişilik ve Bilişsel Özellikler alt başlıklarına yer verilmiştir.

#### **2.1.1.1 Zihinsel Özellikler**

*Erken Dil ve Düşünce Gelişimi:* Özel yetenekli öğrencilerin belirgin özelliği, gelişimsel olarak dil ve düşünce alanında ileri seviyede olmalarıdır. Bu özellik özel yetenekli öğrencilerin öğretim programı planlamasında dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. VanTassel-Baska (2003), özel yetenekli öğrenciler için önemli olan üç temel özelliği “erkencilik, yoğunluk ve karmaşıklık” kavramlarıyla tanımlamaktadır. Bu özellikler arasında özellikle erkencilik ön plana çıkmakta olup Binet'in 1905 yılında başlattığı çalışmaların da bu durumu desteklediği görülmektedir.

Binet, zeki öğrencilerin zihinsel yaşlarının kronolojik yaşlarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu durum, bazı araştırmacılar tarafından zihinsel üstünlük ve asenkron gelişim olarak tanımlanmıştır (Silverman, 2009). Bu savdan yola çıkarak, özel yetenekli öğrencilerin zihinsel olarak kronolojik yaşlarına göre daha ileri seviyede gelişmiş oldukları söylenebilir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bu farklılıkları dikkate alan, erkencilik, yoğunluk ve karmaşıklık gibi özellikleri destekleyen programların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu durum, zekâ testi performanslarıyla da uyumludur ve genellikle okul başarısıyla ilişkilidir (Neihart, 2002).

Özel yetenekli çocuklar, erken yaşlarda belirgin gelişimsel farklılıklar gösterebilirler. Bazı çocuklar, henüz 7 aylıkken konuşma becerilerini geliştirerek karmaşık dil yapıları kullanabilir (Gross, 2004) veya 2 yaşında tanınabilir resimler çizebilirler (Winner, 1996). Ancak özel yetenekli çocukların her biri bu tür erken gelişim belirtileri göstermeyebilir. Bazı çocuklar, okuma ve diğer bilişsel becerileri, normal eğitim dönemlerinde öğrenirken, bazıları daha yavaş bir gelişim süreci geçirebilir (Silverman, 1993). Örneğin, ünlü bilim insanı Albert Einstein, 8 yaşına kadar okumayı öğrenememiştir (Winner, 1996). Bu durum, özel yetenekli çocukların gelişim süreçlerinin bireysel farklılıklar taşıdığını ve erken dönem başarı göstergelerinin her zaman genel yetenek seviyelerini yansıtmayabileceğini ortaya koymaktadır (Neihart, 2002).

Özel yetenekli öğrenciler, okumaya yönelik ilgileri doğrultusunda iki ana gruba ayrılabilir: okumaya ilgi duyan ve duymayan özel yetenekliler (Silverman, 1993). Özel dil yeteneklerine sahip öğrenciler için genellikle “yetenekli okuyucular” terimi kullanılmaktadır (Gross, 2004). Bu bağlamda, yetenekli okuyucular genellikle kişisel özellikleri veya okumadaki performansları açısından değerlendirilmektedir. Reis ve diğerleri (2004) özel dil yetenekleri olan öğrencileri tanımlamak için dört temel özellik belirlemiştir: erken ve ileri düzeyde okuma, okuma sırasında ileri düzeyde işleme, okumadan keyif alma ve gelişmiş dil becerileri (sözlü, okuma ve yazılı) sergileme.

Özel yetenekli öğrenciler genellikle birinci, ikinci ve dördüncü kriterleri (okuma veya öğrenme engeli bulunmaması durumunda) kolaylıkla karşılamaktadırlar (Reis vd., 2004). Ancak özel yetenekli erkek öğrenciler arasında, okumayı veya dil sanatlarını genel olarak beğenmediklerini bildiren yüksek bir oran bulunmaktadır (Cushenbery, 1987). Bu durum, üçüncü kriterin her zaman karşılanmadığını göstermektedir. Özellikle, yetenekli erkek öğrencilerin okuma yetenekleri açısından özel yetenekli kadın öğrencilerle eşit seviyede olmalarına rağmen yeteneklerine dair öz yeterlilik algılarının daha düşük olma eğiliminde oldukları görülmektedir (Siegle & Reis, 1998).

*Düşünme:* Özel yetenekli çocuklar, düşünme süreçlerinde genellikle hız ve mantık açısından belirgin bir farklılık göstermektedirler. Bu da onları ortalama yaş grubundaki çocuklardan ayıran önemli bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır (Kulik, 2003). Ancak, bu özellik bazı durumlarda sabırsız ebeveynler veya öğretmenler tarafından rahatsız edici bulunmaktadır (Neihart, 2021). Özel yetenekli çocuklar, doğal meraklarını öğrenme isteği ile birleştirerek sürekli olarak soru sorma eğilimindedirler ve bu çocuklar “Neden?” gibi soruları

sıkça yöneltebilirler. Basit bir “Çünkü...” yanıtı ya da eksik açıklamalar genellikle tatmin edici değildir ve çocuklar daha derinlemesine açıklamalar talep ederler (Silverman & Gilman, 2020).

Bu çocukların hızlı ve mantıklı düşünme yetenekleri, nedensel ilişkileri iyi anlama, çözüme odaklı problem çözme becerisi, azim ve iç görü gibi özelliklerle sıklıkla ilişkilidir. Bu nitelikler, onların karmaşık problemleri hızlı ve etkili bir şekilde analiz etmelerini, yaratıcı çözümler geliştirmelerini ve öğrenme süreçlerini düzenlemelerini sağlar (Davis & Rimm, 1989). Ancak bu özellikler bazen diğer bireyler tarafından anlaşılabilir veya yeterince takdir edilmeyebilir (Peterson & Jen, 2023). Bu durum, özel yetenekli çocukların sosyal etkileşim ve uyum sağlama becerilerini geliştirmelerini zorlaştırabilir. Özellikle bu çocukların çevreleriyle sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurabilmeleri için bu özelliklerin anlaşılması ve değerlendirilmesi önemlidir (Reis vd., 2021).

### **2.1.1.2 Duyuşsal Özellikler**

*Motivasyon, Azim, İleri Düzeydeki İlgi Alanları:* Özel yetenekli öğrenciler arasında sıkça gözlemlenen ortak bir özellik, yüksek motivasyon, olumlu tutum ve azimdir (Callahan vd., 2004). Terman'ın 1920'lerde başlattığı uzun dönemli araştırmalardan elde edilen veriler, özel yetenekli öğrenciler arasında motivasyonun, aile değerleri ve bireysel farklılıklara bağlı olarak başarıyı önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir (Terman, 1925). Benzer şekilde Burk'un (1980) yaptığı araştırma, okul öncesi dönemden ikinci sınıfa kadar olan özel yetenekli çocuklar arasında azmin hem akademik başarı hem de kişisel uyum ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, özel yetenekli bireylerin başarısında içsel motivasyon ve kararlılığın önemli bir rol oynadığını desteklemektedir. Özel yetenekli çocukların yüksek motivasyon ve öğrenme isteği, merakları ve gelişmiş anlama ve mantıksal yetenekleriyle birleştiğinde, bu bireylerin şaşırtıcı derecede büyük başarılar elde etme potansiyelini artırmaktadır. Yüksek motivasyon, bireylerin belirli hedeflere yönelik kararlılıkla çalışmalarını ve karşılaştıkları engellerle başa çıkmalarını sağlar. Böylece çözüm bulma yeteneklerini geliştirir (Sternberg, 2020).

*Öğrenme Tarzlarına, Öğretim Tarzlarına, Düşünme Biçimlerine ve İfade Tarzlarına Göre Tercihler:* Öğrenme tarzları, öğrencilerin tercih ettikleri fiziksel ve sosyo-psikolojik koşullarla birlikte öğretim/öğrenme yöntemlerini ifade eder (Griggs & Dunn, 1984). Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme tarzlarının genellikle yüksek motivasyon, kararlılık, öz güven, bağımsızlık ve yüksek içsel kontrol gibi belirgin özelliklerle uyumlu olduğu gözlemlenmektedir (Dai & Feldhusen, 1999).

Öğretim tarzları da, öğretim/öğrenme yöntemlerinin biçimlerini ifade eden kavramlardır (Renzulli & Reis, 2021). Özel yetenekli öğrencilerin genellikle bağımsız, kendi kendine motive olan öğrenenler olarak tanımlandığı ve bu öğrencilerin öğretmen tarafından motive edilen öğrencilere kıyasla öğrenme sürecinden daha fazla tatmin duyduğu belirtilmiştir (Griggs & Dunn, 1984; Griggs, 1984). Bu öğrenciler, geleneksel olarak yapılandırılmış görevlerden ziyade, daha esnek ve yapılandırılmamış görevleri tercih etmektedirler.

Düşünme tarzları ise bireylerin durumlara ve problemlere nasıl entelektüel yanıt verdiklerini belirler (Dai & Feldhusen, 1999; Sternberg & Grigorenko, 1993). Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif katılımcı roller üstlenmeleri, onların farklı duyuşsal kanalları kullanarak bilgi edinmelerine olanak tanımaktadır. Bu öğrenciler; görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik yollarla öğrenmeye eğilim gösterirken aynı zamanda daha sorumlu ve sakin bir öğrenme ortamını tercih etmektedirler (Sternberg & Grigorenko, 1993). Bununla birlikte yalnız başına çalışmanın yanı sıra benzer özelliklere sahip akranlarıyla birlikte öğrenmeyi de tercih ettikleri görülmektedir (Renzulli & Reis, 2021). Tüm bu özellikler, özel yetenekli öğrencilerin bireysel öğrenme stillerinin ve gereksinimlerinin anlaşılmasında önemli bir çerçeve sunmaktadır.

### **2.1.1.3 Bilişsel Özellikler**

*Yaratıcılık ve Zekâ: Eşik Kavramı:* Özel yetenekli öğrenciler, belirli niteliklerle, örneğin yaratıcılık gibi, donanmış olabilirler ancak bu nitelikler her bireyde mevcut olmayabilir. Getzels ve Jackson (1962) ile Wallach ve Kogan (1965) tarafından yürütölen çalışmalar, yüksek zekâ ve yaratıcılığın birbirinden bağımsız özellikler olduğunu ortaya koymuştur. Getzels ve Jackson (1962), yüksek zekâyâ sahip öğrencilerle yüksek yaratıcılığâ sahip öğrencilerin ders başarısının benzer olduğunu, ancak öğretmenlerin genellikle yüksek zekâlı bireyleri tercih ettiğini belirtmişlerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin tanımlanması ve desteklenmesi bağlamında zekâ ve yaratıcılığın rolü büyük önem taşımaktadır. Yaratıcılığın zekâ ile ilişkili olup olmadığını açıklamada kullanılan ‘eşik’ kavramı, yaratıcı üretkenlik için temel bir zekâ seviyesinin (yaklaşık 120 IQ puanı) gerekli olduğunu öne sürmektedir. Bu eşik seviyenin üzerindeki zekâ düzeyleri ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (MacKinnon, 1978). Walberg vd. (2003), yüksek zekânın yetişkinlerde yaratıcı üstünlük için diğere psikolojik özellikler ve koşullardan (azim, sosyal uyarıcı ortamlar, şans gibi) daha az önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Yaratıcı bireyler; bağımsızlık, öz güven, motivasyon ve enerjik bir tutum sergilemeli; yenilikler yapma, geleneklere meydan okuma, kuralları esnetme ve alışılmış düşünce biçimlerinden sapma konusunda cesur olmalıdırlar (Barron, 1969; Csikszentmihalyi, 1996; MacKinnon, 1962). Ancak bu süreçte başarısızlık da söz konusu olabilir. Zekâ testlerinde en yüksek %1 ila %5 diliminde yer alan öğrenciler için uygulanan özel yetenek programları, yaratıcı öğrencilerin çoğunun dışarıda kalmasına yol açabilir ve bu durum, zihinsel üstünlük ile yaratıcı üstünlük arasındaki ayrımın önemli bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Renzulli, 1978; Sternberg, 2020). Ayrıca öğretmenlerin uyumlu, düzenli ve göreve sadık öğrencileri daha hızlı aday olarak belirleme eğiliminde olmaları, yaratıcı öğrencilerin daha az görünür hâle gelmesine ve dolayısıyla daha az “özel yetenekli” olarak değerlendirilmelerine neden olabilir (Renzulli, 1978; Sternberg, 2020). Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin hem yüksek zekâ hem de yaratıcılığı dikkate alarak daha kapsayıcı ve dengeli bir yaklaşım benimsemesi, tüm potansiyel yetenekleri en üst düzeyde destekleyebilmesi adına önemlidir.

#### **2.1.1.4 Kişilik ve Bilişsel Özellikler**

Özel yetenekli bireylerin genellikle yüksek akademik başarılarıyla ilişkilendirilen "özel yetenekli" terimi, zamanla sadece yüksek zekâ ile değil aynı zamanda çeşitli kişilik özellikleriyle de ilişkilendirilmiştir (Arffa, 2007; Da Costa & Lubart, 2016). Araştırmalar, cinsiyetin bu kişilik profilleri üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Örneğin kız çocukları genellikle daha sosyal, açık, şefkatli, katılımcı, hevesli, iyimser, öz güvenli, girişimci ve sosyal anlamda cesur olarak tanımlanırken (Johnson & Wang, 2018); erkek çocuklarının ise daha zeki, hızlı öğrenen, bilinçli, azimli, ahlakçı, duyarlı, kurallara bağlı ve yetişkinlerin normlarına uyum sağlayan özellikler sergilediği gözlemlenmiştir (Brown vd., 2019).

Yaratıcılıkla ilişkilendirilen kişilik ve bilişsel özellikler, birçok araştırmada belirgin bir grup özellik olarak tanımlanmıştır (Barron, 1969; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014; MacKinnon, 1962; Simonton, 1988; Torrance, 1984; Walberg, 2003). Bu özellikler arasında bağımsız düşünme, kendine güven, yüksek motivasyon, enerji, değişiklik yapma cesareti, geleneklere meydan okuma, kuralları esnetme ve klasik düşünce biçimlerinden sapma gibi nitelikler yer almaktadır. Yaratıcı bireyler genellikle özgün, esnek ve varsayımları sorgulayan bir yaklaşım sergilerler. Ayrıca tahmin edilebilir olan şeylerden çabuk sıkılabılırlar (Barron, 1969; Torrance, 1984). Bununla birlikte, bu özelliklerin her bireyde farklı düzeylerde ve kombinasyonlarda ortaya çıkabileceği unutulmamalıdır. Özel yetenekli bireyler, yaratıcı dil kullanımı, yansıtıcı sorular ve problemlere odaklanma, geniş bir kelime dağarcığı, mizah ve

dilin mecazî anlamlarını anlama gibi çeşitli yollarla yaratıcılıklarını ifade ederler (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014; Tardif & Sternberg, 1988). Bu bireylerin yaratıcılıklarını desteklemek için bireysel farklılıklar ve çevresel etkiler dikkate alınmalıdır. Aşağıda, özel yetenekli bireylerin yaratıcılıkla ilişkili kişisel özelliklerine dair daha ayrıntılı açıklamalar sunulacaktır:

Yaratıcılıkla ilişkili özellikler, bireylerin kendilerini ifade etme ve düşünme tarzları açısından geniş bir yelpazeyi kapsar. Bu özellikler arasında özgünlük, hayalperestlik ve yaratıcı düşünme tarzlarını içerir; bireyler genellikle geleneksel olmayan, metaforik düşünme eğilimindedir ve açıkça tahmin edilebilen şeylerden kaçınırlar (Csikszentmihalyi, 1996). Yaratıcılığın farkında olma, bireylerin kendi özgünlüklerini ve yaratıcılıklarını değerli görmelerini sağlar (Da Costa & Lubart, 2016). Bağımsızlık, kendine güvenme ve bireysel düşünme özelliklerini içerir; bu bireyler kendi kurallarını belirler ve toplumsal taleplere karşı direnç gösterirler (Sternberg, 2020). Risk alma, yeni şeyler denemekten ve başarısızlıkla başa çıkmaktan korkmama olarak tanımlanabilir (Torrance, 1984). Motive olmuşluk, enerjik ve maceracı olmayı, coşkulu ve dürtüsel davranmayı içerir; bu bireyler genellikle içsel olarak kendilerini motive edebilir ve atanan görevlerin ötesinde çalışırlar (Barron, 1969).

Meraklılık, normları ve varsayımları sorgulama, geniş ilgi alanlarına sahip olma ve problem bulma eğilimlerini içerir (MacKinnon, 1978). Mizah anlayışı, oyunbaz bir tutumu ve fikirlerle oynama yeteneğini ifade eder (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014). Karmaşıklığa çekilme, yeniliğe, asimetriye ve soyut sorunlara hoşgörüyü içerir; karmaşıklık ve belirsizlikle rahat bir şekilde başa çıkabilirler (Simonton, 2010). Sanatsal ilgi, estetik ve güzellik anlayışını kapsar ve sanatsal yönelimlere işaret eder (Walberg, 2003). Açık fikirli olma, yeni fikirlere, farklı bakış açılarına ve deneyimlere açık olmayı ifade eder (Dai & Feldhusen, 1999). Yalnız zaman ihtiyacı, içe dönüklük ve reflektif düşünme eğilimini içerir; yalnız çalışma zamanlarını tercih ederler (Sternberg & Grigorenko, 1993). Sezgisel düşünme, karmaşık ilişkileri algılamak ve kaos içinde düzen bulma yeteneğini ifade eder (Griggs & Dunn, 1984). Son olarak, zekâ, mantıklı düşünme ve bilgi eksikliklerini tespit etme yeteneğini içerir (Torrance, 1984).

### **2.1.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Özelliklerine Göre Eğitim İhtiyaçları**

Simonetti'nin (2001) nörobilim alanındaki araştırması, beyin ve zekâ arasındaki ilişkiye odaklanarak özel yetenekle ilişkilendirilen fiziksel, duygusal, bilişsel ve sezgisel konuların hem yapısal hem de işlevsel açıdan kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, bireylerin zekâ seviyelerinin beyin içindeki gelişmiş ve bütüncül bir sürecin

ürünü olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla zekâ ve özel yetenek kavramlarının, tüm beyin fonksiyonlarını ve bu fonksiyonların etkin ve eşgüdümlü bir şekilde kullanımını kapsamaması gerektiği savunulmaktadır. Bu bağlamda, daha akıllı davranışlar sergileyen bireylerin çeşitli beyin fonksiyonlarının daha yüksek düzeyde eşgüdümlü çalışmasını ve kullanımını sağlayabildikleri varsayılabilir. Bu değerlendirmeler, özel yetenekliliğin yalnızca genetik bir mesele olmadığını, aksine özel yetenek karakteristiği olan beyin gelişiminin güç, eş güdüm, esneklik ve karmaşıklık gerektiren bir ortamda gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Simonetti, 2001).

Özel yetenekli öğrenciler; bilişsel ve dil yetenekleri, ilgi alanları, öğrenme stilleri, motivasyon ve enerji seviyeleri, kişilikleri, mental sağlık ve benlik kavramları, alışkanlıkları ve davranışları gibi birçok farklı özelliğe bağlı olarak eğitim ihtiyaçlarında farklılık göstermektedirler (Wilson, 1949). Bu çocukların dil bilgisi eğitimi ile ilgili ihtiyaçları hakkında yapılan çalışmalar, yetenekli okuyucuların ayrıntılı farklılaştırma yapabildiklerini, zengin ve karmaşık edebiyatı dil becerilerine dahil edebildiklerini ve kelime dağarcığını geliştirerek ifade becerilerini artırdıklarını göstermektedir. Ayrıca, yüksek düzeyde eleştirel düşünmeye odaklanabildikleri, metinlerin analiz ve yorumlanmasını rahatlıkla gerçekleştirdikleri, uzun vadeli projelerin ve anlamlı pratik etkinliklerin kullanılmasında kişisel yazma veya yanıt odaklı yazarlıktan faydalandıkları belirtilmiştir (VanTassel-Baska vd., 1996). Özellikle, yetenek gruplamasının yetenekli okuyuculara sağladığı faydalar (Gentry, 1999; Levande, 1993) ve özel yetenekli öğrencilerin kişisel ifade ve yaratıcı yazma eğitimine olumlu yanıt verdikleri vurgulanmıştır (Cushenbery, 1987). Ancak birçok çalışmada özel yetenekli dil bilgisi eğitimi alanında, alan yazın ile gerçek sınıf uygulamaları arasında ciddi bir kopukluk olduğu ve pek çok yetenekli okuyucunun programlı ve etkin bir okuma yapamadıkları tespit edilmiştir (Reis, 2008).

Özel yetenekli öğrenciler genellikle anaokuluna veya ilkököl birinci sınıfa gelirken seslerin tanınması ve okuma becerileri açısından yaşlılarından çok daha öndedirler. Bunun yanında daha geniş bir metin yelpazesinden faydalandıkları sürece akranlarıyla aralarındaki bu fark giderek artar. Bundan dolayı özel yetenekli öğrenciler okuma eğitiminin erken dönemlerinde yönergelerle ihtiyaç duymazlar ve bazen göz ardı edebilirler. Bu durum, temel okuma kitapları ve ödevlerdeki zorluk nedeniyle sıkıntı ve hayal kırıklığına yol açabilir. Reis vd. (2004), özel yetenekli öğrencilerin alternatif okuma yönergelerine uymaları gerektiğini ve ilköğretimde sınıf öğretmenlerinin yalnızca %25'inin özel yetenekli öğrenciler için herhangi bir farklılaştırma girişiminde bulunduğunu tespit etmiştir. Reis vd. (1993) tarafından yapılan bir çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin bu derslerde ocak ayına kadar yeni bir şey

öğrenmedikleri ve normal dil bilgisi müfredatının %50'sini tamamladıklarında bile Iowa Temel Beceriler Testi skorlarında herhangi bir görünür ilerleme kaydedemedikleri bulunmuştur. Colangelo'nun *"Bu yüksek yetenekli çocuklar için yeterince zorlayıcı değilse, onlar görünmez olacaklar... Onları kaybedeceğiz. Zaten kaybediyoruz."* sözleriyle durum özetlenebilir (Cloud, 2004).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde uygun zorluk derecelerinin sağlanması, onların sosyal ve duygusal gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda zorluklarla başa çıkan bireyler, azim ve çaba göstermenin önemini kavrayarak kendi başarılarının sorumluluğunu üstlenirler (Rogers, 2007). Ancak zorluk içermeyen bir eğitim ortamı, bu öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirme şansını azaltabilir ve dolayısıyla beklenen başarı seviyelerine ulaşmalarını engelleyebilir (Davidson vd., 2004). Toplumun genel değerleri ve küresel insanlığa katkı sağlama kapasitesi, gençliğin durumu ve bu gençlerin üretken vatandaşlık için hazırlanma yeteneği ile doğrudan ilişkilidir (Gentry, 2006). Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin yetersiz eğitim almalarının uzun vadeli sonuçları ciddidir; zira bu gençler gelecekte toplumsal sorunları ele alabilecek yetkin bireyler olarak kabul edilmektedir (Davidson vd, 2004). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla onların ihtiyaçlarını karşılayan ve yeterli derecede zorluk sunan eğitim programlarının geliştirilmesine büyük bir önem atfedilmelidir (Ng & Nicholas, 2010).

Özel yetenekli öğrencilerin başarısızlığı, eğitimciler için süregelen bir endişe kaynağı olmuştur (Cross & Coleman, 2014). Özel yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde başarı potansiyeli vardır ancak çoğu zaman eğitim hedeflerinde başarısızlık riski taşıyan öğrencilere odaklanılır. Bu nedenle daha fazlasını başarabilecek öğrencilerin az bir çaba ile süreci tamamlaması sağlanır. Oysa bu öğrenciler, diğer öğrenciler genel etkinlikleri tamamlarken kendi seçtikleri bir üst basamak görevleri yaparak kolayca başarı düzeyine ulaşabilirler (Montgomery, 2004). Özel yetenekli öğrencilerin başarı düzeyleri analiz edilirken, yaklaşık olarak %50'sinin yetenek düzeyine ulaşmadıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin birçoğu, beklenen yetenekleri ve başarıları arasında negatif bir uyumsuzluk gösteren başarısız öğrenciler olarak tanımlanmıştır (Clemons, 2008). Eğer gelecekteki düzenlemelerle okullar öğrencileri daha yüksek düzeylerde başarıya zorlamazsa, pek çok özel yetenekli öğrencinin bunu başarmak için çaba göstermemesi beklenen bir sonuç olacaktır (Wyner vd., 2007).

Toplumsal değerler ve özel yetenekliler eğitimi alanının dışındaki tarihsel gelişmeler, yetenek kavramının tanınmasını ve yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarının vurgulanmasını etkilemiştir. Örneğin, Sovyetler Birliği'nin 1957'de Sputnik I'i fırlatması, ABD'de bilim ve matematik alanlarında yetenekli öğrencilerin eğitimi konusundaki farkındalığı artırmış ve bu

alanlarda üstün yetenekli bireylerin desteklenmesi için çeşitli politikalar geliştirilmiştir (Passow, 1985; Tannenbaum, 1983). Ancak Cross ve Coleman'a (2014) göre bu tür müdahalelerin etkileri uzun vadeli olmamış ve zamanla yetenekli öğrencilerin eğitim politikalarındaki önceliği azalmıştır. Jolly (2014), bu durumun yetenekli öğrencilerin okul kaynaklarına erişim açısından ikinci plana düşmesine neden olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, yetenekli öğrencilerin potansiyellerini genişletmek için zorlayıcı öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duydukları konusundaki genel fikir birliği devam etmektedir (Young & Bali, 2014). Son çeyrek yüzyılda hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitim programlaması üzerine yapılan birçok tartışma, yetenekli eğitimi çevresinde yoğunlaşmış ve bu alandaki politika ve uygulamaların geliştirilmesine yönelik önemli çalışmalar yapılmıştır (Bhatt, 2011).

### **2.1.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri**

Araştırmacılar, öğrenme stratejilerinin önemi ve faydaları konusunda genel bir uzlaşya sahip olmakla birlikte, bu kavramın tanımında tam bir netlik bulunmamaktadır. Öğrenme stratejileri, bireylerin bilgi edinme, kodlama ve hatırlama süreçlerini etkileyen bilişsel ve davranışsal yöntemlerdir (Weinstein & Mayer, 1986). Bu stratejiler, hem temel hem de karmaşık bilgi işleme süreçlerini kapsar ve genellikle tekrar, genişletme ve imgeleme gibi yöntemlerle açıklanır (Graham & Harris, 2009). Tobias (1982), öğrenme stratejilerini materyalin gözden geçirilmesi ve aktif okuma gibi makro süreçler olarak tanımlamış; bu süreçlerin genel düşünme becerilerini destekleyici nitelikte olduğunu öne sürmüştür. Dansereau (1985) ise bilgi işleme için kullanılan stratejileri iki ana gruba ayırmıştır: birincil stratejiler (hafıza ve anlama) ve destekleyici stratejiler (dikkat ve konsantrasyon). Öğrenme stratejilerinin kasıtlı ve amaçlı doğası, Paris vd. (1983) tarafından vurgulanmıştır. Tay (2005), öğrenme stratejilerini öğrencilerin bilgiyi zihinsel süreçlerden geçirerek anlamlandırmaları ve özümsemeleri için gösterdikleri çabalar olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme stratejileri, bireyin çevresel taleplere yanıt olarak geliştirdiği bilişsel araçlar olarak tanımlanabilir ve belirli öğrenme hedeflerine ulaşmada kritik bir rol oynar (Riding & Rayner, 2013). Bayındır (2008) ise bu stratejilerin öğretmenler tarafından öğretilerek öğrenme kalitesini artırabileceğini belirtmektedir. Etkili bir öğrenme stratejisi, öğrencilerin yeni bilgiyi seçme, edinme, organize etme ve bütünleştirme süreçlerini desteklemelidir (Schunk & Dibenedetto, 2016; Weinstein & Mayer, 1986). Sonuç olarak öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenme süreçlerinde otomatik olarak kullandıkları yöntemlerdir ve deneyimlere dayalı olarak

gelişir. Bu stratejilerin etkili bir şekilde öğretilmesi, öğrencilerin bilgi edinme ve anlama süreçlerini önemli ölçüde iyileştirebilir (Ambrose vd., 2010).

Öğrenme stratejilerinin etkin kullanımı, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada kritik bir rol oynar. Bu stratejiler; bilgiyi hatırlama, metin oluşturma, yazılı belgeleri düzeltme, duyduklarını yeniden ifade etme ve öğrenilecek bilgiyi sınıflama gibi etkinlikleri kapsar (Şimşek, 2012). Öğrenme stratejilerinin eğitim programlarında yalnızca öğretilen stratejilerin transferini değil, aynı zamanda bu stratejilerin diğer alanlardaki başarı üzerindeki etkisini de göstermesi gerekmektedir (Sternberg & Davidson, 1983). Peters vd. (2019) ve McClure ve Arneson (2021) özel yetenekli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için öğretim stratejilerinin önemini vurgulamaktadır. Bu stratejiler, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, farklı okuma seviyelerine uygun materyaller ve etkinlikler sunmalarını gerektirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin analitik düşünme, eleştirel değerlendirme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştiren etkinlikler tasarımları gerektiği belirtilmektedir. Özellikle Nielsen (2020), öğretmenlerin yetenekli okuyucuları tanıma ve destekleme yöntemlerine dair etkili stratejiler sunmakta ve öğretmenlerin bu özel öğrenci grubunun ihtiyaçlarını belirlemek için gözlem, değerlendirme ve bireysel görüşmeler gibi çeşitli yöntemler kullanmalarını önermektedir.

## **2.2. Eleştirel Düşünme**

Eleştirel düşünme, bireylerin herhangi bir konu, olgu veya fikir üzerine açık, mantıklı, tutarlı ve şüpheli bir yaklaşımla düşünmesini, yanlış düşünme kalıplarını tanımasını, kanıta dayalı sonuçlara ulaşmayı amaçlamasını ve bu süreçte akıl yürütme yöntemlerini kullanmasını gerektiren bir düşünme biçimidir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünme, problem çözme yetisi, düşünme sürecinin öz düzenlenmesi ve gerektiğinde düşünme biçiminde değişiklik yapabilme kapasitesi ile karakterize edilir (Elder & Paul, 2020). Gündoğdu (2009) eleştirel düşünmenin derin araştırma, sorgulama ve akıl yürütme eğilimleri, tutumları ve becerileri ile şekillendiğini belirtmiştir.

Eleştirel düşünme süreci farklı modellerde ve yaklaşımlarda farklılık gösterebilir. Ancak eleştirel düşünmeden bahsedebilmek için belirli standartlar ve ölçütler mevcuttur. Decaroli (1973) bu süreci yedi temel ölçüte dayandırmıştır: tanımlama, hipotez kurma, bilgi toplama, yorumlama ve genelleme yapma, akıl yürütme, değerlendirme ve uygulama. İlk aşamada, ele alınan problemin net bir şekilde tanımlanması ve çözüm için bir fikir birliği oluşturulması gerekmektedir. Ardından, hipotezler kurularak bu hipotezlerin doğruluğu test

edilir. Üçüncü aşamada ise gerekli bilgiler toplanır ve bu bilgiler titizlikle değerlendirilir. Toplanan bilgilerden elde edilen çıkarımların yorumlanması ve genellemeler yapılması sürecin devamını oluşturur (Kazancı, 1989).

Eleştirel düşünme; bireylerin kanıtları değerlendirme, bu kanıtların öne sürülen iddialarla ilişkisini anlama ve alternatif sonuçlara götüren farklı kanıtların varlığını sorgulama becerisi kazandırır (Kurnaz, 2019). Bu süreç, bireyin yalnızca günlük yaşam deneyimlerine daha derin anlamlar çıkarmasına değil aynı zamanda karmaşık durumlarda daha başarılı olmasına da olanak tanır. Çınar (2014) eleştirel düşünme alışkanlığına sahip bireylerin çevrelerine daha ilgili olduklarını ve karşılaştıkları deneyimlerden daha kapsamlı çıkarımlar yapabildiklerini belirtmektedir.

Paul vd. (1990), *Critical Thinking Handbook* adlı çalışmalarında eleştirel düşünmenin gerektirdiği stratejileri ve bu stratejilere ilişkin tutumları sınıflandırmışlardır. Bu eser, eleştirel düşünme literatüründe önemli bir referans kaynağı olarak kabul edilir ve bireylerin eleştirel düşünme süreçlerini geliştirmelerine rehberlik eden temel stratejiler sunar (Paul & Elder, 2019). Eleştirel düşünme, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır. *Duyuşsal Stratejiler*, bireylerin bağımsız düşünme alışkanlığı kazanmalarını hedefler. Eleştirel düşünme sürecinde bireylerin duygusal olarak bağımsız bir tutum sergilemeleri, düşüncelerini ön yargılardan arındırmaları ve mevcut argümanları tarafsız bir şekilde değerlendirmeleri amaçlanır (Facione, 2020). *Makro Bilişsel Stratejiler*, düşünme sürecinde geniş çapta örgütlenmiş becerilerin bir arada kullanılmasını içerir. Eleştirel düşünmenin makro düzeyde uygulanması, bireylerin bilgiyi değerlendirme, analiz etme ve sonuç çıkarma süreçlerinde birbirine bağlı bir dizi beceriyi kullanmalarını gerektirir. Makro bilişsel stratejiler, karmaşık durumların üstesinden gelmek için geniş bir bakış açısıyla düşünmeyi sağlar (Halpern, 2014). *Mikro Bilişsel Stratejiler*, ele alınan sorunun bütününe göz önünde bulundurarak daha küçük parçaları analiz etmeye odaklanır. Bu stratejiler, düşünceleri daha spesifik detaylara ayırma ve bu detayları genel bir bağlamda anlamlandırma becerilerini kapsar. Mikro stratejiler, bireylerin ele aldıkları konuyu daha derinlemesine analiz etmelerini sağlar ve bütüncül bir yaklaşımla eleştirel düşünmelerine olanak tanır (Paul & Elder, 2019).

Duyuşsal stratejiler, eleştirel düşünmenin öğrenilmesinde kritik bir rol oynamakta ve eleştirel düşünme motivasyonu ile ruhunu şekillendiren temel unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Paul & Elder, 2019). Bu stratejiler dokuz ana beceriyi içermektedir. İlk olarak bağımsız düşünme, bireylerin kendi özerk düşünme tarzlarını geliştirmelerine yardımcı

olur ve çevreden gelen bilgileri analiz ederek rasyonel bir akış izlemelerini sağlar (Paul & Elder, 2019). Benmerkezci ya da toplum merkezli iç görüşlerden kurtulma, bireylerin benmerkezci düşünme eğilimlerinden arınmalarına yardımcı olurken, tarafsız düşünme, kişilerin ön yargı ve kendi görüşlerinden bağımsız olarak karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme yeteneğini geliştirir (Facione, 2020).

Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi kurma, eleştirel düşünen bireylerin duygularını durumlara yönelik tepkiler olarak algılamalarına ve duygularının farklı anlayışlara göre değişebileceğini fark etmelerine olanak tanır (Norris & Ennis, 1989). Zihinsel alçak gönüllülük ve yargıyı geciktirme, bireylerin sahip oldukları bilgilerin sınırlarını anlamalarını ve dışarıdan edinilen bilgilerin doğruluğunu teyit etmeden kanaat geliştirmemeye özen göstermelerini sağlar (Dewey, 2022). Zihinsel cesaret, eleştirel düşünen bireylerin genel kabul görmeyen görüşlerle tarafsızca ilgilenme cesaretini ifade ederken, zihinsel iyi niyet ve dürüstlük, bireylerin zihinsel süreçlerindeki çelişki ve tutarsızlıkları kabul etmelerini ve doğruyu söyleme cesaretini gösterir (Paul & Elder, 2019).

Zihinsel azim, eleştirel düşünmenin zorluklara rağmen azimle ilerlemeyi gerektirdiğini vurgularken, mantığa güvenmek, bireylerin akılcı standartlarla uyumlu düşünmeye değer vermelerini ve mantıklı düşünme yeteneklerini geliştirmelerini sağlar (Beyer vd., 2024). Bu stratejiler, eleştirel düşünmenin derinlemesine gelişimini destekleyen temel bileşenler olarak kabul edilmektedir. Makro bilişsel stratejiler, eleştirel düşünmenin bilişsel boyutuna uygun olarak Yıldırım ve Şensoy (2011) tarafından geliştirilen ve on yedi alt beceri üzerinden yapılandırılan becerilerdir. Bu stratejiler, gerçek bir eleştirel düşünürün sahip olması gereken nitelikleri yansıtır ve bireylerin bu becerilere ulaşması eleştirel düşünme süreçlerinin etkinliği açısından büyük önem taşır (Paul & Elder, 2019).

Makro bilişsel stratejiler şu şekilde sıralanabilir: Öncelikli olarak genellemelerin arı bir şekilde ele alınması ve sadeleştirilirken anlam bütünlüğünün korunması, bireylerin yanlış betimlemelerden ve çarpıtmalardan uzak durmalarına olanak tanır. Bu strateji, sorunları basitleştirmek yerine çözüm için kolaylaştırıcı örüntüler bulmayı amaçlar (Facione, 2020). Benzer durumları karşılaştırma ve iç görüşleri yeni bağlamlara transfer etme, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini farklı bağlamlarda uygulama yeteneklerini ifade eder (Paul & Elder, 2019). Bir diğer önemli strateji ise bakış açısını geliştirme, yani inanç ve görüşlerin tarafsız bir şekilde değerlendirilme yeteneğidir (Norris & Ennis, 2021). Sorunları ve sonuçları açık hâle getirme, bireylerin düşüncelerini net bir şekilde ifade etmelerini sağlayan önemli bir eleştirel

düşünme boyutudur (Dewey, 2022). Kelimelerin ve ifadelerin açık bir şekilde ele alınarak analiz edilmesi, dilin anlamını çözümlenmeye ve daha derin bir anlayış geliştirmeye katkı sağlayan etkili bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Beyer vd., 2024).

Ayrıca, değerlendirme için ölçütler geliştirme, değerler ve standartların belirlenmesini sağlar ve bu ölçütler, bireylerin değerlendirme süreçlerinde daha tutarlı olmalarına katkıda bulunur (Paul & Elder, 2019). Son olarak, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme, eleştirel düşünmenin temel unsurlarından biri olan bilgi doğruluğunu sorgulama ve güvenilirliği değerlendirme yeteneğini ifade eder (Facione, 2020).

Mikro bilişsel stratejiler, Algül ve Meydan (2022) tarafından eleştirel düşünmenin mikro düzeydeki becerileri olarak tanımlanmış olup, bireylerin makro düzeyde eleştirel düşünme yetkinliğine ulaşmalarını sağlayan stratejiler olarak kabul edilmektedir. Paul vd. (1990) tarafından tanımlanan dokuz mikro bilişsel strateji şunlardır: Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma, eleştirel düşünen bireylerin gerçekler ile idealler arasındaki farkı fark etmelerini sağlar (Paul & Elder, 2019). Kurnaz (2019), bu stratejinin özellikle eğitim süreçlerinde öğrencilerin düşüncelerini pratik ile sınayarak eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştirebileceğine vurgu yapmıştır. Düşünme hakkında kusursuz düşünme, bireylerin düşünme süreçlerini analiz etme ve bu süreçleri iyileştirme yeteneğini ifade eder (Norris & Ennis, 2021).

Önemli benzerlikler ve farklılıklar arasındaki farkları görebilme, eleştirel düşünmenin temel bir parçasıdır ve bu yeti, bireylerin çeşitli kavramlar arasındaki ayrımları daha net bir şekilde anlamalarını sağlar (Dewey, 2022). Sayıltıları inceleme ve değerlendirme, bireylerin yanlış sayıltıları tespit etme ve reddetme becerisini kapsar (Paul & Elder, 2019). İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme, dikkati önemli unsurlara odaklamayı sağlar ve gereksiz bilgilere yönelmekten kaçınılmasına yardımcı olur (Facione, 2020). Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma, bireylerin güvenilir sonuçlara varmalarını ve gözlemleri doğru şekilde yorumlamalarını ifade eder (Beyer vd., 2024). Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme, eleştirel düşünmenin temel bir unsuru olup, ortaya konan kanıtların ve iddiaların dikkatlice incelenmesini içerir (Paul & Elder, 2019). Çelişkileri fark etme, bireylerin düşünsel tutarlılığı sağlamaya yönelik çabalarını temsil eder (Dewey, 2022). Son olarak, doğurguları ve sonuçları keşfetme, bireylerin ifadelerin doğurgularını tanıma ve sonuçları öngörme yeteneğini ifade eder (Algül & Meydan, 2022).

Eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi soyut bir konudur ve bu alanda çeşitli tartışmalara yol açmıştır. Bu nedenle, eleştirel düşünme becerilerini öğretirken Bloom Taksonomisi gibi tanınmış ölçüm araçlarının kullanılması önerilmektedir (Paul & Elder, 2019). Her bireyin tüm eleştirel düşünme stratejilerine hâkim olması gerekmemekle birlikte, olabildiğince çok stratejiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi beklenir. Bu bağlamda, eleştirel düşünen bireylerin bir sorunu ya da iddiayı açık ve net bir şekilde ifade edebilme yeteneği büyük önem taşır. Bu yetenek, durumu doğru algılama ve kesin bir dil kullanma becerisini içerir. Kesin bir dil kullanımı, anlaşılmayan kavramların açıklığa kavuşturulmasını, doğru terimlerin kullanılmasını ve ifadelerin örneklerle desteklenerek anlam karmaşasının önlenmesini sağlar (Beyer vd., 2024).

Piaget, bilişsel gelişim teorisiyle eğitimin amacının eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Bu, bağımsız yargılarda bulunma, sorunlara özgün çözümler üretme ve yeni fikirler yaratmanın temelini oluşturan eleştirel düşünmeyi içerir (Cohen & Waite-Stupiansky, 2017). Bu sebeple, Amerikan ve Avrupa okulları 1930’larda müfredatlarına eleştirel düşünmeyi dahil etmiştir (Cherkasov vd., 2019). Cambridge Assessment Research (2020) verilerine göre, İngiltere’de eleştirel düşünme eğitimi giderek yaygınlaşmaktadır. Özellikle “Cambridge Global Perspectives” gibi programlar; 5 ile 19 yaş arasındaki öğrencilere eleştirel düşünme, araştırma ve değerlendirme becerileri kazandırmak amacıyla uygulanmaktadır. Bu programların yaygınlaşması sayesinde, son yıllarda eleştirel düşünme kursları sunan okulların sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır. Ancak 2020'lere ait kesin sayısal verilerde Cambridge Global Perspectives kurslarının katılım oranının hızla arttığı, özellikle 2009'dan itibaren okullarda daha yaygın bir şekilde uygulanmaya başlandığı gözlemlenmektedir.

Türkiye’de de eleştirel düşünme becerilerine yönelik ilgi artmıştır. Eğitim kurumları, bu becerileri geliştirmeye yönelik çeşitli programlar ve kurslar sunmaya başlamıştır (Öğretmenler Birliği, 2023). Bunun sonucunda, Türkiye’deki öğrenciler arasında eleştirel düşünme becerilerinde bir gelişme gözlenmiş; bu gelişme, öğrenci başarısının ve genel eğitim kalitesinin artmasına katkıda bulunmuştur. Türkiye’deki eğitim sistemini değerlendiren birçok uzman, bu ilerlemeyi doğrulamaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2022). Bu gelişmeler, eğitimde eleştirel düşünmenin yoğunluğu ve etkinliğinin artmasına katkı sağlamış ve bu durum Critical Thinking Foundation (2020) tarafından da onaylanmıştır.

### 2.2.1. Eleştirel Okuma

Okuma, genellikle bir düşünce süreci olarak tanımlanır ve bu süreç, soruları yanıtlama ve problemleri çözme çabasını içerir (Afflerbach, 2016; Paris & Paris, 2003). Öğrenciler, okuma sürecinde hipotezler oluşturarak elde ettikleri verileri doğrulamaya çalışır. Eleştirel okuma ve yaratıcı okuma arasında net bir ayrım olmamakla birlikte, eleştirel okuma yaratıcı okumanın bir boyutu olarak kabul edilebilir; ancak yaratıcı okuma her zaman eleştirel bir yaklaşım taşımayabilir. Örneğin, bir öğrenci bir şiiri okurken, eleştirel bir değerlendirme yapmak yerine şiirin estetik veya duygusal etkisine odaklanabilir. Bu durumda, okumanın sağladığı mutluluğu ve tatmini sorgular (Guthrie & Wigfield, 2000; Neuman & McCormick, 1995).

Eleştirel ve yaratıcı okuma arasındaki etkileşim, öğrencinin metinle olan ilişkisini derinleştirirken, okuma deneyiminin kalitesini artırır. Bu süreçte ele alınan bilişsel ve duygusal etkileşimler, okumanın daha anlamlı hale gelmesine katkı sağlar (Kucer, 2009). Eleştirel bir okuyucu, yazarın konu üzerindeki yetkinliğini sorgulama ve yazarın ön yargılarına ne ölçüde uzak olduğunu değerlendirme becerisine sahiptir. Bu bağlamda, okuma sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda düşünsel ve eleştirel bir süreç olarak da önem kazanır. Eleştirel okuma, okuyucunun metni derinlemesine analiz etmesine, yazarın bakış açısını sorgulamasına ve metnin içeriğini daha iyi anlamasına olanak tanır (Shor & Freire, 1987).

Okuma sürecinin bu eleştirel boyutu, öğrencilerin bilgiye daha analitik bir yaklaşım geliştirmelerine ve okuma deneyimlerini zenginleştirmelerine yardımcı olur. Böylece okuma, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve farklı perspektifleri değerlendirmeleri için bir araç haline gelir (Facione, 2020; Paul & Elder, 2019). Bu bütünlük süreci hem bilişsel gelişimi hem de duygusal etkileşimleri teşvik ederek öğrencilerin okuma deneyimlerini derinleştirir ve daha anlamlı hale getirir. Torrance (1988) okumanın eleştirel ve yaratıcı boyutlarını vurgulayarak bir metinden gerçeği çıkarmanın her iki boyutta okuma yeteneğini gerektirdiğini belirtir. Eleştirel bir okuyucu, yazarların kurgularındaki ön yargıları ve eksiklikleri fark ederken; yaratıcı bir okuyucu, sağlam sonuçlar arar, bunları değerlendirir ve elde edilen anlamı uygulamaya geçirebilir. Bu durum, okuma eyleminin derinlemesine bir anlam inşası süreci olduğuna işaret eder (Sternberg, 2003; Torrance, 1984).

Russell (1961) araştırmasında eleştirel ve yaratıcı okumanın ilköğretim seviyesinde mümkün olduğunu savunarak, mantıklı düşünme yeteneğinin üç yaş civarında dil kullanımı ve deneyimlerle birlikte kademeli olarak gelişmeye başladığını ifade eder. Bu yetenek, zaman

zaman değil, sürekli bir ilerleme gösterir. Yetişkinlerin ve çocukların düşünme tarzlarında belirgin farklılıklar yoktur; ancak yetişkinlerin hipotezlerini ve sonuçlarını kontrol etme konusunda daha fazla deneyime sahip olduğu belirtilir (Perkins, 2013; Russell, 1961). Bu iki görüş, okuma sürecinin eleştirel ve yaratıcı bileşenlerinin birbirini nasıl tamamladığını ve öğrencilerin okuma deneyimlerini nasıl derinleştirdiğini göstermektedir. Eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin metinlerdeki ön yargıları ve eksiklikleri anlamalarına yardımcı olurken yaratıcı düşünme becerileri ise bu bilgiyi kullanarak daha sağlam ve yenilikçi sonuçlara ulaşmalarını sağlar (Paul & Elder, 2019). Böylece okuma, bireylerin düşünme becerilerini geliştirmesi ve farklı perspektifleri değerlendirmesi için bir araç haline gelir.

Eleştirel okuma, okuyucuları metinlerden elde edilen kanıtlara dayanarak sorular sormaya, hipotezler oluşturmaya, değerlendirmeler yapmaya ve sorunları çözmeye teşvik eden önemli bir süreçtir (Collins & Aiex, 1995; Gallagher, 2004). Yetenekli okuyucular, diğer öğrencilere göre daha erken bağımsız okuma becerilerine sahip oldukları için öğretim, beceri geliştirmeye odaklanmaktan ziyade çıkarım yapma ve yorumlama gibi konulara yönlendirilmelidir. Bu kapsamda eleştirel okuma, yazar ön yargısını tespit etmek için metni analiz etmeyi, gizli anlamları çıkarım yaparak açığa çıkarmayı, belirli bir konuyla ilgili bilgiyi bulma, düzenleme ve sentezlemeyi içermektedir. Ayrıca edebî unsurları fark etme ve anlama yeteneği de eleştirel okumanın önemli bir bileşenidir; bu öğeler arasında mecazlar, çağrışımlar, deyimler, konu, karakterler, mekân ve anlatım tarzı yer almaktadır. Eleştirel okuma süreci, öğrencilerin metinleri derinlemesine incelemelerini sağlayarak düşünsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve bu da onların genel okuma anlayışlarını artırır. Özel yetenekli çocuklar için eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi, bu öğrencilerin entelektüel potansiyellerini tam olarak açığa çıkarma ve derinlemesine anlama yeteneklerini artırma açısından kritik bir role sahiptir. Bu öğrenciler, yaşıtlarına kıyasla daha hızlı düşünme ve karmaşık kavramları daha derin bir şekilde kavrama eğilimindedir. Ancak bu bilişsel avantajlara rağmen, eleştirel okuma becerilerinin yapılandırılması, onların yüksek potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri açısından gereklidir (VanTassel-Baska, 2018).

Eleştirel okuma, bir metni yalnızca yüzeysel olarak değil aynı zamanda derinlemesine inceleyerek yazarın niyetini, argümanlarını, örtük mesajlarını ve metindeki olası çelişkileri anlamaya yönelik bir süreçtir. Bu süreç, okuyucunun metinle ilgili daha geniş bir bağlamda düşünmesine ve onu sorgulamasına olanak tanır (Paul & Elder, 2019). Özel yetenekli öğrenciler

için eleştirel okuma, zihinsel esnekliklerini artırırken aynı zamanda analitik düşünme becerilerini de güçlendirir. Metni çok yönlü analiz etme, farklı perspektifleri değerlendirme ve kendi bağımsız yorumlarını oluşturma süreçlerinde bu çocuklar daha aktif hale getirilebilir (Renzulli, 2012). Bu bağlamda, eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için kullanılan kaynakların nitelikleri büyük önem taşır. Paul ve Elder'ın "The Art of Close Reading" (2012) kitabı, okuyucuları metnin alt metinlerine inerek yazarı daha derinlemesine anlamaya ve metinle etkileşim kurmaya teşvik eder. Benzer şekilde, "Reading to Understand Systems of Thought" adlı eser, öğrencilerin farklı düşünce sistemlerini anlamalarına olanak tanıyan stratejiler sunar. Bu tür kaynaklar, özel yetenekli çocukların analitik düşünme ve eleştirel sorgulama becerilerini uygulamalı olarak geliştirmelerine katkıda bulunur (Paul & Elder, 2012). Araştırmalar, eleştirel okuma becerilerinin gelişiminin özel yetenekli öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu göstermektedir. Eleştirel okuma, sadece sözcükleri anlamamanın ötesine geçerek derin bir kavrayış ve değerlendirme becerisi kazandırır. Bu beceri, öğrencilerin akademik yazıları daha etkili bir şekilde anlamalarını ve kendi argümanlarını daha sağlam bir temele dayandırmalarını sağlar (Winebrenner, 2020).

### **2.2.2. Eleştirel Okumadan Eleştirel Düşünmeye**

Eleştirel düşünme, düşünmeyi analiz etme ve değerlendirme sürecidir ve bu sürecin amacı düşünme becerilerini geliştirmektir. Eleştirel düşünmenin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, düşünmedeki temel yapıların (düşünce unsurları) ve düşünme için temel entelektüel standartların (evrensel entelektüel standartlar) bilinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, eleştirel düşünmenin yaratıcı yönü, düşüncenin gerçekten geliştirilmesi ve bu sürecin analiz edilip değerlendirilmesinin ardından düşüncenin yeniden yapılandırılmasında yatmaktadır (Paul & Elder, 2019).

Eleştirel düşünmenin gelişimi için çeşitli teknikler ve yöntemler kullanılmalıdır. Özellikle etkili sorgulama teknikleri ve gelişmiş sınıf tartışmaları, eleştirel düşünceyi teşvik etmek için önemli araçlardır. Eleştirel okuyucular, okudukları hakkında sürekli olarak sorular sorar; yargılarını erteleyerek, değerlendirme yaparak ve karar vererek ilerlerler. Eleştirel okuma, neye inanılacağı veya ne yapılacağına karar verme odaklı ve mantıklı bir düşünme sürecidir. Okuyucunun metni, deneyimler, araştırmalar, öğretmenler ve alanındaki uzmanlardan alınan görüşler gibi dışsal kriterlerle karşılaştırması gerekmektedir. Bu nedenle, eleştirel okuma için gerekli olan arka plan bilgisi esastır (Roe vd., 2020).

Eleştirel okuma, birden fazla düşünme seviyesinin aynı anda devreye girdiği, etkileşimli bir bilişsel süreçtir. Bir öğrencinin eleştirel bir okuyucu olması, gözlemler yapmasını, çıkarımlar üretmesini ve hipotezler oluşturmasını gerektirir. Bu özellikler, iyi problem çözümlerinin sahip olduğu özelliklerle de örtüşür. Problem çözme stratejileri, öğretmenlere eleştirel okuma becerileri için bir çerçeve sağlar ve öğrencilere yeni durumlarla başa çıkmak ve yeni bilgiler edinmek konusunda kullanışlı araçlar sunar (Flynn, 2020). Araştırmalar, eleştirel okuma becerilerinin çocukların kitaplar ve yazılarla ilişkilendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Demir & Kan, 2017; Duran, 2022; Özdemir, 2023). Bu bağlamda, okuma ve yazma becerilerinin entegrasyonu önerilmektedir.

### **2.3. Yaratıcı Düşünme**

Yaratıcılık, özel yetenekliliğin karmaşık bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Piske vd., 2014; Renzulli & Gaesser, 2015). Her bireyin belirli düzeyde yaratıcı yeteneklere sahip olduğu ve bu yeteneklerin çeşitli problemleri yaratıcı bir şekilde çözme kapasitesini içerdiği vurgulanmaktadır. Yetenekli öğrenciler, genellikle toplumun çoğunluğundan daha iyi yaratıcı çözümler üretme potansiyeline sahiptirler ve bu nedenle dünyaya önemli katkılarda bulunabilirler. Bu öğrencilerin içlerindeki yaratıcılığa nasıl ulaşacaklarını ve fikirlerini açıkça ifade etmelerini sağlamak önemlidir (Sak,2014). Bu bağlamda, yaratıcılığın bir yetenekten ziyade bir beceri olarak kabul edilmesi gerektiği savunulmaktadır. Yaratıcılığın öğretilebilir ve öğrenilebilir bir beceri olduğu, uygun eğitim ve koşullar sağlandığında, bireylerin bilinçaltındaki yaratıcı düşünceleri ortaya çıkarabilecekleri belirtilmektedir. Bu durum, yaratıcılığın eğitim sistemleri içerisinde daha fazla vurgulanması gerektiğine işaret etmektedir (Plucker & Beghetto, 2003).

Yaratıcılığın özel yeteneklilik değerlendirmesinde dikkate alınan bir yön olmasına rağmen (Nakano vd., 2016) bu konu geçmişte yüksek yetenekli bireylerin eğitiminde öncelikli bir mesele olarak ele alınmamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı potansiyeli okul bağlamında yeterince dikkate alınmamış ve çoğu öğretmen bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanmamıştır (Piske vd., 2014). Araştırmalar, yaratıcı öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlama ve yaşlılarıyla ilişkilerde zorluk yaşama eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Torrance (1982) bu durumu şöyle özetler: “Birçok yaratıcı birey, ilköğretim sınıf gruplarında rahatsız edici olarak algılanabilir. Sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin yaratıcı çocuklara karşı görevleri, yaratıcı yeteneklerini geliştirmeleri için gerekli ortamı korumak ve

yaşıtları tarafından uygulanan yaptırımları önlemek veya kabul edilebilir bir düzeye indirmektir.”

Özel yetenekli bireylerde yaratıcılık konusunda çok boyutlu değerlendirmeler ve müdahaleler geliştirilmesinin önemine işaret edilmektedir (Almeida vd., 2016; Nakano vd., 2016; Sak, 2014). Yaratıcılık, farklı durumlar ve bağlamlarda yenilikçi ve alternatif ürünler ile fikirler üretme potansiyeli olarak görülmelidir. Ayrıca, problem bulma ve problem çözme perspektiflerinden yola çıkarak yaratıcılığı, ayrıştırıcı ve birleştirici düşünceler arasındaki etkileşimlere dayalı problemlere uygun formüller geliştirme ve çözme yetenekleri olarak da tanımlamak mümkündür (Kozbelt vd., 2010). Yaratıcılık, kültürel özne ve nesnelere arasındaki ilişkilerle ilgili bir sosyokültürel süreçtir. Bu nedenle farklı kişiler, içerikler ve araçlarla etkileşimi teşvik etmek, yaratıcılığı geliştirmenin bir yolu olarak görülmektedir. Araştırmalar, sınıf dışındaki görevlerin (müzeler, fuarlar, STK'ler vb.), ders dışı etkinliklerin ve beklenmedik öğretmen ve uzman ziyaretlerinin öğrenciler tarafından yaratıcılık fırsatları olarak algılandığını göstermektedir (Davies vd., 2013).

Root-Bernstein (2017), sınıfta yaratıcı örneklerle çalışmanın (bunlar insanlar, ürünler veya problemler olabilir) yaratıcılığı teşvik etmek için etkili bir yöntem olduğunu önermektedir. Araştırmacılara göre problem çözme ve formül geliştirme yollarını, stratejileri ve durumları keşfetmek, sınıfta yaratıcılığı teşvik etmek için önemli bir yaklaşımdır. Sonuç olarak özel yetenekli eğitiminde ve genel eğitimde, bilişsel, duygusal ve nesnel alanlarda farklı becerileri ve performansları teşvik eden öğretim ve öğrenme bağlamlarının oluşturulması büyük önem taşımaktadır (Sternberg, 2018). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık eğitimi, öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu bakış açısına göre, yaratıcılığın tüm öğrencilere öğretilmesi zorunlu olmalıdır ancak özellikle yüksek zekâlı öğrencilere öğretirken dikkatli olunmalıdır. Yaratıcılığın, bireylerin yaşamlarının ve öğrenmelerinin tüm yönlerini doğrudan etkilediği unutulmamalıdır (Csikszentmihalyi, 2014).

Yaratıcılığın geliştirilmesi, beslenmesi ve artırılması, daha iyi düşünce sahipleri, iletişimciler ve problem çözümler yetiştirebilir. Yaratıcılık eğitimi sayesinde öğrenciler, bağımsız ve kendi kendine yönlendirilen öğrenme yaklaşımları ile yeteneklerini ilerletebilir (Sak, 2014). Öğretmenler, özel yetenekli öğrencileri kendilerini daha açıkça ifade etmeleri için teşvik edebilir, böylece bu öğrencilerin ihtiyaçları daha kolay ve eksiksiz bir şekilde karşılanabilir. Yaratıcılığı teşvik eden beceriler, öğrencilerin yeni ve heyecan verici üreticiler ve tasarımcılar olarak kendilerini ifade etme olasılıklarını artırabilir (Torrance, 1984).

Yaratıcılık eğitimi, yaratıcı düşünme ve problem çözme yetenekleri olağanüstü olan tüm özel yetenekli öğrencilere verilmelidir. Bu eğitim; öğrencilerin yeteneklerini, becerilerini ve kabiliyetlerini geliştirmelerine ve böylece hayatlarını ve dünyayı iyileştirmelerine yardımcı olmalıdır (Sternberg & Williams, 1996). Özel yetenekli öğrenciler, genellikle yaratıcılık eğitimindeki kavramları ve zorlukları daha hızlı öğrenme, daha derin ve geniş düzeyde özümseyip kullanabilme becerisi gösterirler. Bu nedenle yaratıcılık eğitimi yüksek zekâlı bireyler için büyük önem taşır; çünkü bu beceriler, öğrenmelerini hızlandırmalarına, kendi koşullarında başarılı olmalarına ve birçok ihtiyaçlarını kendilerinin karşılamalarına yardımcı olur (Sternberg, 2018).

Sternberg ve Williams (1996) ile Sternberg (2006), yaratıcılığın gelişmesi için analitik yetenek, sentetik yetenek ve pratik beceriler arasında denge kurulmasının önemine dikkat çeker. Analitik yetenek, eleştirel düşünme kapasitesini ifade eder ve bu yeteneğe sahip bir kişi fikirleri analiz edip değerlendirir. En yaratıcı bireyler bile çeşitli fikirlerin sonuçlarını analiz etmeden, iyi fikirleri takip etme olasılığı kadar yüksek olasılıkla kötü fikirleri takip edebilirler. Sentetik yetenek, genellikle yaratıcılık olarak kabul edilen yeni ve ilginç fikirler üretme yeteneğidir. Yaratıcı bireyler, genellikle başkalarının fark etmediği bağlantıları kurabilir ve yenilikçi fikirler geliştirebilirler. Pratik beceri ise teoriyi uygulama veya soyut fikirleri pratiğe çevirme yeteneğidir. Yatırım teorisine göre, iyi fikirlerin değerli olduğunu başkalarına ikna etmek için pratik beceri kullanılır (Sternberg & Williams, 1996; Sternberg, 2018). Bu nedenle yaratıcı bir çalışmanın gerçekleştirilmesi için bireysel tutum ve toplumsal eylemlerdeki değişiklikleri de göz önünde bulundurmak gereklidir.

Yaratıcılığın üretken formda ifade edilmesi gerektiği belirtilmiştir; çünkü üretkenlik, yaratıcı bireyin itibarının temel belirtisi olarak kabul edilir (Cassandro & Simonton, 2003; Paik, 2013). Yaratıcı kişilerin tanımlamalarında sıklıkla tekrarlanan bir kişilik ve bilişsel özellikler grubu vardır. Bu özellikler arasında; bağımsız çalışma isteği, sürekli “ya şu olursa?” düşüncesi, ilişkileri görebilme, fikirlerle doluluk, yüksek motivasyon ve konuşma akıcılığı, yapı inşa etme, rutinlerden sıkılma ve görevlerin ötesine geçme yer alır (Torrance, 1981, 1984, 1988). Ancak yaratıcı bireyler, normal ebeveynler, öğretmenler veya yöneticiler ve diğer öğrenciler tarafından rahatsız edici alışkanlıklar ve eğilimler sergileyebilirler.

Özel yeteneklilik, yaratıcılık olarak tanımlanan faktörlerden oluşur. Yaratıcılık, düşünce özgünlüğü, problemlere yeni bir yaklaşım getirme ve orijinal ürünler yaratma yeteneği olarak tanımlanır (Renzulli, 1986). Gerçek yaratıcılığın değerlendirilmesi zor olabilir çünkü bu

beceriye ilişkin testler sınırlıdır (Renzulli, 1986). Özel yeteneklilik ise, gelişim ve ilerlemenin yaratıcılıkla birleşimidir. Özel yeteneklilik, motivasyon, azim, yaratıcılık ve fırsatlar gibi birçok öğrencinin özelliğinin etkileşiminin sonucudur ve zaman içinde bireyin bütünsel gelişimini temsil eder (Cross & Coleman, 2014; Renzulli, 1986). Bu gelişimi desteklemek için dünya genelinde çeşitli eğitim zenginleştirme modelleri ve programları geliştirilmiştir. Bu modeller, yetenekli öğrencilerin akademik, sosyal, yaratıcı ve düşünsel becerilerini güçlendirmeyi amaçlar ve genellikle yaratıcılık, motivasyon ve bağımsızlık ilkelerini içerir. Ayrıca, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi ileri süreç becerilerinin bu modellerin merkezi olduğu belirtilmiştir (VanTassel-Baska & Brown, 2007).

### **2.3.1. Yaratıcı Okuma**

Okuma, iki seviyede ele alınabilir: İlk olarak kelime ve düşünce birimlerinin doğru tanımlanması yoluyla telaffuz edilmesi ve basit anlama vurgulanır. İkinci olarak ise yaratıcı okuma vardır. Yaratıcı okuma, okumanın en yüksek türü olarak kabul edilebilir (Yurdakal, 2019). Bu süreç genellikle göz ardı edilen bir yönüdür ve kelimelerin ve ifadelerin bağlamla uyumlu olarak incelenmesini gerektiren egzersizler, doğru algının gelişimine katkıda bulunur. Paragraf ya da cümlelerin anlamını anlama becerisi, bu tür egzersizlerle artar. Ayrıca öğrencinin algıladığı duygu veya fikirlerin deneyim geçmişine olan ilişkilerini gözden geçirmesi önemlidir. Bu uyumlu tepkiler, öğrencilerin farklı geçmişlere sahip olmaları nedeniyle metinleri çeşitli şekillerde yorumlamalarına yol açabilir (Bennett & McCarthy, 2022). Bazı bilim insanları, yetenekli bireylerin eğitiminde yaratıcı okuma programlarının başlatılmasının önemli bir teşvik olacağına inanmaktadır. Yaratıcı okuma, yeni fikirlerin ortaya çıktığı, değerlendirildiği ve uygulandığı bir düşünme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte, çeşitli yanıtlar üretilir; bu yanıtlar mutlak doğrular değil düşünme süreci sonucunda ulaşılan hedeflerdir. Son aşamada, öğrenci elde ettiği sonuçları değerlendirir, genişletmeye ve uygulamaya çalışır (Hirsch, 2021).

Yaratıcı okuma süreci, Guilford'ın zekâ yapısı üzerine yazılarından etkilenmiştir. Guilford; biliş, bellek, yakınsak üretim, iraksak üretim ve değerlendirme gibi zihinsel işlemleri vurgular (Guilford, 1967). Torrance (1982), bu zihinsel işlemleri şu şekilde tanımlar: Biliş; keşif, farkındalık ve anlama içerir. Bellek, bilginin tutulması ve depolanması ile ilgili olup, bilginin kullanılabilirliği ile ilgilidir. İki tür üretken düşünce vardır: Iraksak üretim, verilen bilgiden çeşitlilik ve miktar üretmeyi ifade ederken; yakınsak üretim, genellikle kabul edilen en iyi sonuçlara ulaşma üzerinedir. Beşinci işlem olan değerlendirme ise, bilginin doğruluğu, uygunluğu ve yeterliliği hakkında karar verme veya değerlendirme sürecidir (Torrance, 1982).

Yaratıcı okuma alanındaki öğrenciler, yakınsak ve ıraksak üretimin önemini vurgularlar. Yakınsak üretim, okumanın doğru anlamlar elde etmek için kullanılmasını içerirken; ıraksak üretim, tek bir doğru yanıtın olmadığı, yeni ve yaratıcı tepkilerin beklendiği çok sayıda olası yanıtı barındırır (Sternberg vd., 2019). Torrance (1982), yaratıcı bir okuyucunun okuduğu materyaldeki sorunlara ve olasılıklara duyarlı olduğunu belirtir. Okurken bilgi eksiklikleri, çözülmemiş sorunlar ve eksik unsurların farkında olur. Bu gerilimi çözmek için yaratıcı düşünce sürecinde yaratıcı okurun önemli görevleri vardır: Yeni ilişkiler görmek, yeni denemeler oluşturmak, ilgisiz unsurları bütünlük içinde sentezlemek, bilgi parçalarını yeniden tanımlamak veya dönüştürmek ve yeni kullanımlar keşfetmek için bilgi parçalarını kullanmaktır (Runco & Acar, 2012).

### **2.3.2. Yaratıcı Okumadan Yaratıcı Düşünmeye**

Okuma seçimleri ile yaratıcı düşüncenin teşvik edilmesi, temel okuma becerilerini öğrenmiş öğrenciler için her akademik seviyede mümkün ve arzu edilen bir durumdur. Ortaokul seviyesindeki öğrenciler, iyi tasarlanmış programlardan büyük ölçüde faydalanabilecek olgunluk ve temel yeteneklere sahip olmaktadır (Fisher & Frey, 2020). Torrance (1982), 10-12 yaş aralığındaki çocukların keşfetmeye olan ilgilerinin okuma öğretimi açısından ideal bir dönem sunduğunu belirtmektedir. Yazar, kızların kitaplar ve taklit oyunları aracılığıyla, erkeklerin ise doğrudan deneyimler yoluyla keşfetmeyi tercih ettiğini vurgulayarak bu yaş grubundaki çocukların daha az huzursuz olduklarını, uzun süre okumaya ve düşünmeye odaklanabildiklerini ifade etmektedir. Ayrıca, bu dönemde çocukların zorlandıklarında duygusal anlayışlarını ifade edebildiklerini ve bilişsel şemalar oluşturabildiklerini öne sürmektedir (Torrance, 1982).

Okuma öğretiminin amacı, okuma konusundaki kalıcı becerileri ve ilgileri geliştirmektir. Sözcük telaffuz becerilerini edinmenin yeterli olduğunu varsaymak, görevi basitleştirmek anlamına gelir. Kelimeleri söyleyebilmek, anlam ve takdir olmaksızın neredeyse anlamsız bir alıştırma olarak kabul edilebilir. Okuma öğretiminin nihai hedefi, çocukların bilgi edinme, açıklama, doğrulama, zevk alma veya kaçış gibi çeşitli amaçlarla okumalarına olanak tanımaktır. Ayrıca çocukların hayatları boyunca devam eden bir okuma isteği geliştirmeleri beklenir (O'Reilly, 2021). Okuma öğretimi genellikle sadece okuma süreciyle veya sadece okuma sonuçlarıyla ilgilenir, her ikisinin de önemli olduğunu fark etmez. Yaratıcı okuyucu ise okumanın hem süreciyle hem de sonuçlarıyla ilgilenir. Okuma ilgisi ve keyif alma sürecin bir parçasıdır; belirli bilgilerin edinilmesi sonuçların bir parçasıdır ve bir kitabı tamamlamak

amacıyla okuma da bir sonuçtur. Dolayısıyla yaratıcı okuma hem süreci hem de sonucu içeren karmaşık bir çaba gerektirir (Vygotsky, 2021). Bu bağlamda yazarın kelimelerinden türeyen ve okuyucunun zihninde oluşan görüntüler, diyaloglar, sesler, yorumlar ve diğer yaratılar; yaratıcı düşünmeye elverişli seçimlerin anlaşılmasını ve keyfini artırmada büyük katkı sağlar. İsteksiz okuyucular veya temel okuma becerileri yeterince gelişmemiş olanlar, okudukları hikâye, şiir veya açıklamalara kendi yorumlarını eklemedikleri için bu süreçten kaynaklanan coşkuyu kaçırmaları (Yurdakal & Kırmızı, 2019).

Okuyucu, kendi geçmişi ve deneyimleriyle okumaya başladığında yazarın vermeyi amaçladığından çok daha fazlasını elde edebilir. Yazarın belirli bir parçayı neden yazdığının anlaşılması ve yazarın arka planı ile metnin yazıldığı koşullar hakkında bilgi edinilmesi, okuyucuya metni yorumlarken ve deneyimlerini yazarın deneyimleriyle bütünleştirirken olay veya durumun benzersiz bir görünümünü elde etmede yardımcı olabilir (Yurdakal & Kırmızı, 2019). Yazarın seçtiği kelimelerin sadece kelime anlamına veya yazarın niyetlerinin bilgisine dayanarak anlamını sınırlamak, yaratıcı düşünmeyle okunan metin hakkında elde edilebilecek anlamdan çok daha azına ulaşılmasına neden olabilir.

Yaratıcı okuma, doğası gereği oldukça bireysel ve karmaşık bir kavramdır ve bu nedenle zor bir şekilde tanımlanabilir. Yaratıcı okuma, bir düşünce davranışının seviyesi veya türü olarak kavramsallaştırılabilir. Bloom'un Eğitim Hedefleri Taksonomisi'nde "sentez" seviyesi, yaratıcı düşünme için bilişsel seviyeyi belirlemek için bir referans olarak kullanılabilir (Bloom, 1956). Bu seviyedeki düşünme eylemi, öğeler veya parçalarla çalışma ve bunları daha önce açıkça ortada olmayan bir desen veya yapı oluşturacak şekilde birleştirme sürecidir. Bu zihinsel işlem, önceki bir deneyimi veya yeni malzemeyi yeni ve bütünlük bir yapı haline getirmek için yeniden düzenleme gerektirir. Okuma alanında uygulandığında, okuma seçiminden elde edilen fikirlerin, başka bir yerden elde edilen bilgilerle birleştirilerek yeni bir ürün, desen veya yapı ortaya çıkaracak şekilde bilinçli olarak birleştirilmesi anlamına gelir (ek diyalog, orijinal çizim, kukla gösterisi, farklı bir hikâye sonu, yeni bir karakter gibi) (Fisher, 2011; Gaskins & West, 2013). Yaratıcı okuma süreci, okurun zihinsel süreçleri aktive etme ve kendine özgü bağlantılar kurarak metni dönüştürme becerisini gerektirir (Anderson & Krathwohl, 2001). Önerilen okuma uygulamaları, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra, okuma anlayışını derinleştirir ve metinle etkileşimi güçlendirir (Yurdakal, 2019).

Yaratıcı okuma, okumanın en yüksek ancak en ihmal edilen biçimlerinden biri olarak kabul edilir (Witty, 1971). Yaratıcı okumada, basılı sayfa okuyucu tarafından hayal gücü ve

orijinal düşüncelerin üretim kaynağı olarak kullanılır. Yaratıcı okuyucular için metin, araştırma keşifleri, farklı görüşler ve icatlara yönelik bir itici güç haline gelir. Çocuğun yaratıcı bir şekilde yazabilmesi için, yaratıcı bir şekilde düşünebilmesi gerekir. Bir çocuk yaratıcı bir şekilde düşünebildiğinde, yaratıcı okuma da yapabilir. Yaratıcı düşünce hem yaratıcı yazma hem de yaratıcı okumanın temelidir (Witty, 1971).

## 2.4. Okuma

Dil becerileri içinde dört ana beceri bulunmaktadır: Bunlar; konuşma, okuma, yazma ve dinlemedir. Bu dört beceri iletişimi sağlamada gerekli ve faydalıdır. Konuşma becerileri ve yazma becerilerinin kodlama içeren bir yönü varken; okuma, kodlanmış olanı çözme sürecidir. Okuma becerisi; yazar tarafından sunulan metnin içeriğini, fikirleri, bilgileri ve söylemi anlama becerisidir. Okuma becerileri, insan kaynaklarının ve eğitimin kalitesini artırma konusunda destekleyicidir.

Okuma; anlama, metinsel bilginin işlenmesi ve yorumlanmasının zihinsel bir temsili olarak tanımlanabilir (Lynch vd., 2008). Bu süreç, yazılı kelimelerden, cümlelerden ve metinlerden anlam çıkarma olarak ifade edilir (Aarnoutse & Van Leeuwe, 2000). Ancak bu tanımın yüzeysel basitliğine rağmen okuma, karmaşık bir bilişsel süreci içerir. Okuma, okuyucu ile metin arasında etkileşimli bir süreç olarak ele alınabilir (Sole, 2001). Okuyucu, önceden edinilmiş bilgi, belirli yetenekler ve okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip aktif bir özne olarak metinle etkileşime girer. Bu etkileşim, metnin belirli bir amaç, yapı ve zorluk seviyesi içermesi durumunda, okuyucunun metnin anlamını oluşturmasına olanak tanıyan bir dizi beklentiye beraberinde getirir (Aarnoutse & Schellings, 2003). Böylece süreçte okuma, bilişsel ve dil gelişimi için kritik bir araç olarak öne çıkar.

Okuma, yaratıcı düşünme, problem çözme yetenekleri ve kavramsal anlama gibi becerilerin geliştirilmesine önemli katkılar sağlar (Aarnoutse & Van Leeuwe, 2000). Sürecin sadece metni çözümlenmekle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda önceden kazanılmış bilgilerin entegrasyonu, zihinsel temsillerin oluşturulması ve içeriğin derinlemesine anlaşılmasını gerektirdiği açıktır (Sole, 2001). Okuma süreci, okuyucunun zihinsel yetilerini ve dil becerilerini geliştirirken, farklı bakış açıları ve ifadelerle zenginleşen bir bilgi dünyasına açılan bir kapıdır (Kim, 2020).

Okuma sürecinde bir kişi, yazarın iletmek istediği mesajın içeriğini anlamaya çalışır (Hodgson,1992). Okuma; yazarlar tarafından iletilecek bir mesajı almak için okuyucu

tarafından kelimeleri takip ederek yapılan bir süreçtir. Okuma, çeşitli faktörleri içeren çok karmaşık bir süreçtir. Okumayı etkileyen iç faktörler ilgi, motivasyon, zekâ, yetenek, amaç gibi şeyleri içerirken, dış faktörler çevre, araçlar, okunabilirlik seviyesi, okuma alışkanlığı ve okuma kültürüdür. Okuma hem okulda hem de iş ortamında ilerlemek ve başarılı olmak isteyenler için bir köprüdür.

Austin (2003), okuma eylemlerini; okuyucuların bu eylemleri gerçekleştirmek için kullandığı beceriler ve okuyucuların farklı metin türlerine erişme ve yanıt verme amaçları açısından üç kategoriye ayırmaktadır. Buna göre, farklı okuma türleri şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

1) *Kritik okuma*; çıkarım yapma, öngöründe bulunma ve metin temalarını değerlendirme gibi üst bilişsel stratejilerin kullanımını içerir. Öğrenciler, bu stratejileri geniş bir metin yelpazesi ile uygulamalı ve bu stratejiler daha otomatik hale gelmelidir.

2) *Yaratıcı okuma*, yazı yoluyla fikirlerin genişletilmesi ile performans ve görsel sanatlar aracılığıyla metne tepki verilmesini vurgular. Öğrenciler bir hikâyenin sonunu yeniden yazmayı, hikâye çeşitlilikleri oluşturmayı veya bir edebiyat eserindeki ruh hâlini veya karakterleri simgeleyen müziği oluşturmayı ya da toplamayı seçebilirler.

3) *Sorgulayıcı okuma*, araştırma soruları ve ilgi alanlarına yanıt olarak öğrencilere bilgi sağlamak için kullanılır. Bu tür okumayı keşfederken öğrencilere araştırma sürecinde özel yönerge ve farklı metin türlerinin benzersiz özellikleri ve bulguların sunumu hakkında bilgi verilmesi öğrencilere faydalı olur. Okuma süreçlerindeki öğretimi değiştirmenin yanı sıra, zeki öğrencilerin okudukları materyalin içeriğinde de değişiklik yapılmasına ihtiyaçları vardır. Sorgulayıcı okumada belirsiz sonuçları olan, benzersiz bakış açılarına sahip, bilim insanları veya sanatçılar gibi rol modeller, zeki kahramanlar veya zorlayıcı yapı ve içerikte kitaplar önerilmelidir. Bu kitaplar zeki okuyucuların kelime dağarcığını geliştirirken metin yapıları ve temalarını anlama ve benzer ruhlar bulma fırsatı sağlamaktadır (Austin, 2003).

Öğrencilerin farklı türde metinlerle karşılaşmaları, onların okuma becerilerini içselleştirip geliştirmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Farklı metin türlerine ve yapılarına maruz kalınması, öğrencilere okuma becerilerini uygulama ve geliştirme fırsatı sunar. Ayrıca, metin temalarının benzerliklerini ve zıtlıklarını fark etmelerini sağlar (Van Tassel-Baska, 1988). Bilinen becerilerin yeni okuma durumlarına aktarılması, öğrencilerin başarılı okuyucu olmalarını destekleyen süreçleri daha etkin bir şekilde özümsemelerine yardımcı olabilir. Özel yetenekli okuyucular, okuma materyali seçiminde rehberliğe ihtiyaç duyarlar (Moore, 2005).

Bu öğrenciler, içerik uygunluğunu göz ardı ederek herhangi bir materyali okumaya zorlanabilirler ve ebeveynler genellikle uygun okuma materyali seçme konusunda zorluk yaşarlar. Bu nedenle, özel yetenekli öğrenciler için okuma materyali seçilirken kurgusal olmayan materyallerin zorlayıcı seviyede olması ve çocuğun yaşına uygun kurgusal seçimlerin dikkate alınması gereklidir (Miller, 2009). Böylece, öğrencilerin okuma deneyimleri zenginleşecek ve etkili bir öğrenme süreci sağlanacaktır.

## **2.5. Okuma Sürecinde Zenginleştirme ve Okuma Türleri**

Okuma yeteneği, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde kritik bir rol oynar. Özellikle “erken gelişmiş” olarak tanımlanan özel yetenekli çocuklar, çok erken yaşlarda hızlandırılmış bir okuma yeteneği geliştirme eğilimindedir. Bu çocuklar, genellikle iki, üç veya dört yaşlarında okumaya başlar ve bu becerilerini hızla geliştirirler. Ancak bu erken okuma yeteneğinin nasıl ortaya çıktığı ve geliştiği tam olarak anlaşılmamıştır. Bazı çocuklar, bir kitabı bağımsız olarak okurken diğerleri ebeveynlerinin rehberliğinde dergiler, gazeteler ve kitaplar okumaya başlar. Bu yetenekli çocukların bir kısmı, erken yaşta kazandıkları bu becerileri sürdürerek hızla okuma ve anlamaya geçiş yapabilirler.

Erken okuma yeteneğine sahip çocuklar üzerine yapılan empirik araştırmalar, çocukların beyнинin dil işleme ve sözel hafıza alanlarında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Eker & Sarı, 2019). Örneğin Bruckert vd. (2019) çalışmalarında, çocukların beyninin sol temporal bölgesinde daha yüksek bir aktivite olduğunu göstermiştir. Bulgular, erken yaşta gelişen okuma yeteneğinin biyolojik temelleri olabileceğini öne sürmektedir. Ancak her çocuğun okuma gelişimi aynı hızda ilerlemez. Snowling (2000), okuma becerilerindeki bireysel farklılıkların nörolojik, çevresel ve genetik faktörlere bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, özel yetenekli çocukların okuma gelişiminde bu bireysel farklılıkların tanınması ve dikkate alınması gerekmektedir.

Carr (1984), hızlı okuyan çocuklar için önemli tavsiyelerde bulunarak öğretim hızının düzenlenmesi, içeriğin zenginleştirilmesi, diğer dil sanatlarıyla entegrasyonu ve düşünce becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Zenginleştirme çalışmaları, yetenekli okuyucuların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için kritik bir öneme sahiptir. Renzulli'nin (1978) üçlü modeli, bu tür çocuklar için zenginleştirme çalışmalarında rehberlik sağlamaktadır. Model, özel yetenekliliği “ortalamanın üzerinde yetenek”, “göreve bağlılık” ve “yaratıcılık” olarak tanımlar. Okuma gelişimini teşvik etmek için kullanılacak çeşitli okuryazarlık etkinlikleri bulunmaktadır. Bu etkinlikler, üç farklı türde sınıflandırılabilir.

### **2.5.1. Tip I: Okuryazarlık Etkinlikleri**

Öğretmenler, öğrencileri okumaya teşvik etmek ve gelecekteki olası kariyer seçenekleri hakkında bilgilendirmek amacıyla sınıfa çeşitli konuşmacılar davet edebilirler. Konuşmacılar arasında okuma merkezli meslek gruplarından yazarlar, yayıncılar, editörler, gazeteciler, muhabirler, ressamalar, senaristler, oyun yazarları, yerel haber sunucuları ve karikatüristler yer alabilir. Ayrıca, ticari sanatçılar ve reklam yazarları da okuma alışkanlığının önemini vurgulamak ve öğrencilerin bu konuda farklı perspektifler kazanmalarını sağlamak için faydalı olabilir. Öğrencilere okumayı teşvik etmek amacıyla özenle seçilmiş televizyon programları ve edebî uyarlamalar içeren filmler de sınıf içi materyal olarak kullanılabilir. Örneğin, “Masterpiece Theatre ve Muhteşem Gatsby” gibi edebi eserlere dayanan filmler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilip tartışılabilir (Peng, 2023; Ormanlı, 2014). Özellikle yetenekli öğrenciler, bu tür kaynakları bağımsız çalışma projelerinde kullanabilirler. Okuma alışkanlığını geliştirmek için ayrıca, belirli dönemlerde kitap fuarları, kitap karakterlerinin canlandırıldığı etkinlikler gibi yaratıcı etkinlikler düzenlenebilir. Öğrenciler kendi kitaplarını oluşturarak, tamamladıkları eserleri basit yöntemlerle zımbalayarak birleştirebilirler. Süreçte, öğrencilere yardımcı olabilecek çeşitli yazılım araçları da bulunmaktadır; örneğin Bank Street Writer gibi kelime işleme programları, yazma becerilerini geliştirmeleri için öğrencilere destek sağlayabilir. Ayrıca bazı dergiler öğrencilerin yazılarını yayımlamak için özel bölümler ayırarak onların yazma ve okuma deneyimlerini pekiştirebilir (Albright, 2020; Gibbons, 2022).

### **2.5.2. Tip II: Okuryazarlık Etkinlikleri**

Tip II okuryazarlık etkinliklerinde, öğrencilerin okumayı teşvik etmek amacıyla daha aktif ve somut deneyimlere dayalı yöntemler kullanılmaktadır. Özellikle yetenekli öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrenciler; araştırmaya dayalı etkinlikler, kitap raporları, bilimsel projeler ve çeşitli soruşturma temelli çalışmalardan büyük keyif almaktadır. Kütüphane, öğrencilere geniş bir yelpazede referans materyali sağlayarak uzun vadede bilgi kaynaklarına erişimlerini güçlendirebilir. Öğrenciler, bilimsel araştırma yöntemlerini, hipotez oluşturma ve test etme aşamalarını öğrenebilirler. Projelerin sunumu esnasında birçok kritik beceri geliştirilebilir; öğrenciler grup çalışmaları, bireysel sunumlar, konuşmalar veya tartışmalar aracılığıyla hem iletişim hem de araştırma becerilerini pekiştirebilirler (Bildiren & Kargın, 2019; Davis, 2022). Bazı durumlarda öğrenciler belirli oyunlardan sahneler canlandırarak performans sergileyebilirler. Yetenekli öğrenciler için bu tür etkinliklerin uygulanması büyük bir önem taşır. Etkinlikler, yüksek düzeyde düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlar ve

bu beceriler, bireyin bilişsel gelişimi açısından kritik bir rol oynar (Smith & Jones, 2022; Tomlinson, 2022).

### 2.5.3. Tip III: Okuryazarlık Etkinlikleri

Tip III okuryazarlık etkinlikleri, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli yaklaşımlar sunmaktadır. Bu bağlamda, alan yazını etkinlikleri ile problem çözme ve grup becerileri gibi farklı alanlarda çeşitli stratejilerin uygulanması önemlidir. Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerini artırmaya yönelik etkinlikler ve gelecekteki araştırma alanları üzerinde durulmuştur.

*Alan yazını Aktiviteleri:* Alan yazını etkinlikleri, problem çözme ve grup becerileri gibi farklı alanlarda çeşitli stratejiler kullanarak okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan okuryazarlık etkinliklerini içermektedir. Öğrencilerin okuma becerilerini artırmak için uygulanabilecek etkinlikler ve gelecekteki araştırma alanları da bu süreçte ele alınmıştır.

*Problem Çözme:* Problem çözme etkinlikleri, öğrencilerin okuma becerilerini gerçek dünya sorunlarına uygulama ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Okulu ilgilendiren konular, toplum meseleleri, topluluk yardımları, yetenek gösterileri, toplantılar ve okul aktiviteleri gibi çeşitli alanlarda problem çözme etkinlikleri düzenlenebilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin okuma becerilerini günlük yaşamlarında kullanmalarını sağlayarak uygulamalı bir yaklaşım sunmaktadır (Schneider, 2021; Shaughnessy, 1990).

*Grup Becerileri:* Grup becerileri etkinlikleri, öğrencilerin iş birlikli öğrenme, rekabetçi öğrenme ve sosyal beceriler gibi grup içi etkileşimlerini geliştirmeye yöneliktir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin birlikte çalışma, iletişim kurma ve farklı bakış açılarını anlama becerilerini geliştirmelerini sağlar. Grup içi etkileşimler, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak öğrenmelerini teşvik eder ve iş birliği ile takım ruhu gibi önemli becerilerin kazanılmasına olanak tanır (Fehrenback, 1991; Johnson & Larwin, 2020).

*Gelecek Araştırma Alanları:* Günümüzde eğitimciler ve araştırmacılar, özel yetenekli öğrencilerin ve erken olgun okuyucuların özelliklerini ve gelişimlerini anlamak için yoğun bir ilgi göstermektedirler. Özel grupların gelişim süreçleri hakkında hâlâ eksik bilgiler bulunmaktadır. Psikologlar ve çocuk gelişimciler, erken olgun okuyucuların gelişim süreçlerini tam olarak aydınlatamamış olsalar da, ilkökul öğretmenlerinin bu özel öğrenci grubunu tanıma, değerlendirme, izleme ve destekleme yöntemlerini öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır (Davis, 2022; Hall, 2023).

## 2.6. Okuduğunu Anlama

Öğrenciler okuma becerileri geliştikçe, okudukları metinlerden yeni bilgi, düşünce ve deneyimler edinmeye başlarlar. Bu süreçte okuduklarına eleştirel bir bakış açısı getirerek okuduğunu anlama becerilerini daha ileri bir seviyeye taşımaktadırlar (Chall, 2014; Hattan & Alexander, 2018). RAND Raporu (RAND Okuma Çalışma Grubu, 2002), okuduğunu anlamayı “eş zamanlı olarak anlam çıkarma; yazılı dil ile etkileşim ve katılım yoluyla gerçekleşen bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, okuduğunu anlama, okuyucunun etkin katılımını içeren bilişsel bir süreçtir ve akademik ile yaşam boyu öğrenme açısından son derece önemlidir (NRP-National Reading Panel, 2000).

Okuduğunu anlama, okul öğrenimi için temel bir yapı taşı oluşturur (Diakidoy vd., 2016). Bu süreç; kültürel, sosyal, bilişsel ve teknik becerileri içermekte olup karmaşık ve evrensel aşamaları takip etmektedir. Cebe ve Goigoux (2015), Giasson (2012) ile De Croix ve Ledur’un (2016) izlediği yaklaşıma göre bir metni okuma, belirli bir bağlamdaki anlamın okuyucu ve yazar arasında ortaklaşa inşa edilmesi olarak tanımlanabilir. Okuma; yeni bilgilerin devreye girdiği ve okuyucunun kademeli olarak inşa edilen anlamı yeniden düzenlemesine olanak tanıyan döngüsel bir süreçtir (Cebe & Goigoux, 2007). Bu durum; metin, okuyucu ve bağlam arasındaki etkileşimin bir sonucudur (Bianco, 2015).

Günümüzde okuduğunu anlama ile ilgili mevcut veriler, beklentilerin oldukça altında kalmaktadır. PISA verileri (2015, 2018), birçok ülkede 15 yaşındaki öğrencilerin önemli bir kısmının okuma becerilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir; bu veriler, öğrencilerin büyük bir kısmının 1 ile 6 arasında bir ölçekte günlük metinleri anlamak için gereken en alt seviye olan 2. seviyeye ulaşamadığını ortaya koymaktadır (Lafontaine vd., 2019). Düşük puan alan öğrenciler, tek bir metinden açık bilgileri bulma ve çoğaltma konusunda ciddi zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Pfof vd., 2014). Ayrıca çoklu metinlerle karşılaştıklarında bu zorlukların daha da arttığı gözlemlenmektedir (Bautier vd., 2012). Benzer şekilde OECD (2020) raporunda, 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerilerinin çeşitli sosyal ve ekonomik faktörlerden etkilendiği ve bu durumun öğrenme sonuçlarına yansıdığı belirtilmektedir. Sonuçlar, özellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde belirgin bir eksiklik olduğunu göstermektedir (OECD, 2020).

Okuduğunu anlama, okuyucunun önceki bilgisi, bu bilgiyi organize etmek için kullandığı bilişsel süreçler ve stratejiler ile metindeki bilgi arasındaki etkileşimin bir sonucudur (Cain & Oakhill, 2019; Snow, 2010). Okuyucu ile metin arasındaki sürekli etkileşim,

okuyucunun farkındalığını artırır ve amaçlarına uygun bir anlama stratejisi oluşturmasını sağlar (Butterfuss vd., 2020). Bu süreç, metnin mikro-yapısı (metnin ayrıntılı içeriği) ve makro-yapısı (metnin genel organizasyonu) arasındaki ilişkiyi anlama becerisini içerir (Perfetti & Stafura, 2014). Anlam inşası sırasında okuyucu, metni analiz ederken doğrudan stratejiler kullanarak metnin ana fikrini belirler ve kendi bilgileriyle bütünleştirir. Bu süreç, okuyucunun metnin anlamını kontrol edebileceği bir zihinsel model oluşturmasına olanak tanır (Kintsch, 1998; McNamara, 2012).

Okuduğunu iyi anlayan öğrenciler, etkin bilişsel stratejiler kullanarak metinle derin bir etkileşim kurmaktadır (Snow, 2010). Buna karşılık okuduğunu anlamada zorlanan öğrenciler, özellikle planlama ve yapılandırılmış yanıt gerektiren görevlerde, diğer öğrencilere göre daha düşük performans göstermektedirler (Nation, 2019; Oakhill & Cain 2019). Okuduğunu anlama, birçok işleme düzeyinde beceri ve bilgiyi içeren oldukça karmaşık bir bilişsel süreçtir (Cook & O'Brien, 2019; Springer vd., 2017). Üst seviyelere çıktıkça okuyucular, önceki bilgilerini, çıkarım yapma becerilerini ve stratejik işlemeyi kullanarak daha derin bir anlayışa ulaşır ve bu anlayışı pekiştirirler. Bu süreçte alt seviyelerde edinilen bilgi, üst seviyelerde daha karmaşık anlama becerilerinin temelini oluşturur (Cain & Oakhill, 2011; McNamara, 2012).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, okuma zevki (veya okuma katılımı) ile okuduğunu anlama başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Petscher vd., 2020; Torppa vd., 2022). Mason ve Krashen (2020), basılı metinlere daha fazla maruz kalmanın okuma alışkanlıklarını artırdığını ve bunun sonucunda okuryazarlık gelişiminin hızlandığını belirtmiştir. Diğer araştırmalar da basılı metinlerle daha fazla etkileşime geçmenin daha geniş bir kelime dağarcığına ve okuduğunu anlama becerilerinde daha iyi bir performansa neden olduğunu desteklemektedir (Jerrim & Moss, 2019; Pfof vd., 2014).

Özel yetenekli çocuklar, okuduğunu anlama becerileri açısından ayrı bir öneme sahiptir. Araştırmalar, bu çocukların genellikle akranlarına kıyasla daha hızlı ve derinlemesine okuma yapma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır (Moon vd., 2020; Reis & McCoach, 2000). Örneğin özel yetenekli öğrencilerin metni daha iyi anlama, metnin yapısal özelliklerini analiz etme ve okuduklarıyla anlamlı bağlantılar kurma becerilerinin daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir (Gallagher, 2013; VanTassel-Baska & Baska, 2021). Dolayısıyla özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi, onların potansiyellerini tam anlamıyla ortaya çıkararak gelecekteki başarıları için temel oluşturacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin bu özel öğrenci grubunun özelliklerini tanıyarak onların bilişsel

ve akademik ihtiyaçlarına uygun okuma materyalleri ve stratejiler sunmaları büyük önem taşımaktadır.

## 2.7. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Son yıllarda, okuduğunu anlama becerisine yönelik yapılan çalışmalar, eğitimcilerin strateji öğretimini tercih edilen bir yaklaşım olarak benimsediğini göstermektedir. Ancak tüm ilkokul öğrencilerinin bu stratejileri kendiliğinden keşfetmeleri ve anlamakta zorlandıkları metinler karşısında stratejik süreçlere başvurmalarını beklemek gerçekçi değildir (Pressley & Allington, 1999). Strateji öğretimi, öğrencileri kasıtlı ve bilinçli bir şekilde düşünmeye sevk etmesi bakımından beceri tabanlı yöntemlerden ayrılmaktadır. Araştırmalar, stratejiler etkili bir şekilde kullanılsa bile bu stratejilerin açık bir biçimde öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur (Dole vd., 1991; Klingner & Vaughn, 1996; Pressley, 2000; Van Keer, 2004; Van Keer & Verhaeghe, 2005). Yapılan araştırma sonuçları, okuduğunu anlama stratejilerinin açıkça öğretilmesinin öğrencilerde önceki bilgilerin etkinleştirilmesi, tahminlerin yapılması, hipotezlerin doğrulanması, ana fikirlerin belirlenmesi, okuma sürecinin izlenmesi ve düzenlenmesi, metin türlerinin tanımlanması gibi becerilerin gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir (Van Keer, 2004; Van Keer & Verhaeghe, 2005).

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik sekiz işlevsel strateji bulunmaktadır (Ness, 2016). Bu stratejiler; öngöründe bulunma, soru sorma, görselleştirme, özetleme, çıkarım yapma, metni izleme, metin yapısını anlama ve metinler arası bağlantılar kurmadır (Baştuğ vd., 2017). Öngöründe bulunma, metnin içeriğine dair tahminlerde bulunmayı içerir. Soru sorma, metinle ilgili kritik sorular geliştirerek öğrencilerin metni daha derinlemesine kavramalarını sağlar. Görselleştirme, okunan bilgilerin zihinde canlandırılmasını teşvik ederken özetleme metnin ana fikirlerini ve önemli noktalarını kısaca ifade etmeyi öğretir. Çıkarım yapma, metinde açıkça belirtilmeyen bilgilerin okuma sürecinde anlamlandırılmasını gerektirir. Metni izleme, öğrencilerin okuma sürecini ve anlama düzeylerini sürekli olarak takip etmelerini içerir. Metin yapısını anlama, metnin organizasyonunu ve yapısal özelliklerini kavramayı kapsarken metinler arası bağlantılar kurma öğrencilerin okuduklarını kendi deneyimleri ve diğer metinlerle ilişkilendirmelerine olanak tanır (Ness, 2016). Bu stratejiler, öğrenciler üst sınıflara geçtikçe daha da önem kazanmaktadır. Okuma stratejilerinin kullanımı hem bilgi hem de kurgu metinlerini anlama becerisini artırmaktadır (Ness, 2016; Shaughnessy-Dedrick vd., 2015).

Öğrencilerin okuma sırasında “bilgiyi edinme, saklama ve geri getirme” aşamalarında çeşitli stratejiler kullanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama yetilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığı kabul edilmektedir. Okuma stratejileri, öğrencilere okumalarını etkili bir şekilde nasıl yöneteceklerini öğretir. Araştırmalar, başarılı okuyucuların metinle aktif bir şekilde etkileşimde bulduklarını ve okuma sürecinde kullandıkları stratejilerin farkında olduklarını göstermektedir. Öğretmenler, bu stratejiler aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Okuma stratejileri, yazarın mesajını anlamaya yönelik bilinçli ve amaca yönelik araçlardır. Bu stratejilerin metnin zorluğu, görev gereksinimleri ve diğer bağlamsal değişkenlere göre okuyucuların uyum sağlama düzeylerini etkilediği düşünülmektedir. Adams (1982), okuma stratejilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

A. *Göz Gezdirme*: Göz gezdirme, hızlı okuma için kullanılan bir okuma tekniğidir. Göz gezdirmeye amaç, kitaptaki bir pasajdan metnin organizasyonu ve ana fikrini elde etmektir. Bir metne göz gezdirmek için okuyucular, metni hızlıca gözden geçirir ve detayları atlar. Her paragrafın ilk cümlesini okurlar. Her paragraf genellikle ana fikri belirten bir konu cümlesi içerir. McWhorter (2009), bir konu cümlesinin bir paragraf içinde farklı yerlerde görülebileceğini öne sürmektedir. Bir konu cümlesinin en yaygın yerleşimi, genellikle ilk paragrafın ilk cümlesidir. Bir sonraki muhtemel yer ise son paragrafın ilk cümlesi olabilir.

B. *Tarama*: Tarama, belirli bir bilgiyi hızlı bir şekilde bulmak amacıyla kullanılan bir okuma becerisidir. Tarama sırasında okuyucular metni ayrıntılı olarak okumak yerine, aradıkları bilgiyi hedef alırlar. Tarama, özellikle öğrencilerin hızlı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede etkilidir. Bu teknik, her kelimeyi okuma eğiliminde olan öğrenciler için okuma hızını artırmak ve anlama becerisini geliştirmek açısından önem taşır.

C. *Tahmin Yürütme*: Burgoyne vd. (2011), tahmin yürütmeyi “mevcut bir desen veya sistem bilgisini kullanarak yeni bir durumda neyin muhtemel olduğunu tahmin etme” olarak tanımlamaktadır. Araştırmalar, başarılı okuyucuların geçmiş deneyimlerini ve arka plan bilgilerini kullanarak tahminler yürüttüklerini ve yeni fikirler oluşturduklarını göstermektedir. Bu strateji, öğrencilerin metinle etkileşimini artırmakta ve bu sayede ilgilerini canlı tutarak anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Tahmin yürütme, okuyucuların resimler, başlıklar gibi ipuçlarından yola çıkarak hikâyeyi öngörmelerini sağlar. Metnin başlığı, okuyucuların önceki bilgilerini harekete geçirerek yeni bir metnin içeriğini tahmin etmelerine yardımcı olabilir. Başarılı okuyucular, okuma sürecinde metnin ilerleyen kısımlarında ne

olacağını veya yazarın hangi argümanları destekleyeceğini tahmin eder. Bu tahminler sürekli olarak değerlendirilir ve metinle uyumayan tahminler, okuma süreci içinde revize edilir.

*D. Sorgulama:* Sorgulama stratejisi, öğrencilerin okuma sürecindeki anlamalarını izlemelerine ve metinle aktif bir şekilde ilgilenmelerine yardımcı olur. Bu strateji, okuyucuların metni okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında sorular sormalarını ve bu sorulara cevap aramalarını içerir. Sorgulama, öğrencilerin anlam oluşturma, bilgiyi pekiştirme, problemlere çözüm bulma ve yeni bilgiler keşfetme süreçlerini destekler. Okuyucular, metin içerisindeki bilgileri sorgulamak suretiyle anlamlarını netleştirir ve derinleştirirler. Bu süreçte metne dönerek yanıt aramaları, okuduklarını daha iyi kavramalarına yardımcı olur. Başarılı okuyucular, metnin en önemli noktalarına odaklanmak için uygun sorular sormayı bilirler. Sorgulama stratejisi, öğrencilerin okuma sürecine aktif katılım göstermelerini ve bu süreçte bağımsız bir şekilde düşünebilmelerini sağlar.

Özel yetenekli öğrenciler söz konusu olduğunda, okuma stratejilerinin kullanımı daha dikkat çekici bir hale gelmektedir. Okuma stratejileri ve yöntemleri bağlamında, bu öğrencilerin yaşlılarına kıyasla üst bilişsel yaklaşımlarında cinsiyetlerine göre farklı stratejiler kullandıkları gözlemlenmiştir. Fehrenbach (1991), yetenekli okuyucuların, ortalama yetenekteki okuyuculara kıyasla metni tekrar okuma, çıkarım yapma, yapısal analiz ve tahminde bulunma, değerlendirme yapma ve metni içerik alanı bilgisiyle ilişkilendirme gibi stratejileri önemli ölçüde daha fazla kullandığını belirtmiştir. Berkowitz ve Cicchelli'nin (2004) çalışmasında, yetenekli ve yüksek başarı gösteren öğrenciler ile yetenekli ancak düşük başarı gösteren öğrencilerin strateji kullanımı karşılaştırılmış ve başarıya yönelik strateji kullanımında belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre, yetenekli ve yüksek başarı gösteren öğrenciler daha çeşitli ve sık okuma stratejileri kullanmışlardır. Bu bulgu, özellikle özel yetenekli erkek öğrencilerin daha yüksek düzeyde başarısızlık gösterme eğiliminde olduklarını ve okuma ile ilgili daha fazla zorluk yaşama olasılıklarının bulunduğunu ortaya koymuştur (Colangelo vd., 2004).

## **2.8. Okuma Tutumu**

Scholl (2002) tutumu, belirli varlıklar üzerinde insanın eylemlerini veya davranışlarını ve duygularını etkileyen bir insan yeteneği olarak tanımlar. Gregory (2004) ise, bir tutumun bilişsel, duygusal veya davranışsal olarak belirli nesnelere, durumlara, kurumlara, kavramlara veya insanlara olumlu veya olumsuz yanıt vermek üzere öğrenilen bir tepki olabileceğini ifade eder. Tutumlar, algıları işleme ve dünyayı anlama konusunda kişilere yardımcı olan bir

değerlendirme ve motivasyonel bileşene sahiptir. Bu durumda tutumun belirli durumlarda belirli yönleri etkileme ve seçimler üzerinde etkili olma yeteneği olduğu düşünülmektedir. Okuma tutumlarına ilişkin bazı uzmanların tanımladığı çeşitli teoriler bulunmaktadır. Matthewson'ın (2004) okuma tutumunun okuma niyeti ve okuma etkinliğini sürdürme gibi davranışları etkilediğini belirtmektedir. Bu davranışlar aynı zamanda okuma, strateji kullanımı, metin seçimi, dikkat ve anlama üzerinde de etkili olur. Okuma tutumu, okuyucuların okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan içsel bir yön olarak değerlendirilir.

Yamashita (2004), okuma tutumunun düşüncelerle birlikte hisler ve duyguların ifadesi olduğunu açıklar ve bu durumun okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesine olanak sağladığını belirtir. Bu nedenle, okuma tutumu bir kişinin okuma durumlarıyla ilgili tüm etkinliklere nasıl yaklaştığını veya nasıl değerlendirdiğini ifade eder. Bir nesne veya fikri nasıl anladığının bir açıklaması olarak tutum, olumlu bir tutum oluşturmada önemli bir faktördür. Kubiszyn ve Borich (1993), tutum ölçümünün çoğu öğretmene yardımcı olabileceğini belirtir: 1. Okulda öğrencilerin okuma etkinliklerine olan anlayışlarını belirlemek ve okuma derslerinde en iyi stratejileri uygulamak ve öğrencileri motive etmek, 2. Öğrenci tutumlarında olabilecek genel değişiklikleri değerlendirmek ve 3. Öğrenci tutumlarının öğrenme süreci üzerindeki etkisini belirlemek. Bu durum, öğrencilerin okuma etkinliklerinde tutumlarının uygulanmasını tanımlamak ve öğrenci tutumlarını etkileyen çeşitli faktörleri belirlemede araştırmacılara yardımcı olacak önemli faydaları olduğunu ortaya koymaktadır.

Uluslararası araştırmalar, özel yetenekli ve yetenekli olmayan öğrencilerin okuma tutumlarındaki farklılıkları incelemiştir. Kennedy ve Halinski (1975), Ley ve Trentham (1987), McKenna vd. (1995), Parker (2004) ve Worrell (2007) bu alanda çalışma yapmış araştırmacılar arasında yer almaktadır. Kennedy ve Halinski (1975), genellikle özel yetenekli öğrencilerin ortaokul seviyesinde okumaya karşı daha olumlu tutumlar sergilediklerini bulmuşlardır. Özel yetenekli öğrencilerle karşılaştırmak için Worrell (2007), akademik bir yaz programına katılan yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarını incelemiştir. Çalışma, yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha pozitif okuma tutumlarına sahip olduğunu göstermiştir. Benzer bir çalışmada Parker (2004), özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarının yetenekli olmayan öğrencilerden farklı olup olmadığını incelemiştir. McKenna ve diğerleri (1995) ile Worrell (2007) çalışmalarından farklı olarak Parker, bu gruplar arasında anlamlı farklılık bulamamıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmalar ise özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrenciler arasındaki okuma tutumlarındaki farklılıklara odaklanmamıştır. Ancak, bazı araştırmacılar çocukların okuma tutumlarını özel yeteneklilik durumundan bağımsız olarak incelemiştir (Çevik vd., 2023). Çevik vd. (2023), Türk ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları, başarıları, okuma tutumları ve alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin okuma motivasyonları, tutumları ve alışkanlıklarının yüksek seviyelerde olduğunu belirtmişlerdir. Şahin (2019) ise öğrencilerin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve elde edilen bulgulara göre, bu tutumların ve motivasyonların, cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir durumu, evde kütüphane ya da kitaplık bulunup bulunmaması, yılda okunan kitap sayısı ve evde kitap okuyan birinin varlığı gibi faktörlere göre anlamlı bir şekilde değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur.

## **2.9. Okuma Programı**

Okumaya yönelik düşük performans gösteren okuyucular, özellikle bilgiler metin boyunca yayıldığında ve bağlantılar kurulması gerektiğinde, metnin ana fikirlerini tekrar gözden geçirmekte zorlanırlar (De Croix & Ledur, 2016; Nonnon, 2007). Dahası, genel anlamı oluşturmalarına yardımcı olabilecek dil bilgisi göstergelerini kullanma olasılıkları daha düşüktür (Gersten vd., 2001). Zayıf okuyucular, bir metnin çeşitli bölümlerinden bilgi entegre etmek için gereken çıkarımları yapmakta ve metinden elde ettikleri bilgileri kişisel bilgileriyle bağdaştırmakta sıkıntı yaşarlar (Hall, 2016). Ayrıca etkili okuma stratejilerini tanımlamada ve okuma etkinliklerini izlemekte zorlanırlar (Baker & Brown, 1996). Ancak okuma ve öğretim uygulamaları üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin bu zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmanın mümkün olduğunu göstermiştir. Okuma uygulamalarının ve okuma stratejilerinin açık ve planlı bir şekilde öğretilmesi, dil kodlarının benimsenmesini ve dolayısıyla okuduğunu anlamayı iyileştirebilir (Marin vd., 2007; Rupley vd., 2009; Spörer vd., 2009). Ayrıca bu uygulamaların etkili araçlara dönüştürülmesinin öğretmenlerin yardımlarıyla öğrencilerin daha etkili okuyucular olmalarını sağlayabileceğini; örneğin daha yüksek bir anlama düzeyine ulaşmaları, bir metinden karmaşık anlam çıkarmaları ve bilişsel etkinliklerini kendileri düzenlemeleri (Bautier & Rayou, 2009; Rochex & Crinon, 2011) şeklindeki çalışmalar göstermiştir.

Fuchs vd. (2016) tarafından geliştirilen ve uygulanan okuma programı; fonolojik farkındalık, kelime okuma, akıcılık oluşturma ve özellikle bir hikâyenin öğrencilere ima edilen yapısını belirleme; metinleri anlatma ve özetleme (Fuchs vd., 1997; Wanzek vd., 2010) ve

çıkarmada bulunma (Elleman, 2017) gibi çok sayıda kanıta dayalı stratejiye vurgu yapmıştır. Ayrıca kelime bilgisini (Elleman vd., 2009), cümle düzeyinde anlamayı güçlendirmeyi (Scott, 2009) ve öğrencilere belirli türdeki anlama sorularına cevap vermek için stratejiler kullanmayı öğretmeyi amaçlamıştır (Raphael, 1984).

Okuma zorlukları, genç öğrencilerin duygusal gelişimi ve öğrenme deneyimleri üzerinde kısa ve uzun vadeli ciddi etkilere sebep olabilir (Elbaum & Vaughn, 2003). Okuma ile mücadele eden öğrenciler, endişeli olabilirler ve daha fazla hata yapabilirler (Shannon, 2007). Stres seviyeleri yükselir, sınıf arkadaşları tarafından alay edilebilirler ve genellikle devamsızlık ve okul ödevlerini geç teslim etme oranları daha yüksek olabilir (Intermountain Therapy Animals, 2012). Bu tür sorunlarla yalnızca tipik gelişim gösteren çocuklar değil, özel yetenekli çocuklar da karşılaşabilir. Özel yetenekli öğrenciler arasında (veya olmayanlar arasında) dil bilgisinin paylaşıldığı, yansılama alışkanlığının uygulandığı ve içselleştirildiği bir bilim uygulaması, öğrenme stratejilerinin farkında olmalarına yardımcı olacaktır. Diğerleriyle ve diğerleri için paylaşılan değerlendirmede motive edici geri bildirimlerin sağlanması önemli görülmektedir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrenciler için kaliteli bir öğretim programının yüksek düşünme becerilerini geliştirmesi gerektiği açıktır. Bu; sadece bu özelliklere sahip öğrenciler için değil, genel sınıflar için de düşünülmesi gereken bir konudur (Kelemen, 2010; Miedijensky & Tal, 2016).

Gallagher (2000), özel yetenekli öğrenciler için öğretim programını farklılaştırmanın “içerikte, becerilerde, öğrenme ortamlarında ve hatta teknolojiye değişikliklerle ilgili olabileceğini” belirtmiştir. Gerçekten de bir program planlanırken düşünülmesi gereken birçok konu ve fikir bulunmaktadır. Öncelikli yapılacak ayarlamaların veya özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan programların temelini oluşturması gereken birbirine bağlı beş kavram; zorluk, seçenek, ilgi, keyif ve kişisel anlamdır (Gentry & Ferriss, 1999). Bu kavramlar, öğrencileri motive etmek ve öğrencilere yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları kazandırmak için bir araya gelir. Zorluk düzeyi, sınıf müfredatına ve öğrenci projelerine yüksek seviyeli içerik ve yüksek seviyeli düşünme becerilerini dâhil ederek artırılır. Öğrencilere ilgili oldukları akademik öğretim programları ve araştırma problemleri arasında seçenekler sunma; sahiplenme duygularına, artan motivasyon ve başarıya imkân verir. Keyif, öğrencilerin yapmak istedikleri şeyleri yapmalarından ve başarı hissi yaratan zorlu görevleri yerine getirmelerinden kaynaklanır. Kişisel anlam, öğrencilerin kendi seçtikleri, kendi yönlendirdikleri öğrenme ve araştırma deneyimlerine katıldıklarında artar. Öğrenciler orada olmak ve ortak bir amaç için

birlikte çalışmak isterler (Gentry & Ferriss, 1999). Kaplan (2009), öğretmenlerin çekirdek müfredatı genişletmek için farklılaştırılmış müfredat geliştirmelerini önermektedir. Çekirdeği değiştirmek için katmanlı bir yaklaşımı düşünmelerini önerir, bu da çalışma derinliği, ele alınan içerik, fikir karmaşıklığı, klasik metinlerin dahil edilmesi ve bağımsız çalışma ile tematik keşif fırsatlarını içerir. Böylece, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik programlar, onların ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak için kapsamlı, esnek ve öğrenci merkezli olmalıdır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını ve yaşam boyu sürecek öğrenme alışkanlıkları kazanmalarını sağlayacaktır (Kulik, 2003; Renzulli & Reis, 2021).

### **2.9.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri**

Özel yetenekli olarak tanımlanan öğrenciler, tipik gelişim gösteren akranlarından farklı özelliklere sahiptirler. Özel yetenekli öğrenciler; potansiyel düzeylerinde, öğrenme tarzlarında ve anlama derinliğinde ve karmaşıklığında farklılık gösterirler (Cross vd., 2008; NAGC, 2015; Reid & Horvathova, 2016). Özel yetenekli öğrenciler, eğitim gereksinimlerini karşılamak için sınıfta farklılaştırmaya ihtiyaç duyarlar (Horak & Galluzzo, 2017; Long vd., 2016). Maker ve Schiever (2010) farklılaştırma unsurları ve uygulamalarının kavramsallaştırılmasının yanı sıra Van Tassel-Baska (2003) öğrenci değerlendirme verilerinin kullanılmasını vurgulayarak içerik hakimiyetini belirlemekte ve performans beklentilerine göre uygun öğretim programı ayarlamalarını önermektedir.

Çoğu zaman özel yetenekli öğrenciler, özel yetenekli çocuklara eğitimi farklılaştırmak için gereken eğitimi almayan eğitimciler tarafından genel eğitim sınıflarında eğitilirler (NAGC, 2015; Reid & Horvathova, 2016; Warne & Price, 2016). Hedeflenen öğrenme hedefine dayanarak, öğretmenler hız, karmaşıklık, derinlik, zorluk, yaratıcılık ve soyutlama yoluyla birimleri yetenekli öğrencinin ihtiyaçlarına uygun hale getirebilirler (Van Tassel-Baska, 2003). Wellisch ve Brown' a göre (2013), özel yetenekli öğrencilerin on ortak özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler: motivasyon, yoğun olağanüstü ilgi, son derece etkili iletişim becerileri, etkili problem çözme yeteneği, mükemmel hafıza, araştırma veya merak, hızlı kavrama ve iç görü, mantık ve akıl yürütme kullanımı, hayal gücü ve yaratıcılık, mizahı iletebilme ve anlayabilme yeteneğidir (Wellisch & Brown, 2013).

Eğitimcilerin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilmek için bu özellikleri anlaması önemlidir. Mevcut araştırmaların bir incelemesi, özel yetenekli öğrencilerin duygusal, bilişsel, sezgisel ve fiziksel alanlarda yüksek düzeyde işleyiş gösterdiğini belirtmektedir. Zihinsel işleme bunları entegre eder ancak bireyler bunları

sergileme derecesinde farklılık gösterir ve hiçbir çocuk tüm bu özelliklere sahip değildir (Wellisch & Brown, 2013).

### **2.9.2. Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Okuma Programları**

Trezise (1978) tarafından yapılan çalışmaya göre okuma eğitimi programlamasında öğrenme farklılıklarının dikkate alınması gereklidir. Öğrenme farklılıkları; “zamanlama ve hız; derinlik ve derece; öğretme tarzı ve materyaller ile öğrenci tepkisi” gibi unsurlar ile belirlenmiştir. Okuma programlarında farklılaştırma, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun içerik ve yöntemlerle sağlanmalıdır. Okuma yeteneklerine göre farklılaştırılmış kaliteli bir öğretim programının sağlanması, temel bir hedef olarak belirlenmelidir (Tomlinson, 2001). İçerik farklılaştırması, bu hedefe ulaşmanın anahtarıdır. Yetenekli eğitimi alanındaki uzmanlar, ileri düzey okuyucuların yetenek ve ilgi alanlarına uygun olarak okuryazarlık becerilerini geliştirebilmeleri için geleneksel temel okuma metinlerinden daha fazlasını sunan uygun okuma öğretim uygulamalarının gerekliliğini uzun süredir savunmaktadır (Renzulli & Reis, 2014).

Yetenekli okuyucular, beceri temelli okuma öğretimine çok az ihtiyaç duyduklarından, tipik sınıf temel metinleri ve çalışma kitaplarının kullanımı uygun değildir. Bu durum, ileri düzey okuyucuların okumaya yönelik tutumlarında olumsuz bir etkiye yol açabilir (Gagne, 2004). Yüksek yetenekli okuyucular için eğitim düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun zorlu okuma materyallerine erişim, öncelikli olarak düşünülmesi gereken bir faktördür (Sternberg, 2003). Daha ileri düzeyde kitaplar okumak, kelime dağarcığını artırmakla birlikte düşünmeyi de tetikleyebilir. Ayrıca, öğretmenler, yetenekli okuyucularına Sokratik sorgulama, metinsel düşünme ve edebî unsurların analizi gibi etkinlikler aracılığıyla daha derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilir (Gardner, 1999). Yetenekli okuyucularla ilgili yayınlanmış araştırma çalışmalarının büyük çoğunluğu genellikle farklılaştırılmış okuma programı veya öğretimsel stratejilere odaklanmaktadır (Reis & Boeve, 2009; Reis vd., 2004). İleri düzey ilkokul okuyucuları için tasarlanmış programların etkililiği (Brighton vd., 2015); araştırma düşünme becerilerini orta düzeyde yetenekli okuyucular için nasıl teşvik edebileceği (Kenney, 2013) ve erken okuma yeteneklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi (Margrain, 2006; Olson vd., 2006) üzerine odaklanmıştır. Ayrıca akademik olarak yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarına (Worrell, 2007), okuma ilgi ve hedeflerine (Fox vd., 2010); yetenekli ortaokul erkekleri arasında (Cavazos-Kottke, 2006), yetenekli erkek okuyucular arasında (Pagnani,

2013) ve sözel yetenekli ön büyüme çağındaki kızlar arasında kurgusal eserlere duyulan tutkuya (Stutler, 2011) odaklanan çalışmalar bulunmaktadır.

Birçok çalışma, akademik olarak yetenekli birçok öğrencinin okulda uygun düzeyde zorlukla karşılaşmadığını göstermektedir. Örneğin, Sınıf Uygulamaları Anketi (Archambault vd., 1993), normal sınıflarda özel yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim programı ve öğretim alıp almadıklarını araştırmıştır. Yaklaşık 7.300 üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmeninden oluşan ulusal rastgele bir örneklem ankete yanıt vermiş ve sınıf öğretmenleri yüksek yetenekli öğrenciler için öğretim programında sadece küçük değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç; tüm okul türleri, sınıflar ve topluluklar arasında tutarlı olmuştur. Bir takip çalışması olan Sınıf Uygulamaları Gözlem Çalışması (Westberg vd., 1993), ABD'nin çeşitli bölgelerinden 46 heterojen ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflarda bulunan yüksek yetenekli öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel ve öğretim programına yönelik uygulamaları inceleyerek, normal sınıftaki yüksek yetenekli öğrenciler için öğretimsel ve öğretim programına yönelik uygulamalarda neredeyse hiç farklılaşma olmadığını bulmuştur. Diğer bir çalışma olan Müfredat Hızlandırma Çalışması (Reis vd., 1993), özel yetenekli öğrenciler için öğretim programını değiştirmek ve daha önce öğrenilmiş işleri ortadan kaldırmak amacıyla hızlandırma yönteminin etkilerini incelemiştir. Sonuçlar bu çalışmaya katılan 400'den fazla öğretmenin akademik alanda özel yetenekli öğrenciler için daha önce öğrenilmiş öğretim programı işlerinin %40 ila %50'sini ortadan kaldırayabileceklerini ve bunun öğrenme veya test sonuçlarına olumsuz bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Reis ve diğerleri (2004) akademik olarak yetenekli okuyucular için öğretmenlerin üçüncü ve yedinci sınıfta okuma öğretim uygulamalarını nasıl değiştirdiğini veya zenginleştirdiğini; bu öğrencilerin öğretim için gruplandırılıp gruplandırılmadığını ve uygun düzeyde zorlayıcı okuma kitaplarının sınıflarında veya okul kütüphanesinde mevcut olup olmadığını incelemiştir. Öğretmenler, yetenekli okuyucular için daha ileri düzeyde okuma öğretimi ve fırsatları sağlamaları gerektiğini bildikleri halde sadece minimal farklılaştırma sağlamışlardır. Çoğu öğretmen, düşük başarılı okuyucularla çalışma ihtiyacı nedeniyle yetenekli okuyuculara sınırlı bir ilgi gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bulgular ayrıca kentsel alanlarda, taşra okullarına kıyasla, akademik olarak yetenekli öğrencilere daha az farklılaşma ve zorluk sağlandığını göstermiştir. Bu durum, özel yetenekli öğrenciler için okuma programlarının daha kapsamlı ve esnek olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özel yetenekli öğrenciler için bir okuma programı, geniş kapsamda ve programlamada yeterince esnek

olmalıdır ki her birey için değerli olabilsin. Bu program, her öğrenci için bireysel olarak şekillendirilmeli ve her öğrencinin bundan fayda sağlayabileceği şekilde planlanmalıdır. Bu tür bir okuma programında her öğrenci; programı geliştirmekte ve değerlendirmekte fırsat, sorumluluk ve girişim sahibi olmalıdır. Öğretmen sadece rehber ve danışman olarak rol almalı; her öğrenciyi bir okuma programına katılmak için yönlendirmeli ve desteklemelidir. Bu program, öğrencinin ilgi alanını genişletmenin ve okuma hızını artırmanın yanı sıra öğrencinin yaratıcı güçlerini, eleştirel yeteneğini ve analitik düşünme becerilerini geliştirmenin bir aracı olarak kullanılmalıdır (Reis vd., 2004),

Özel yetenekli bir öğrenciyi okuma programında etkili bir şekilde zorlayabilmek için eğitmenin, her öğrenci hakkında olabildiğince fazla bilgi edinmesi ve her birini anlaması gereklidir (Dai, 2013). Bu bağlamda, eğitimcilerin öğrencilerin bireysel özelliklerini ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için kapsamlı değerlendirmeler yapması gerektiği vurgulanmaktadır (Renzulli, 2005). Öğretmen, öğrencilerin okula, eve ve arkadaşlarına karşı olan tutumlarını detaylı bir şekilde incelemeli, aynı zamanda öğrencinin hedeflerini, hobilerini ve düşünce süreçlerini anlamaya çalışmalıdır. Bu tür bilgiler, okuma öğretmeninin, yetenekli öğrencileri nitelikli bir okuma programı aracılığıyla, onların hedeflerine ve isteklerine ulaşmada daha etkin bir şekilde yönlendirmesini sağlayacaktır (Gagne, 2004).

Özel yetenekli öğrenciler üzerinde bir okuma programının başarılı olabilmesi için belirli hedeflere sahip olması gereklidir. Okuma programı sayesinde öğrenciler, okuma becerilerini ve tekniklerini geliştirmeli; metinleri daha verimli bir şekilde kullanmayı, özetleme, hatırlama ve eleştirel okuma becerilerini öğrenmelidir (Sternberg, 2003). Ayrıca, mevcut okuma materyallerinin kaynaklarıyla tanışarak, kütüphane olanaklarını etkin bir şekilde nasıl kullanacaklarını kavramalıdır. Son olarak, öğrenciler, nitelikli edebiyat eserlerine derin bir sevgi ve takdir geliştirmelidir. Özel yetenekli öğrencilerin uygun bir eğitim alabilmeleri için öğrenme ve entelektüel olarak zorlanma fırsatı sunan bir programa adil erişime ihtiyaçları vardır (Dai, 2013). Bir okulun özel yetenekli öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve fırsat eşitliğinin sağlanması için okul yönetimi, bu öğrencilere özel müfredat ve hizmetler oluşturmalı ve adil bir şekilde sunmalıdır. Böylece daha yüksek başarı düzeylerine ulaşabilirler. Özgünlük ve yaratıcılığı yansıtan yenilikçi ürünler ve performanslar geliştirerek; kendi kendine öğrenme, düşünme, araştırma ve iletişim becerilerini yaş, deneyim veya çevre açısından benzer öğrencilere göre ileri düzeyde sergileyebilirler (Yeşilyurt, 2020).

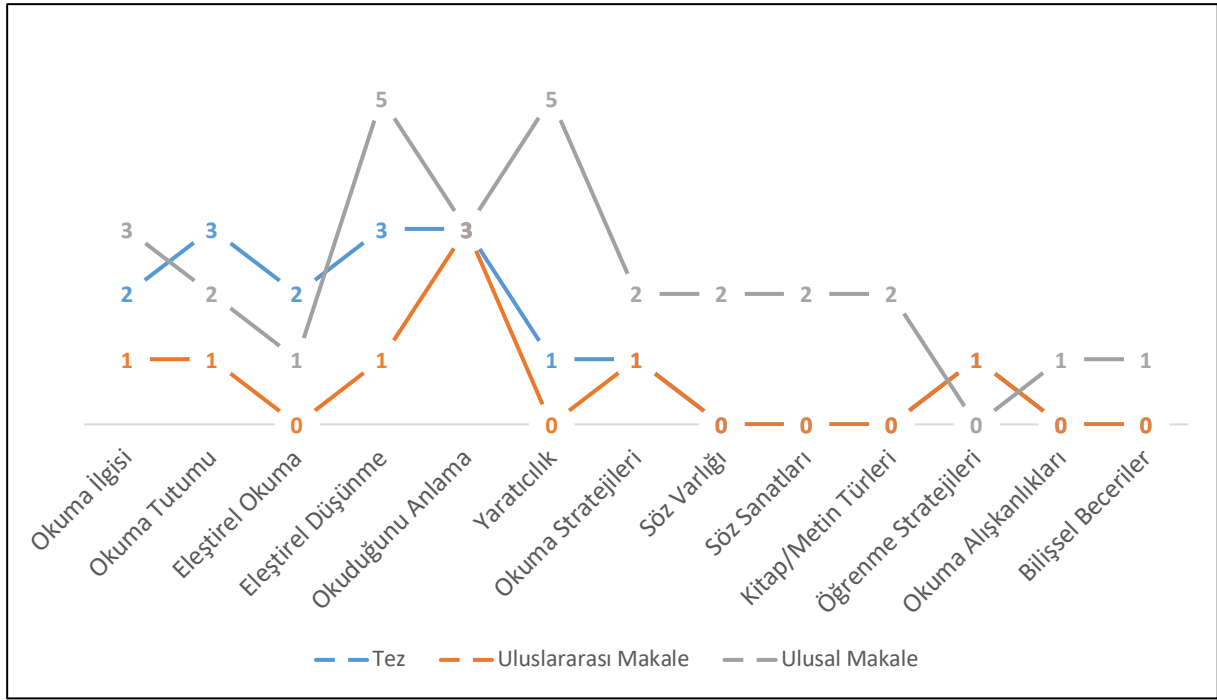
Özel yetenekli çocuklar için tasarlanan eğitim programlarının temel tezi, birçok yüksek yetenekli öğrencinin geleneksel sınıf ortamında yeterince destek almadığı için akademik veya yaratıcı gelişimlerinin teşvik edilmesi yönünde ek zenginleştirme veya zorluklardan faydalanabileceği yönündedir (Subotnik vd., 2011). Özel yetenekli programlara katılım, öğrenci sonuçlarını çeşitli potansiyel mekanizmalar aracılığıyla iyileştirebilir. Bunlar arasında daha yüksek kaliteli öğretimle temas, yetenekli bir akran grubuyla iletişimde olma veya ilave müfredat ya da etkinliklere maruz kalma sayılabilir (Bui vd., 2014; Card & Giuliano, 2016; Subotnik vd., 2011). Gerçekten de tek bir okul bölgesindeki özel yetenekli programlarına dair yapılan sağlam çalışmalar, katılımın öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olabileceğini göstermektedir (Card & Giuliano, 2016). Yetenekli çocukların ihtiyaçları, normal yaşlıları için tasarlanan müfredatlar aracılığıyla karşılanamaz. Bu nedenle bu çocukları tanımlama ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için uygun eğitim programları sağlamak kritiktir (Maker, 2005; Scruggs & Cohn, 1983; Wynn, 1990). Son olarak Davis vd. (2011), yetenekli öğrencilerin eğitim ve gelişim ihtiyaçlarının tanınmaması ve uygun düzenlemenin sağlanmaması sonucunda bu çocukların eğitim açısından tam olarak gelişememe riskinin ortaya çıkabileceğini vurgulamışlardır.

## **2.10. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, ortaokul düzeyinde özel yetenekli çocuklarla yapılan okuma ve temel becerileri konu alan araştırmalar, incelenen lisansüstü tezler ve ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler ışığında çeşitli açılardan ele alınmıştır. Okuma süreciyle ilişkili değişkenler, okuma programlarında kullanılan yöntem ve teknikler, içerik bilgileri ve araştırma sonuçları ve örneklem gruplarının yapısı temelinde dört ana başlık altında incelenmiştir.

### **2.10.1. Okuma Süreci ile İlişkilendirilen Değişkenler**

İncelenen 8 lisansüstü tez (Alevli, 2019; Duran, 2022; İşlekeller, 2008; İşlekeller Bozca,2017; Kılıç, 2020; Ulaş Taraf, 2022; Ökcü,2019; Özcan, 2019) ile hakemli dergilerde yayımlanan 8 ulusal (Armut vd., 2023; Dolunay& Saluk,2023; Mısırlı Taşdemir& Özmen,2018; Ogurlu, 2014; Okur& Özsoy, 2013; Özcan, 2023; Özer& Armut, 2023; Ünal Demirtaş vd., 2018) ve 6 uluslararası (Andrea & Jay, 2018; Churchill, 2020; Gunter& Kenny, 2012; Hashemi, 2021; Sağlam, 2023; Simit & Feng, 2018) makalede, okuma süreci ile ilişkilendirilen değişkenler belirlenmiştir. Bu değişkenler, Grafik 2.10.1’de gösterilmektedir.



**Grafik 2.10.1.** Okuma Süreci ile İlişkilendirilen Değişkenler

Grafik 2.10.1’de incelenen araştırmalardaki okuma süreci ile ilişkilendirilen değişkenlerin incelenen araştırmalardaki dağılımı tezler, uluslararası makaleler ve ulusal makaleler olmak üzere üç kategori altında verilmiştir. Her bir değişkenin ilgili kategorilerdeki sayısal dağılımı, bu değişkenlerin akademik çalışmalarda ne ölçüde ele alındığını ve hangi değişkenlerin daha fazla araştırma konusu yapıldığını göstermektedir.

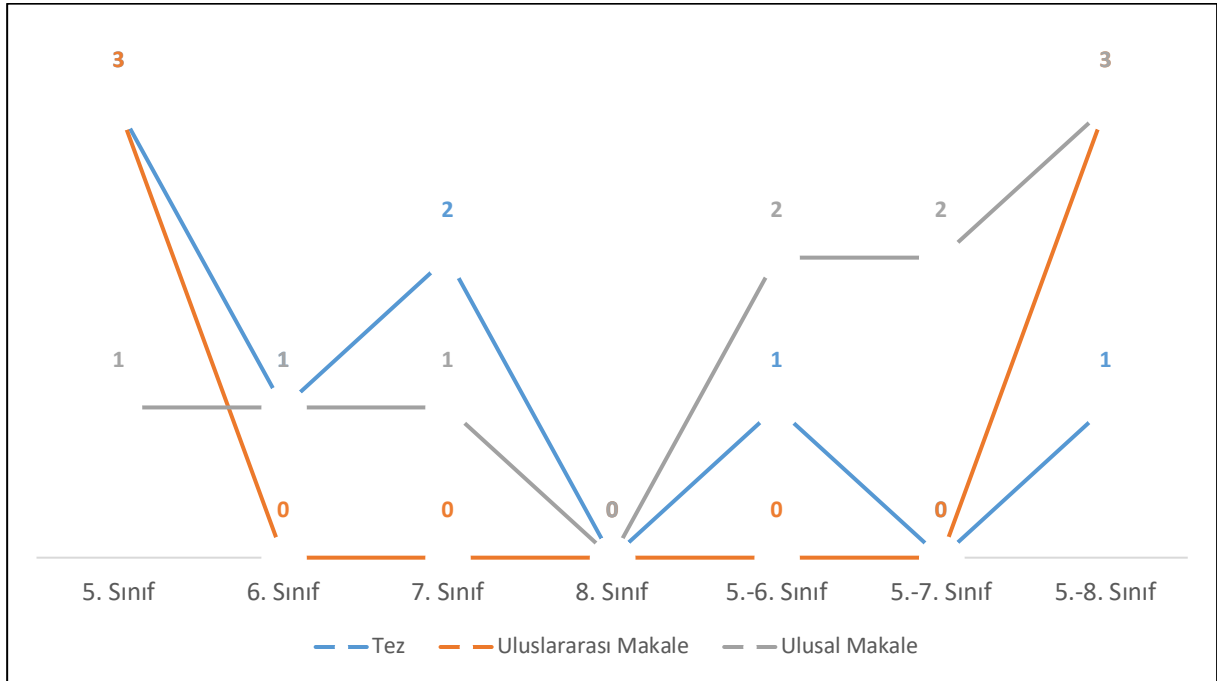
Tez kategorisinde, en fazla araştırılan değişkenlerin okuma tutumu ( $f=3$ ), eleştirel düşünme ( $f=3$ ) ve okuduğunu anlama ( $f=3$ ) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okuma sürecinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarının tez çalışmalarında yoğun bir şekilde ele alındığını göstermektedir. Okuma ilgisi ( $f=2$ ) ve eleştirel okuma ( $f=2$ ) gibi değişkenler ise daha düşük bir sayıda incelenmiştir. Yaratıcılık ( $f=1$ ), okuma stratejileri ( $f=1$ ) ve öğrenme stratejileri ( $f=1$ ) gibi daha spesifik beceriler ise nadiren araştırılmıştır. Söz varlığı, söz sanatları, kitap/metin türleri ve okuma alışkanlıkları gibi değişkenler üzerine herhangi bir tez çalışmasına rastlanmamıştır. Uluslararası makaleler açısından bakıldığında, en fazla araştırılan konu okuduğunu anlama olup ( $f=3$ ), bu alanda yapılan çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında, okuma ilgisi ( $f=1$ ), okuma tutumu ( $f=1$ ), eleştirel düşünme ( $f=1$ ) ve okuma stratejileri ( $f=1$ ) gibi değişkenler üzerine sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Diğer değişkenler ise uluslararası makalelerde ele alınmamış ya da çok az sayıda araştırmaya konu olmuştur (eleştirel okuma, yaratıcılık, söz varlığı). Ulusal makaleler incelendiğinde, eleştirel düşünme ( $f=5$ ) ve yaratıcılık ( $f=5$ ) en çok araştırılan değişkenlerdir. Bu, ulusal araştırmalarda bu iki becerinin okuma süreciyle

ilişkilendirilmesine özel bir vurgu yapıldığını göstermektedir. Okuma ilgisi (f=3), okuma tutumu (f=2) ve okuduğunu anlama (f=3) gibi değişkenler de belirli bir ilgiye sahiptir. Bununla birlikte, söz varlığı (f=2), söz sanatları (f=2) ve kitap/metin türleri (f=2) gibi daha az çalışılan değişkenler de ulusal makalelerde yer almıştır. Okuma alışkanlıkları (f=1) ve bilişsel beceriler (f=1) üzerine de ulusal çalışmalara rastlanmaktadır.

İncelenen çalışmalar sonucunda, tez çalışmalarında okuma sürecinin daha geniş bir yelpazede ele alındığı (okuma tutumu, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme), uluslararası makalelerde daha spesifik konulara odaklanıldığı (okuduğunu anlama) görülmektedir. Ulusal makalelerde ise eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi daha üst düzey bilişsel becerilerin ön planda olduğu gözlemlenmektedir. Tüm bu bulgular, okuma sürecine ilişkin araştırmalarda farklı değişkenlerin hangi sıklıkla incelendiğini ve bu değişkenlerin akademik çalışmalarda nasıl ele alındığını ortaya koymaktadır.

### 2.10.2. Örneklem Gruplarının Yapısı

İncelenen 8 lisansüstü tez ile hakemli dergilerde yayımlanan 10 ulusal ve 6 uluslararası makalede, örneklem gruplarının yapısı belirlenmiştir. Bu değişkenler, Grafik 2.10.2'de gösterilmektedir.



Grafik 2.10.2. Örneklem Gruplarının Yapısı

Grafik 2.10.2'de incelenen araştırmalardaki örneklem gruplarının sınıf seviyelerine göre dağılımı ve bu grupların frekansları yer almaktadır. Araştırmalarda kullanılan örneklem

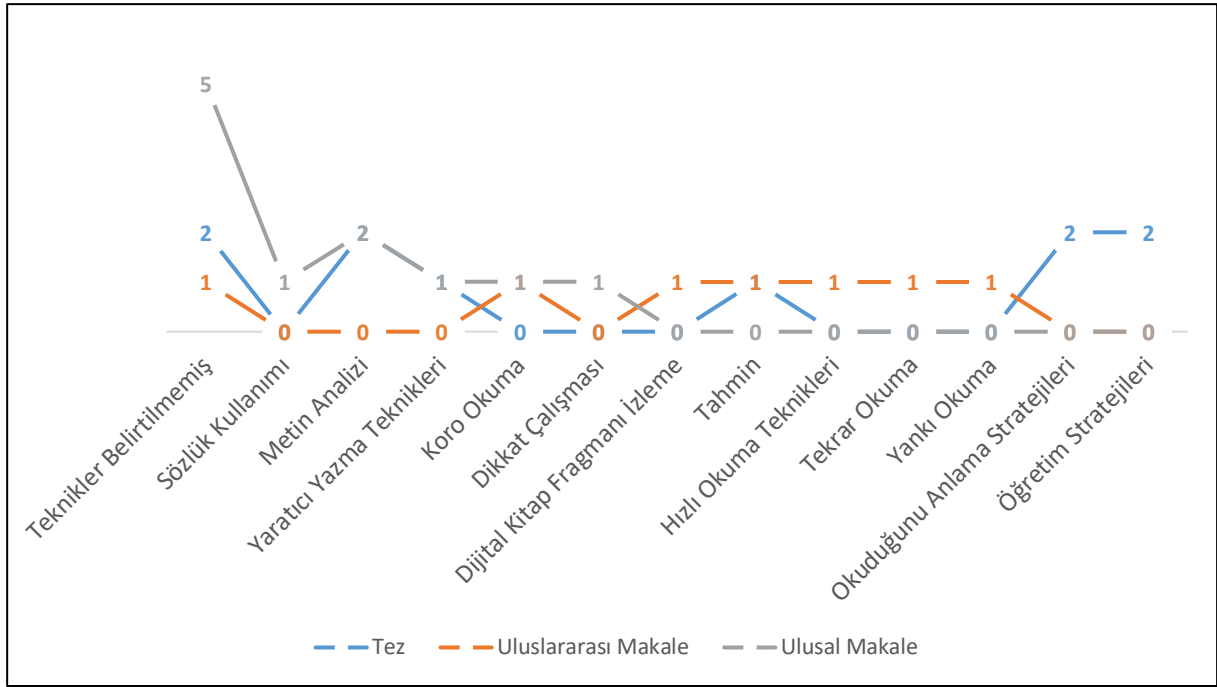
grupları; tezler, uluslararası makaleler ve ulusal makaleler olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

Tez kategorisine bakıldığında, en yüksek sayının 5. sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir (f=3). 7. sınıf seviyesinde tezlerin sayısı azalarak (f=2) kaydedilmiştir. 6 ve 5-6. sınıf gruplarında ise tezlerin sayısı (f=1) olarak belirtilmiştir. 8, 5-7. ve 5-8. sınıf gruplarında ise herhangi bir tez çalışmasına rastlanmamıştır. Uluslararası makaleler açısından değerlendirildiğinde, en dikkat çekici bulgu, uluslararası makalelerin sadece 5. sınıf ve 5-8. sınıf seviyelerinde yer almasıdır. Her iki grup için sayılar (f=3) olarak belirtilmiştir. Diğer sınıf seviyelerinde uluslararası makale bulunmamaktadır. Ulusal makaleler ise daha geniş bir dağılıma sahiptir. 5. sınıfta sayılar (f=1), 6, 7, ve 5-6. sınıf seviyelerinde sayılar (f=2) olarak gözlemlenmiştir. 5-7. ve 5-8. sınıf gruplarında ise en yüksek sayıya (f=3) sahiptir.

İncelenen çalışmalar sonucunda, tez çalışmalarının özellikle 5. sınıfta yoğunlaştığı, uluslararası makalelerin sadece 5 ve 5-8. sınıf gruplarında bulunduğu, ulusal makalelerin ise daha dengeli bir şekilde çeşitli sınıf seviyelerine yayıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmaların türleri ve sayıları arasında belirgin bir farklılık olduğu ve bu durumun sınıf seviyesine göre değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir.

### **2.10.3. Okuma Programlarında Kullanılan Teknikler**

İncelenen 8 lisansüstü tez ile hakemli dergilerde yayımlanan 10 ulusal ve 6 uluslararası makalede, okuma programlarında kullanılan teknikler belirlenmiştir. Bu değişkenler, Grafik 2.10.3'te gösterilmektedir.



**Grafik 2.10.3.** Okuma Programlarında Kullanılan Teknikler

Grafik 2.10.3'te incelenen araştırmalardaki okuma programlarında kullanılan tekniklerin tezler, uluslararası makaleler ve ulusal makaleler kategorilerinde nasıl ele alındığı gösterilmektedir. Her bir teknikle ilgili araştırma sayıları, bu tekniklerin okuma programlarında hangi sıklıkta kullanıldığını ve bu konuda yapılan çalışmaların hangi düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

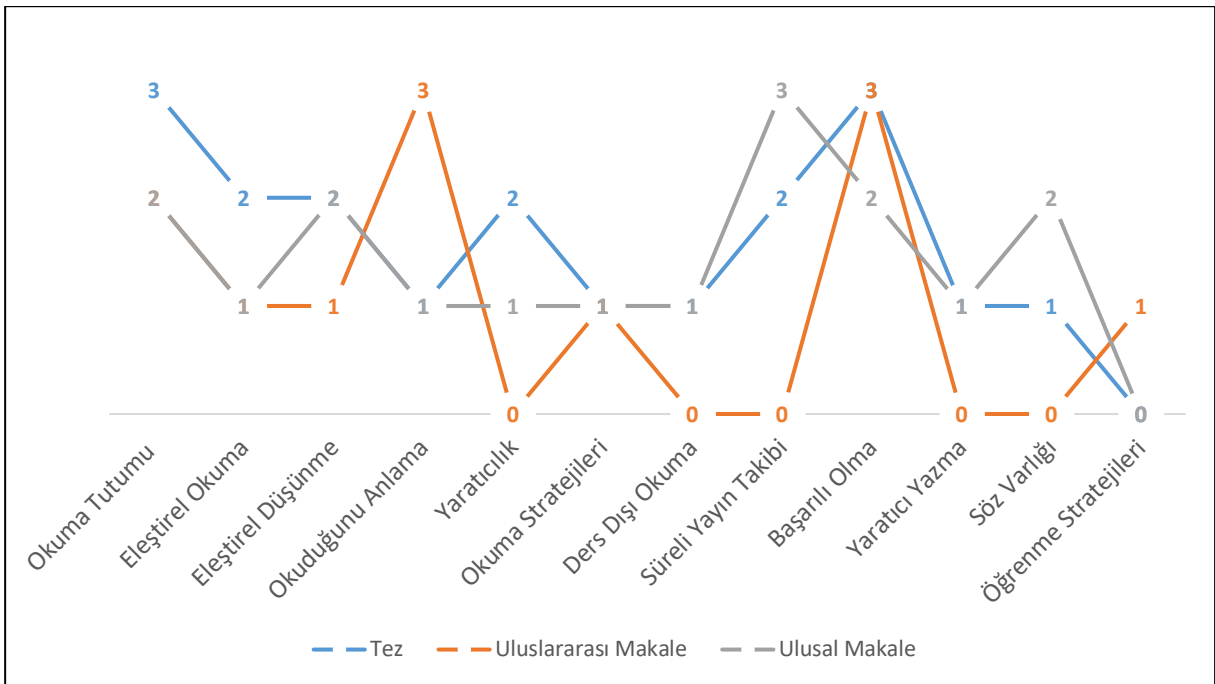
Tez kategorisinde, “teknikler belirtilmemiş” ifadesi, tezlerin büyük bir kısmında kullanılan tekniklerin açıkça belirtilmediğini göstermektedir (f=2). Bununla birlikte, metin analizi (f=2), okuduğunu anlama stratejileri (f=2) ve öğretim stratejileri (f=2) tez çalışmalarında en sık ele alınan teknikler arasında yer almaktadır. Yaratıcı yazma teknikleri (f=1) ve tahmin (f=1) gibi daha spesifik teknikler ise daha az incelenmiştir. Diğer bazı teknikler ise tezlerde hiç ele alınmamıştır. Örneğin sözlük kullanımı, koro okuma, dijital kitap fragmanı izleme, hızlı okuma teknikleri gibi teknikler tezlerde yer almamıştır. Uluslararası makalelerde, tekniklerin çeşitliliği daha sınırlı olup, en dikkat çekici bulgu “koro okuma” (f=1) ve dijital kitap fragmanı izleme (f=1) gibi tekniklerin yer almasıdır. Bunun yanında, tahmin (f=1), hızlı okuma teknikleri (f=1), tekrar okuma (f=1) ve yankı okuma (f=1) teknikleri de araştırmalarda yer bulmuştur. Ancak, okuduğunu anlama stratejileri, öğretim stratejileri ve metin analizi gibi daha derinlemesine teknikler uluslararası makalelerde hiç incelenmemiştir. Ulusal makaleler açısından bakıldığında, en çok kullanılan tekniklerin “teknikler belirtilmemiş” (f=5) olduğu görülmektedir. Bu, ulusal makalelerde kullanılan tekniklerin çoğu zaman net bir şekilde

açıklanmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, metin analizi (f=2) ve sözlük kullanımı (f=1) gibi teknikler de ulusal araştırmalarda yer almaktadır. Koro okuma (f=1), yaratıcı yazma teknikleri (f=1) ve dikkat çalışması (f=1) gibi daha spesifik teknikler de ulusal makalelerde araştırılmıştır.

İncelenen çalışmalar sonucunda, tez çalışmalarında tekniklerin daha çeşitlendirilmiş ve daha açıklayıcı bir şekilde ele alındığı, uluslararası makalelerde ise daha spesifik tekniklerin incelendiği gözlemlenmektedir. Ulusal makalelerde ise tekniklerin çoğu zaman belirtilmemiş olması dikkat çekicidir. Bu bulgular, okuma programlarında kullanılan tekniklerin akademik çalışmaların odak noktası olarak nasıl ele alındığını ve hangi tekniklerin daha fazla araştırıldığını ortaya koymaktadır.

#### 2.10.4. İçerik Bilgileri ve Araştırma Sonuçları

İncelenen 8 lisansüstü tez ile hakemli dergilerde yayımlanan 10 ulusal ve 6 uluslararası makalede, içerik bilgileri ve araştırma sonuçları belirlenmiştir. Bu değişkenler, Grafik 2.10.4'te gösterilmektedir.



**Grafik 2.10.4.** İçerik Bilgileri ve Araştırma Sonuçları

Grafik 2.10.4'te incelenen araştırmalardaki içerik bilgileri ve araştırma sonuçları, tezler, uluslararası makaleler ve ulusal makaleler kategorileri altında sunulmuştur. Bu tablo, hangi konuların araştırma odağı olduğu ve bu araştırmalarda hangi sonuçlara ulaşıldığına dair önemli bilgiler vermektedir.

Tez kategorisinde, okuma tutumu arttı (f=3), başarılı olma (f=3), eleştirel düşünme becerileri arttı (f=2), eleştirel okuma (f=2), eleştirel düşünme (f=2), süreli yayın takibi (f=2) ve yaratıcılık (f=2) gibi çeşitli sonuçlar araştırmaların odak noktası olmuştur. Özellikle, okuma tutumu ve başarılı olma gibi değişkenlerin tez çalışmalarında sıkça vurgulandığı ve bu konuların araştırma sonuçlarında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Okuma stratejileri (f=1), okuduğunu anlama (f=1) ve ders dışı okuma (f=1) gibi konular ise daha az sayıda araştırmada ele alınmıştır. Söz varlığı (f=1) ve yaratıcı yazma (f=1) da tez çalışmalarında yer almıştır, ancak öğrenme stratejileri üzerine herhangi bir tez çalışmasına rastlanmamıştır.

Uluslararası makaleler açısından değerlendirildiğinde, okuduğunu anlama (f=3) ve başarılı olma (f=3) en sık ele alınan konular olup, bu alanlarda yapılan araştırmalarda güçlü sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca, okuma tutumu arttı (f=2), eleştirel düşünme becerileri arttı (f=1), eleştirel okuma (f=1), eleştirel düşünme (f=1) ve okuma stratejileri (f=1) gibi konular uluslararası araştırmalarda da yer bulmuştur. Yaratıcılık (f=0), süreli yayın takibi (f=0), ders dışı okuma (f=0) ve söz varlığı (f=0) ise uluslararası makalelerde ele alınmamış konular arasındadır. Ulusal makaleler incelendiğinde, süreli yayın takibi (f=3), okuma tutumu arttı (f=2), başarılı olma (f=2), eleştirel düşünme becerileri arttı (f=2) ve eleştirel düşünme (f=2) gibi sonuçlar dikkat çekmektedir. Bu bulgu, ulusal araştırmalarda süreli yayın takibi ve okuma tutumu ile eleştirel düşünmenin önemli araştırma alanları olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, eleştirel okuma (f=1), okuduğunu anlama (f=1), yaratıcılık (f=1), okuma stratejileri (f=1), ders dışı okuma (f=1), yaratıcı yazma (f=1) ve söz varlığı (f=2) konuları da ulusal makalelerde yer bulmuştur. Öğrenme stratejileri ise ulusal makalelerde araştırılmamıştır.

İncelenen çalışmalar sonucunda, tez çalışmalarının ve makalelerin okuma becerileri, eleştirel düşünme, okuma tutumu ve başarı gibi önemli alanlara odaklandığını göstermektedir. Tezlerde daha çeşitli sonuçlara ulaşıldığı ve araştırma konularının geniş bir yelpazede ele alındığı görülmektedir. Uluslararası makalelerde ise okuduğunu anlama ve başarılı olma konularının ön planda olduğu, ulusal makalelerde ise süreli yayın takibi ve eleştirel düşünme üzerine yoğunlaşıldığı anlaşılmaktadır.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, karma yöntem araştırmalarından biri olan gömülü desen kullanılmıştır. Gömülü desen, bir araştırmanın temel deseniyle birlikte nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanılmasını içerir (Creswell, 2014). Bu araştırma deseninde, araştırmada nicel bir yöntem kullanılıyorsa, nitel veriler eklenerek araştırmanın kapsamı genişletilebilir veya derinleştirilebilir (Creswell & Plano-Clark, 2018). Gömülü desenin temel amacı, deneysel bir uygulama veya deneme programı yürütülürken araştırma sürecine nitel veri ekleyerek araştırma problemi üzerinde derinlemesine çalışmaktır. Bu tür desenlerde, deney öncesinde, sırasında ve sonrasında nitel veri toplanabilir ve bu nitel veriler, katılımcı deneyimlerinin anlaşılması, uygulamanın iyileştirilmesi veya sonuçların daha iyi açıklanması gibi çeşitli amaçlar için kullanılabilir (Creswell, 2014; Creswell & Plano-Clark, 2018). İç içe gömülü desen, farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır; bunlar arasında gömülü ilişkisel desen ve gömülü deneysel desen yer almaktadır. En sık tercih edilen tür olan gömülü deneysel desen (embedded experimental design), deneysel süreç öncesinde, sonrasında veya sürecin içerisine nitel verilerin eklenmesiyle uygulanır (Creswell & Plano Clark, 2015). Bu desen kapsamında, nicel deneysel yöntem önceliklidir ve nitel veri seti, bu yöntemi destekleyici bir şekilde kullanılır.

Bu araştırmada iç içe gömülü deneysel desenin tercih edilmesinin temel nedeni, uygulanan öğretim programının etkililiğini daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilmektir. Creswell ve Plano-Clark (2015), gömülü deneysel desenin araştırma bulgularını güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu desenin uygulanma amaçları arasında, deneysel sürecin katılımcılar üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılması, nicel sonuçların desteklenmesi ve deneysel işlemin bütünsel olarak değerlendirilmesi yer almaktadır (Creswell vd., 2006). Bu çalışmada da nitel verilerin sürece dahil edilmesinin amacı, bu hedeflerle birebir örtüşmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, iki aşamalı gömülü deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu desen, deneysel uygulama öncesi, sırası ve sonrasında toplanan nitel verilerle, nicel bulgulara derinlik kazandırmayı amaçlamaktadır. Nitel veriler, deney sürecinin daha ayrıntılı planlanmasına, ölçüm kriterlerinin zenginleştirilmesine ve elde edilen sonuçların daha kapsamlı bir şekilde

yorumlanmasına katkı sağlar. Bu model, özellikle deney sürecinin çeşitli aşamalarında nitel bilgilere ihtiyaç duyulduğunda etkili bir araştırma stratejisi olarak öne çıkmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2015). Araştırmanın yarı deneysel desen modeli **Tablo 3.1**'de sunulmuştur.

**Tablo 3.1:** Araştırma Modeli

	Ön test	Uygulama	Son test
D <sub>G</sub>	O <sub>1</sub> (Okuduğunu Anlama Testi)	X <sub>OP</sub> (Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı)	O <sub>1</sub> (Okuduğunu Anlama Testi)
	O <sub>2</sub> (Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği)		O <sub>2</sub> (Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği)
	O <sub>3</sub> (Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği)		O <sub>3</sub> (Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği)
	O <sub>4</sub> (Yaratıcı Düşünme Ölçeği)		O <sub>4</sub> (Yaratıcı Düşünme Ölçeği)
	O <sub>5</sub> (Eleştirel Okuma Ölçeği)		O <sub>5</sub> (Eleştirel Okuma Ölçeği)
	O <sub>6</sub> (Eleştirel Düşünme Ölçeği)		O <sub>6</sub> (Eleştirel Düşünme Ölçeği)
	O <sub>7</sub> (Öğrenme Stratejileri Ölçeği)		O <sub>7</sub> (Öğrenme Stratejileri Ölçeği)
K <sub>G</sub>	O <sub>1</sub> (Okuduğunu Anlama Testi)	X (BİLSEM Türkçe Öğretim Programı)	O <sub>1</sub> (Okuduğunu Anlama Testi)
	O <sub>2</sub> (Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği)		O <sub>2</sub> (Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği)
	O <sub>3</sub> (Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği)		O <sub>3</sub> (Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği)
	O <sub>4</sub> (Yaratıcı Düşünme Ölçeği)		O <sub>4</sub> (Yaratıcı Düşünme Ölçeği)
	O <sub>5</sub> (Eleştirel Okuma Ölçeği)		O <sub>5</sub> (Eleştirel Okuma Ölçeği)
	O <sub>6</sub> (Eleştirel Düşünme Ölçeği)		O <sub>6</sub> (Eleştirel Düşünme Ölçeği)
	O <sub>7</sub> (Öğrenme Stratejileri Ölçeği)		O <sub>7</sub> (Öğrenme Stratejileri Ölçeği)

D<sub>G</sub>: Deney grubunu,

K<sub>G</sub>: Kontrol grubunu,

O<sub>1</sub>, O<sub>2</sub>, O<sub>3</sub>, O<sub>4</sub>, O<sub>5</sub>, O<sub>6</sub> ve O<sub>7</sub>: Ön ve son test ölçümlerini,

X<sub>OP</sub>: Deney grubuna uygulanan Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı,

X: Kontrol grubuna normal öğretim etkinliklerine devam edildiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırmanın bağımsız değişkeni “Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı”nın uygulanması iken, özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, yaratıcı düşünme, eleştirel okuma, eleştirel düşünme, öğrenme stratejileri ve okumaya yönelik tutum puanları bağımlı değişkenleri temsil etmektedir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu beşinci sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak, bilgi açısından zengin durumları araştırmanın hedefleri doğrultusunda derinlemesine incelemek amaçlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu doğrultuda temel ölçüt, bilim ve sanat merkezinde üçüncü yılını tamamlamış ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim kurumlarında beşinci sınıf düzeyinde olan özel yetenekli öğrenciler olarak belirlenmiştir.

Araştırma süreci ve içeriği hakkında öğrencilere bilgilendirme yapılmış, ardından çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 34 öğrenci arasından uygun öğrenciler seçilmiştir. Öğrenciler, araştırmanın gizliliğini sağlamak ve kişisel bilgilerini korumak amacıyla (Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub> vb.) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar, araştırma boyunca öğrencilerin kimliklerinin saklı tutulmasını ve verilerin anonim olarak işlenmesini sağlamıştır. Böylece araştırmanın etik ilkelerine uygunluk gözetilmiş ve her öğrencinin kimliği gizli kalacak şekilde veriler analiz edilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılacak öğrencilerin velilerine de süreç hakkında gerekli bilgilendirme yapılmış, onayları alınarak katılım sağlanmıştır.

Araştırma, Konya il merkezinde bulunan bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) gerçekleştirilmiştir. Araştırma izni doğrultusunda, bu merkezlerle gerekli görüşmeler yapılmış ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilerin okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum, yaratıcı okuma, eleştirel okuma, eleştirel düşünme, sözel ve şekilsel yaratıcılık ile öğrenme stratejileri becerileri ölçülmüş ve grupların bu beceriler açısından denkliği incelenmiştir. Bu doğrultuda, Okuduğunu Anlama Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği, Torrance Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Grupların dağılımını kontrol etmek amacıyla öğrencilerin denkliği, bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir ve sonuçlar **Tablo 3.2**'de sunulmuştur.

**Tablo 3.2.** Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Grup	N	Ort	ss	t	sd	p
<b>Okuduğunu Anlama Testi</b>	Deney	17	26.64	4.71	.000	32	1.000
	Kontrol	17	26.64	4.71			
<b>Yaratıcı Okuma Ölçeği</b>	Deney	17	59.11	14.83	.635	32	.530
	Kontrol	17	56.41	9.39			
<b>Torrance Sözel</b>	Deney	17	62.41	26.81	1.471	32	.151
	Kontrol	17	73.41	15.22			
<b>Torrance Şekilsel</b>	Deney	17	66.17	18.95	.626	32	.536
	Kontrol	17	62.52	14.77			
<b>Eleştirel Okuma Ölçeği</b>	Deney	17	41.76	6.28	.143	32	.887
	Kontrol	17	41.47	5.66			
<b>Eleştirel Düşünme Ölçeği</b>	Deney	17	38.70	4.44	.474	32	.639
	Kontrol	17	37.58	8.64			
<b>Öğrenme Stratejileri Ölçeği</b>	Deney	17	73.41	7.55	.062	32	.951
	Kontrol	17	73.64	13.72			
<b>Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği</b>	Deney	17	94.41	5.78	2.217	32	.229
	Kontrol	17	90.23	5.17			

Tablo 3.2 incelendiğinde, *Okuduğunu Anlama Testi* ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının arasında okuduğunu anlama becerileri açısından anlamlı fark olmadığını ( $p>0.05$ ) göstermektedir. *Yaratıcı Okuma Ölçeği* ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının arasında yaratıcı okuma becerisi açısından anlamlı fark olmadığını ( $p>0.05$ ) ortaya koymaktadır. *Torrance Sözel Testi* ön test sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının arasında anlamlı fark olmadığını ( $p>0.05$ ) göstermektedir. *Torrance Şekilsel Testi*'nde de benzer şekilde, gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). *Eleştirel Okuma Ölçeği* ve *Eleştirel Düşünme Ölçeği* ön test sonuçları da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farkın olmadığını göstermektedir ( $p>0.05$ ). *Öğrenme Stratejileri Ölçeği*'nde ön test sonuçları da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farkın olmadığını göstermektedir ( $p>0.05$ ). Son olarak, *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*'nde ön test sonuçları da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farkın olmadığını göstermektedir ( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum, yaratıcı okuma, eleştirel okuma, eleştirel düşünme, sözel ve şekilsel yaratıcılık ile öğrenme stratejileri becerilerine

ilişkin veriler, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, grupların başlangıç düzeylerinin birbirine denk olduğunu ve uygulamanın etkilerinin bu denklik üzerinden değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırma, karma yöntem araştırmalarından biri olan gömülü desen temel alınarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla, uygulama öncesi ve sonrasında çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Bu araçlar arasında Okuduğunu Anlama Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği, Torrance Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Testleri ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği yer almaktadır. Nicel ölçme araçları ile elde edilen bulguları daha ayrıntılı analiz edilebilmesi amacıyla nitel veriler de toplanmıştır. Nitel veriler, uygulama sürecini daha iyi anlamak amacıyla öğrencilerin ders süreçlerine dair tuttukları günlükler, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri ve araştırmacının gözlem günlüğünden elde edilmiştir. Bu yöntem, nicel bulguları desteklemek ve uygulamanın öğrenci deneyimleri üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır (Creswell & Plano-Clark, 2018; Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

#### **3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi**

Araştırmada, Demircan (2022) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, özel yetenekli öğrencilerin okuma anlama becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Testin geçerliliğine yönelik analizlerde, madde istatistikleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Demircan'ın bulgularına göre, test maddelerinin güçlük değerleri 0,17 ile 0,94 arasında değişmekte olup, bu durum testin farklı zorluk seviyelerindeki maddelerden oluştuğunu göstermektedir. Madde ayırt edicilik değerleri ise 0,04 ile 0,71 arasında olup, bu da testin ayırt edicilik düzeyinin geniş bir aralıkta olduğunu ortaya koymaktadır. Ortalama madde güçlüğü 0,539, ortalama madde ayırt ediciliği ise 0,433 olarak rapor edilmiştir. Bu değerler, testin geçerliliğinin uygun olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca, testin genel puanlarına ait standart sapma 5,106, ortalama puan ise 15,090 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırmada deney grubu için ortalama 26,64 ve standart sapma 4,71 iken, kontrol grubu için de aynı şekilde ortalama 26,64 ve standart sapma 4,71 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri kapsamında, Demircan (2022) çalışmasında testin iç tutarlılığı KR20 ve KR21 katsayılarıyla değerlendirilmiştir. KR20 iç tutarlık katsayısı 0,808, KR21 ise 0,760 olarak hesaplanmıştır. Bu

sonuçlar, testin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu ve tutarlı ölüm sonuçları sunduğunu göstermektedir (zdamar, 2004).

### **3.3.2. Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme lği**

Araştırmada, zel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma sürecini değerlendirmek amacıyla Kasap ve Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen ‘‘Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme lği’’ kullanılmıştır. Ölçek, yaratıcı okuma sürecini üç alt boyut üzerinden ölçmeyi amaçlamaktadır. Bunlar: farklı düşünme, yazar ve karakterle iletişim, ve metni yeniden oluşturma. lğin, farklı düşünme alt boyutu 11 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri 0,53 ile 0,95 arasında değişmektedir. Bu alt boyut, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmektedir. Yazar ve karakterle iletişim alt boyutu 7 maddeden oluşmakta olup, faktör yük değerleri 0,70 ile 0,89 arasında değişmektedir ve öğrencilerin yazar ve karakterlerle olan etkileşimlerini ölçmektedir. Metni yeniden oluşturma alt boyutu ise 10 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri 0,43 ile 0,76 arasında değişmektedir. Bu alt boyut, öğrencilerin metni yeniden yapılandırma becerilerini değerlendirmektedir. lğin güvenirlik düzeyi, Cronbach's Alpha katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır ve bu, lğin güvenilir ve tutarlı ölümler sağladığını göstermektedir. Mevcut araştırmada deney grubunun ortalaması 59,11 ve standart sapması 14,83'tür. Kontrol grubunda ise ortalama 56,41, standart sapma 9,39 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.3. Torrance Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Testi**

Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla Torrance Yaratıcılık Testi (TYT) kullanılmıştır. Torrance (1966) tarafından geliştirilen test, iki ana bölümden oluşmaktadır: Şekilsel ve sözel bölümler. Sözel A ve Şekilsel A kitapçıkları ön test, Sözel B ve Şekilsel B kitapçıkları ise son test olarak uygulanmıştır. Şekilsel bölümde resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler gibi alt testler yer almakta, sözel bölümde ise soru sorma, sebepleri ve sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar gibi etkinlikler bulunmaktadır. Toplam uygulama süresi 80 dakika olarak belirlenmiştir.

Puanlama sürecinin zorluğu nedeniyle puanlayıcıların bu konuda özel eğitim alması gerekmektedir. Araştırmacı, testin uygulanması ve analizinde Prof. Dr. Esra Aslan'dan eğitim almıştır. Testin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik alışmaları Aslan (2001) tarafından yapılmıştır. Aslan'ın bulgularına göre TYT'nin tüm yaş gruplarında geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. İ geçerlilik analizleri, ilkokul, lise ve niversite düzeyindeki

öğrenciler için akıcılık, esneklik ve orijinallik puan türlerinde anlamlı sonuçlar elde etmiştir. Dış geçerlilik analizleri de TYT'nin diğer yaratıcılık testleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilere uygulanan testin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,64 olarak hesaplanmış ve bu, yeterli düzeyde güvenilirlik sunduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmada Torrance Sözel Testi için, deney grubunun ortalaması 62,41 ve standart sapması 26,81; kontrol grubunun ise ortalaması 73,41 ve standart sapması 15,22 olarak belirlenmiştir. Torrance Şekilsel Testi için, deney grubunun ortalaması 66,17 ve standart sapması 18,95 olarak hesaplanırken, kontrol grubunun ortalaması 62,52 ve standart sapması 14,77 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.4. Eleştirel Okuma Ölçeği**

Özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini ölçmek için bu çalışmada, Ünal (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Ünal'ın çalışmalarına göre, yapı geçerliliğini test etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda, bazı maddelerin elenmesiyle geriye kalan 22 madde üzerinde faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, maddeler tek bir faktör altında toplanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri 0,41 ile 0,64 arasında değişmekte olup, bu sonuçlar ölçeğin yapı geçerliliğinin uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı 0,88 ve Cronbach's Alpha değeri 0,85 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmada, deney grubunun ortalaması 41,76 ve standart sapması 6,28 iken, kontrol grubunun ortalaması 41,47 ve standart sapması 5,66 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.5. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X**

Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Ennis vd. (1985) tarafından geliştirilen Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır. Bu test, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla tasarlanmış olup, farklı kültürlerde uygulanabilir olması ve hikâye tarzında kurgulanmış yapısı nedeniyle tercih edilmiştir. Düzey X, 10 yaş ve üzeri bireyler için uygundur ve toplamda 76 sorudan oluşmaktadır. Testin alt boyutları arasında tümevarım, tümdengelim, gözlem yapma, kaynağın güvenilirliğini sorgulama ve varsayım kurma yer almaktadır.

Güvenirlilik analizleri kapsamında, Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayıları tümevarımlı muhakeme için 0,52, tümdengelimli muhakeme için 0,55, gözlem ve kaynak güvenilirliği için 0,59, varsayımları belirleme için 0,68 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, uzman görüşleri doğrultusunda testin güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, testin KR-21

güvenilirlik katsayısı 0,67 olarak belirlenmiştir (Ennis vd., 1985). Mevcut araştırmada deney grubu için ortalama 38,70 ve standart sapma 4,44; kontrol grubu için ortalama 37,58 ve standart sapma 8,64 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada, Türkiye'deki kullanım haklarına sahip olan Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Kurumundan gerekli izinler alınarak test temin edilmiş ve uygulama, yönergede belirtilen 80 dakika içinde gerçekleştirilmiştir.

### **3.3.6. Öğrenme Stratejileri Ölçeği**

Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini değerlendirmek amacıyla Tay (2002) tarafından geliştirilmiş “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Toplamda 44 maddeden oluşan bu ölçek, üçlü Likert ölçeği ile derecelendirilmiştir. Öğrenme stratejilerini değerlendiren ölçek, altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırma stratejisi, geri getirmeyi artırıcı stratejiler, güdüleme stratejileri ve yürütücü biliş stratejileri şeklindedir. Tay (2002) tarafından gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda, ölçeğin Cronbach alfa katsayıları 4. sınıflar için 0,87 ve 5. sınıflar için 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin yüksek güvenilirlik ve iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada deney grubunda ortalama 73,41 ve standart sapma 7,55 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ortalama 73,64 ve standart sapma 13,72 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.7. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği**

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını değerlendirmek amacıyla Karahan (2018) tarafından geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, toplamda 26 maddeden oluşmakta ve 5’li Likert tipi bir derecelendirme sistemiyle (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=tamamen katılıyorum) öğrencilerin okuma tutumlarını ölçmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamakta olup, öğrencilerin puanları 26 ile 130 arasında değişiklik göstermektedir. Örneğin, “Okuma hayata bakış açımızı şekillendirir” ve “Okuma amacımı belirlemem, okuduğumu anlamamı sağlar” gibi ifadeler yer verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve KMO değeri 0,89 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, örneklemin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Güvenirlik analizi kapsamında yapılan değerlendirmede, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu yüksek değer, ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmada deney grubunun ortalaması 94,41 ve

standart sapması 5,78 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunun ise ortalaması 90,23 ve standart sapması 5,17 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.8. Özel Yetenekli Öğrenci Yansıtıcı Günlük Formu**

Bu araştırmada, öğrencilerin Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı hakkındaki değerlendirmelerini yapabilmeleri amacıyla “Öğrenci Yansıtıcı Günlüğü” oluşturulmuştur. Bu günlük, uzman görüşü alınarak ve pilot uygulama yapılarak geliştirilmiştir. Uzmanlardan, öğrencilerin düşüncelerini ve deneyimlerini daha iyi yansıtabilmeleri için uygun soruların belirlenmesi ve yönlendirilmesi konusunda geri bildirim alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda tasarlanan yansıtıcı günlük, altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular, öğrencilerin programda öğrendikleri konuları, başarı elde ettikleri alanları, zorlandıkları noktaları, keyif aldıkları aşamaları, beklenmedik durumlarla karşılaştıkları anları ve etkinliklerin geliştirilmesine yönelik önerilerini değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenci Yansıtıcı Günlüğü'nün taslak hâli, pilot bir çalışma ile test edilmiş ve öğrenci geri bildirimleri doğrultusunda yansıtıcı günlüğe son şekli verilmiştir. Pilot uygulama, öğrencilerin soruları net bir şekilde anlayıp anlamadıklarını ve yanıtlayabildiklerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiş olup, bu süreçte elde edilen veriler doğrultusunda günlük üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

### **3.3.9. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu**

Araştırma kapsamında, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın farklılaştırma boyutlarını değerlendirmek amacıyla öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Formun oluşturulma süreci, uzman görüşü alınarak ve pilot uygulama yapılarak yürütülmüştür. Öğrenci Görüşme Formu'nun taslağı, öncelikle programın kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci (öğretme-öğrenme ortamı, araç-gereç, zaman, etkinlik, yöntem-teknikler) ve ölçme-değerlendirme süreçlerini değerlendiren sorulara dayalı olarak hazırlanmıştır. Bu soruların, programın farklılaştırma prensiplerini kapsamlı bir şekilde ele alabilmesi için dört temel soru etrafında şekillendirilmiş, bu sorular ise alternatif ve sonuç soruları ile desteklenmiştir. Formun ilk hâli, uzman görüşüne sunulmuş ve bu görüşler doğrultusunda, soruların içeriğinde ve ifadelendirmesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda geliştirilen görüşme formu, öğrencilerin soruları net bir şekilde anlayıp anlamadıklarını ve soruların amaçlarına uygun olup olmadığını test etmek

amacıyla pilot bir uygulamadan geçirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde elde edilen geri bildirimler ışığında formun son hali oluşturulmuştur.

### **3.3.10. Araştırmacı Günlüğü**

Nitel araştırmalarda, araştırmacının sahada karşılaştığı deneyimlerini ve düşüncelerini derinlemesine yazması, bu fikirleri yeniden gözden geçirmesi ve analiz etmesi kritik bir öneme sahiptir. Araştırmacı, kendi yöntemini geliştirebilmek amacıyla farklı günlük yazma tekniklerini deneyebilir. Araştırmacı günlükleri, araştırmacının düşünce süreçlerini, yaptığı karşılaştırmaları ve kurduğu bağlantıları netleştirmesine yardımcı olan önemli bir araçtır. Günlük yazma süreci, araştırmacının yeni fikirler geliştirmesine, gözlemlerini somutlaştırmasına ve teorik düşünceler ile ham veriler arasında köprü kurmasına olanak tanır (Charmaz, 2006; Charmaz & Belgrave, 2012; Corbin & Strauss, 2012; Glaser & Holton, 2007; Lawrence & Tar, 2013). Bu çalışmada da araştırmacı, denel sürecin başlangıcından itibaren düzenli olarak araştırmacı günlüğü tutmuştur. Günlüklerde, öğrencilerin beklenmedik tepkileri, denel süreçte yaşanan zorluklar ve diğer önemli deneyimler kaydedilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın veri toplama süreci, öğretim tasarımı sürecinin başlangıcında yer alan ihtiyaç analizi ile başlamıştır. Öğretim uygulaması öncesinde, Türkçe öğretmenlerinin BİLSEM Türkçe Modülü hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veri toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin Türkçe Modülü'ne yönelik değerlendirmeleri dikkate alınarak farklılaştırılmış öğretim modeline karar verilmiş ve bu modele uygun olarak Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı ve ders planları hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde, deney ve kontrol gruplarına aynı hafta içerisinde iki gün boyunca, toplam sekiz ders saati süresince ön testler uygulanmıştır. İlk gün, öğrencilere 80 dakikalık süreyle Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X uygulanmış, ardından Torrance Yaratıcılık Testi Sözel A ve Şekilsel A ölçekleri 80 dakika süreyle uygulanmıştır. Kısa bir aranın ardından, Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile ön testler tamamlanmıştır. İlk günün ardından, Okuduğunu Anlama Ölçeği, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak veri toplama süreci devam etmiştir.

Araştırma sürecinde, öğrencilerin ders sırasında sergiledikleri davranışlar ve sözlü tepkiler araştırmacı tarafından gözlem günlüğüne kaydedilerek sürecin izlenebilirliği sağlanmıştır. Her etkinlik sonunda öğrencilere, yansıtıcı öğrenci günlüğü soruları yöneltilmiş ve bu yolla nitel veri elde edilmiştir. Deneysel süreç tamamlandıktan sonra öğrencilerin

programa ilişkin görüşleri görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğrencilere yöneltilen sorulara verilen yanıtlar ses kaydıyla kaydedilmiş, ardından bu kayıtlar yazılı metne dönüştürülerek katılımcıların onayına sunulmuştur. Uygulama süreci boyunca hazırlanan etkinlikler ve kullanılan yöntemler uzmanlar tarafından düzenli olarak değerlendirilmiş, böylece araştırmada yanlılık oluşmasını en aza indirme amacı gözetilmiştir.

DeneySEL süreç, ön testler ve son testlerin yanı sıra, öğrencilerle toplamda 16 hafta süren ve 64 ders saatini kapsayan etkinliklerle devam etmiştir. *Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı* tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına aynı hafta içerisinde toplam on ders saatini kapsayacak şekilde son testler uygulanmıştır. İlk gün, öğrencilere 80 dakika süresince *Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X* ile birlikte *Torrance Yaratıcılık Testi* Sözel B ve Şekilsel B ölçekleri uygulanmış ve kısa bir aradan sonra *Öğrenme Stratejileri Ölçeği* ile veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. İkinci gün ise *Okuduğunu Anlama Ölçeği*, *Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği*, *Eleştirel Okuma Ölçeği* ve *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* uygulanarak son testler tamamlanmıştır. Son olarak, son testlerin ardından çalışma grubundaki öğrencilerle ortalama 30 dakika süren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında, öğrencilerden uygulanan *Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı*'nı farklılaştırma prensiplerine göre değerlendirmeleri istenmiş ve elde edilen bulgular ayrıntılı olarak raporlanmıştır.

### 3.4.1. Denel Süreç

Denel Süreç bölümünde, *Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı*'nın geliştirilmesi aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

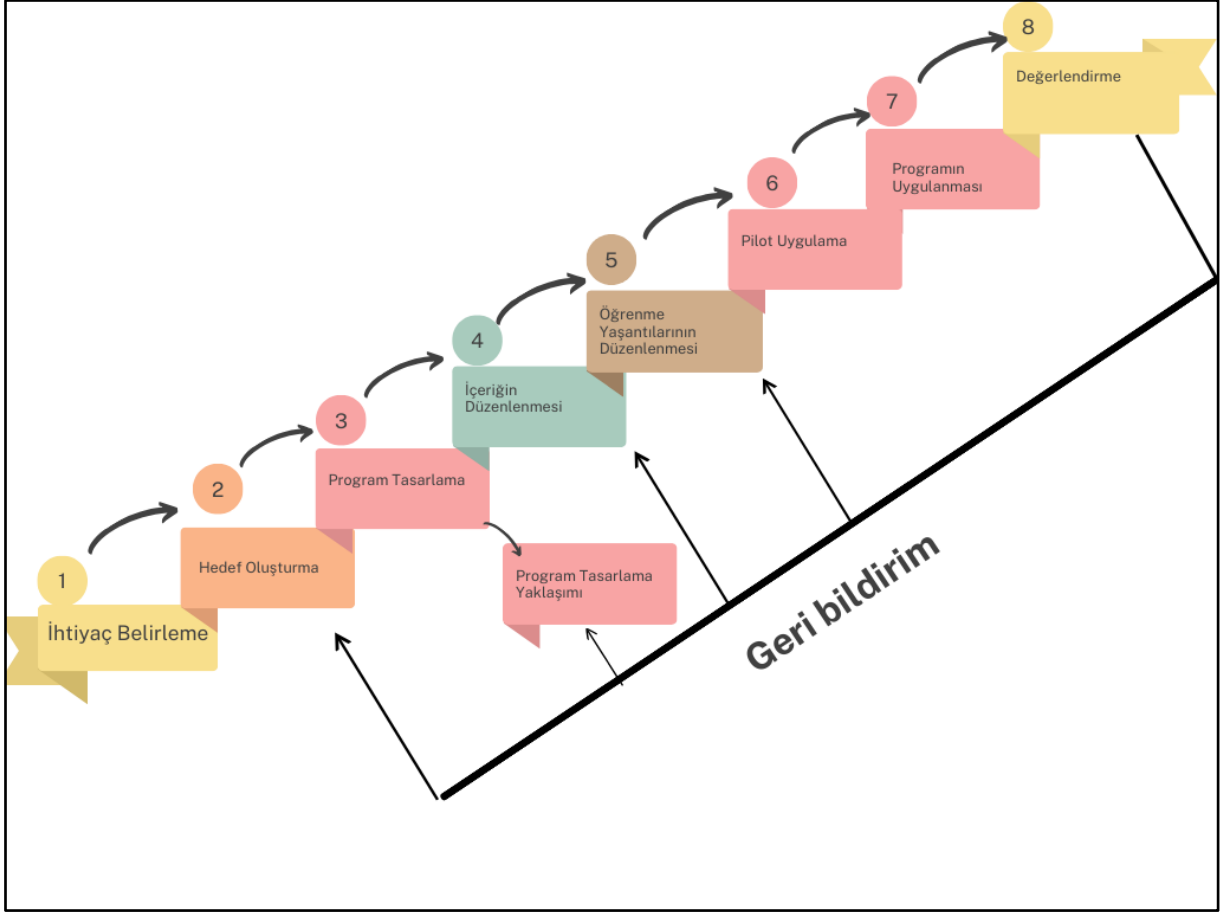
#### *Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın Geliştirilmesi*

Bu süreçte ilk adım olarak programın hangi model üzerine inşa edileceğine karar verilmiştir. Program geliştirme, okul içi ve dışında Millî Eğitim Bakanlığı ve okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla, belirlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordine edilen bir süreçtir (Varış, 1988). Demirel (2012) ise program geliştirmeyi, eğitim hedefleri, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme unsurları arasındaki dinamik ilişkiler bütünlüğü olarak tanımlamaktadır. Akpınar (2017) model belirleme sürecinin program geliştirme aşamalarını daha sistematik, anlaşılabilir ve uygulanabilir hale getirdiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, eğitimcilerin program geliştirme süreçlerini daha etkin bir şekilde yürütmelerine yardımcı olur. Eğitimciler arasındaki farklı anlayışlar, çeşitli program geliştirme modellerinin ortaya çıkmasına neden

olmuş ve bu modeller, birçok eğitimci tarafından benimsenerek uygulanmıştır. Çalışmada, yaygın olarak bilinen program geliştirme modelleri incelenmiş ve her birinin güçlü ve zayıf yönleri ile dayandığı teorik temeller analiz edilmiştir. Yapılan bu analizler sonucunda, çalışmanın temeli olarak Taba-Tyler modeli seçilmiştir.

Önerilen modelde, Taba-Tyler'in dört aşaması izlenmiştir: ihtiyaçların belirlenmesi, hedeflerin saptanması, içeriğin düzenlenmesi ve değerlendirme sürecinin uygulanması. İhtiyaçların belirlenmesi aşamasında, öğrencilerin ihtiyaçları ve okulun hedefleri analiz edilerek programın yönü belirlenmiştir. Hedeflerin belirlenmesi sürecinde ise, eğitim felsefesi ve psikolojisi gibi kuramsal temellere dayanarak öğrencilerin ulaşması gereken öğrenme hedefleri saptanmıştır. İçeriğin düzenlenmesi aşaması, hedeflere ulaşmak için gerekli öğrenme yaşantıları ve materyallerin nasıl organize edilmesi gerektiğini kapsamaktadır. Son olarak değerlendirme aşaması, programın etkili olup olmadığını anlamak amacıyla belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının analiz edilmesini içerir. Bu model, Taba-Tyler'in sistematik ve yapılandırılmış yaklaşımını temel alırken aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı bir program geliştirme süreci sunmaktadır.

Geliştirilen program geliştirme modelinin işlem basamakları, Şekil 3.1'de sunulmakta ve her aşama, belirli bir süreci içermektedir. Program geliştirme sürecinde yapılan işlemler şu şekilde açıklanabilir: İlk basamak, ihtiyaç belirleme aşamasıdır. Bu aşama, çalışmanın birinci amacı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. İhtiyaç analizi, programın hedef kitlesinin gereksinimlerini ve eksikliklerini belirlemeye yönelik bir süreçtir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, programın hedef ve kazanımlarının oluşturulmasında önemli bir yol gösterici olmuştur. İhtiyaç analizi sonuçlarına dayanarak programın hedef ve kazanımları belirlenmiş ve bu kazanımlar doğrultusunda içerik ve öğrenme yaşantıları düzenlenmiştir. Bu adım, programın teorik çerçevesini oluşturmakta ve hedeflere ulaşmak için gerekli öğrenme yaşantılarının nasıl organize edilmesi gerektiğini kapsamaktadır. Modelin bir sonraki aşaması, pilot uygulamadır. Hazırlanan programın bir bölümü, belirli bir pilot grup üzerinde denenmiş ve bu uygulama sonucunda elde edilen geri bildirimler, programın esas uygulaması öncesinde programın iyileştirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Esas uygulama aşamasında ise program geniş çaplı olarak uygulanmış ve belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığı değerlendirme adımı ile analiz edilmiştir. Bu süreç, program geliştirme modelinin her aşamasında sürekli bir geri bildirim döngüsü oluşturarak programın etkinliğini artırmayı hedeflemektedir.



Şekil 3.1. Araştırmada Önerilen Program Geliştirme Modeli

*İhtiyaç Belirleme:* Eğitimde program geliştirme süreci, ihtiyaçların belirlenmesiyle başlayarak, bu ihtiyaçlar doğrultusunda hedeflerin saptanması, uygun içeriklerin seçilip düzenlenmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması ve bu süreçlerin değerlendirilmesi aşamalarını içermektedir (Akpınar, 2017). Program geliştirme sürecinin temelini oluşturan planlama aşaması, programın yapı taşlarının belirlendiği ve hedef kitlenin gereksinimlerinin ortaya konduğu kritik bir dönemdir. Bu aşamada, eğitimsel amaçlar belirlenerek programın yönü netleştirilir.

Bu ihtiyaç belirleme çerçevesinde, alan yazında özel yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve Türkçe öğretimi üzerine yürütülen akademik çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Alan yazını araştırmaları doğrultusunda, bilim ve sanat merkezi Türkçe öğretmenlerine yöneltilecek sorular hazırlanmış ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen BİLSEM Türkçe modülü hakkında kapsamlı bilgiler edinilmiştir. Bu süreçte elde edilen geri bildirimler, programın hedefleri, uygulanma biçimi ve içeriği hakkında önemli ipuçları sunarak programın

etkinliğini artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla bu aşamalar, özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir program geliştirme sürecinin temel unsurları olarak öne çıkmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin programın amaçlarına ilişkin değerlendirmelerine göre, programın özellikle etkili iletişim becerilerini geliştirme (36, %85), duygusal ve düşünsel farkındalık yaratma (33, %78) gibi hedeflere odaklandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilere çok yönlü bir bakış açısı kazandırma (30, %71) ve bilgiyi aktif bir şekilde kullanma becerisini destekleme (28, %67) de önemli amaçlar arasında yer almıştır. Ayrıca, öğretmenlerin %64'ü (27) programın, öğrencileri üretken ve girişimci bireyler olarak yetiştirme hedefini taşıdığını belirtmiştir. Programın uygulanma sürecinde öğretmenlerin gözlemlerine göre, öğrencilerin yeni bilgiler öğrenme isteğinde (34, %81) ve bilişim teknolojilerini etkin kullanma becerilerinde (32, %76) gözle görülür bir gelişme olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler öğrencilerin iletişim (31, %74), iş birliği (29, %69) ve düşünme becerilerinde (örneğin, eleştirel düşünme 27, %64; yaratıcı düşünme 26, %61) kayda değer ilerlemeler olduğunu gözlemlemişlerdir.

Öğretmenlerden alınan görüşlere göre, program içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin %71'i (30) temaların güncellenmesi ve kapsamlarının genişletilmesi, %69'u (29) disiplinler arası etkinliklerin programa dahil edilmesi ve %62'si (26) çekirdek yaklaşımın değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca %74'lük bir kesim (31) okuma parçalarının merak uyandırıcı, güncel ve akademik çalışmalardan oluşması gerektiğini vurgulamıştır. Programın değerlendirilmesi aşamasında öğretmenler, öğrencilerin ürün ortaya koyma becerilerini geliştiren etkinliklerin (33, %79) ve seminerlerin düzenlenmesinin önemine dikkat çekmiş; ayrıca, %76'sı (32) ifade becerilerini artıran etkinliklerin de programın önemli bir parçası olması gerektiğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerden elde edilen verilere göre programın özellikle üst düzey düşünme becerilerini geliştirme (akıl yürütme %59, 25; eleştirel düşünme %64, 27; yansıtıcı düşünme %57, 24; yaratıcı düşünme %61, 26) konusundaki yetersizliğine dikkat çekmektedir. Bu verilere göre programın belirlenen ihtiyaçlara daha iyi cevap verebilmesi için kapsamlı bir gözden geçirme yapılması faydalı olacaktır. Bu bağlamda programın içeriğinde yapılacak düzenlemelerle öğrenmenin kalıcılığı ve kalitesinin artırılacağı öngörülmektedir (Barrows, 1986; Ceran & Karabacak, 2013; Erdem, 2005; Kaplan, 1986).

*Hedef Oluşturma:* Araştırmacı tarafından önerilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın ilk aşamasında, öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla kapsamlı bir ihtiyaç analizi gerçekteştirilmiştir. Bu süreçte, programın hedef kitlesine eğitim veren Türkçe öğretmenleri üzerinden toplanan veriler ve geri bildirimler dikkate alınmış, mevcut alan yazın taraması yapılarak bu ihtiyaçlar doğrultusunda hedef ve kazanımlar geliştirilmiştir. Hedeflerin belirlenmesinde, özellikle okuma becerilerinin ve düşünme becerilerinin nasıl kazandırılacağı ve bu süreçte kullanılabilecek etkili yöntem ve teknikler üzerine alan yazındaki en güncel çalışmalar incelenmiştir.

Öncelikle, Milli Eğitim Bakanlığı 5. Sınıf Türkçe Dersi öğretim programındaki okuma kazanımları, BİLSEM Türkçe Modülü okuma kazanımları, eleştirel okuma kazanımları ve yaratıcı okuma kazanımları, Hilda Taba Kritik Düşünme Becerileri, Yaratıcı Problem Çözme Süreci Becerileri, Başarılı Zekâ Kuramı ve K12 Becerileri baz alınarak farklılaştırılmıştır.

Temalar için farklılaştırılmış kazanımın numaralandırılması aşağıda verilen düzende yapılmıştır:

**Tema Adının Kısaltılması/Tema Numarası/Sınıf Düzeyi/Ders Adı/Kazanım Numarası/Farklılaştırmanın Hangi Kurama Göre Yapıldığı/ Kuram Numarası**

Örnek: T.1.5.T.1.HT.2(9) – Tarihte Dönüşüm Teması / 1. Tema / 5. Sınıf Düzeyi / Türkçe Dersi/ 1. Kazanım/Hilda Taba 2. Madde 9. Alt madde.

Tablo 3.4.1. Farklılaştırılmış Kazanım Tablosu

Ortak Kazanımlar Listesi: MEB, BİLSEM, Yaratıcı Okuma ve Eleştirel Okuma	Farklılaştırmanın Neye Göre Yapıldığı	Farklılaştırılmış Kazanım/Öğrenme Çıktısı
<p><b>2. Metnin Ana Fikrini Belirleme ve Özetleme</b> <b>MEB:</b> T.5.3.13. Okuduklarını özetler. <b>Bilsem:</b> 3.3.5. Okuduklarını özetler. <b>Yaratıcı Okuma:</b> Okuduğu bir metnin ana fikrini bulabilme. <b>Eleştirel Okuma:</b> Okuduğu bir metnin ana fikrini bulabilme.</p>	<p><b>Başarılı Zekâ Kuramı</b> 3. Bilgiyi organize eder. <b>Genel Kazanım:</b> Bilgiyi belirli özelliklerine göre ilişkilendirerek düzenler. <b>Alt Beceri-Kazanım</b> 6. İki veya daha fazla olgu, bilgi veya nesne arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırır. 7. Benzerlikleri temel alarak bilimsel olarak kümeleme yapar, kategoriler oluşturur veya gruplama yapar. 8. Bilgi, olgu, nesne arasında bağlantılar kurar. 9. Bilgiyi, olguyu veya nesneyi çok yönlü betimler. <b>Yaratıcı Problem Çözme Süreci Becerileri</b> 8. Fikirleri belirli kriterler kullanarak karşılaştırır, yargılar ve değerlendirir.</p> <p><b>Hilda Taba Kritik Düşünme Becerileri</b> 2. Veri Yorumu ve Genelleme 2.7. Genellemeleri doğrular, yanlışlar veya düzenler. 2.10. Genellemelerin sınırlılığını belirler.</p> <p><b>K12 Becerileri</b> <b>TAB.2.4. Öz yansıtma</b> TAB2.4.SB1.D2.1. Okuma sürecindeki duygu, düşünce ve davranışları ile bunlara etki eden fiziksel (mekân, gürültü vb.), dilsel (söz varlığı, dil yapısı vb.) ve duyuşsal (ilgi alanı vb.) etkenleri gözden geçirir.</p>	<p>T.1.5.T.1.BZ.3(3) Okuduğu metnin özünü, sözel olarak ifade eder./edebilme. T.1.5.T.1.BZ.3(6) Okuduğu metnin içeriğindeki hikâye unsurlarını birbirleriyle ilişkilendirerek metnin temeli olan asıl düşüncesini, ana fikrini belirler./belirleme. T.1.5.T.1.BZ.3(7)Okuduğu metinde verilen bilgilerden, metnin içeriğinden yol çıkarak asıl düşünceyi belirler./belirleme. T.1.5.T.1.BZ.3(8) Metnin içeriğindeki bilgiyi, olay ve olguyu çok yönlü betimler./betimleme. T.1.5.T.1.YP.(8) Metin aracılığıyla verilmek istenen asıl düşünceyi kendi doğrularıyla karşılaştırarak değerlendirir./değerlendirme. T.1.5.T.1.HT.2(10) Metin aracılığıyla verilmek istenen asıl düşünceyi, metin içeriğindeki sınırlamaları dikkate alarak belirler./belirleme. T.1.5.T.1.K12. Okuduğu metni, hem dilsel özelliklerini hem de kendi duyuşsal özelliklerini (konusunun ilgi alanı, motivasyonu gibi) dikkate alarak değerlendirir./değerlendirme.</p>

*Program Tasarlama:* Araştırma, özel yetenekli çocuklar için geliştirilen müfredat modellerinden Izgara Modeli ve Paralel Müfredat Modeli temel alınarak tasarlanmıştır. Izgara Modeli, öğrencilerin farklı disiplinlerdeki ilişkileri görmelerini sağlayarak derinlemesine kavrayış geliştirmelerini hedeflerken (Kaplan, 2009); Paralel Müfredat Modeli, öğrencilerin konu alanında derin bilgi edinmelerine olanak tanıyan içsel bağlantılar ve uygulamalı deneyimler sağlamaktadır (Tomlinson vd., 2002). Araştırmanın bu kapsamda özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, çok yönlü bir öğrenme deneyimi sunması amaçlanmıştır.

*İçeriğin Düzenlenmesi:* Özel yeteneklilik, ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Renzulli, 1985). Özel yetenekli çocuklar, bu özelliklere sahip olup bunları geliştirebilecek potansiyele sahip bireylerdir. Bu çocukların, normal eğitim programlarıyla sağlanamayan kapsamlı eğitim olanaklarına ihtiyaç duyduğu ifade edilmiştir (Renzulli & Reis, 1985). Çoğu zaman, mevcut eğitim programlarında yapılan küçük değişiklikler ve uyarlamalarla bu öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmaktadır. Ancak, BİLSEM gibi merkezlerde uygulanan farklılaştırılmış eğitim programlarının etkililiği üzerine yapılan deneysel çalışmalar, araştırmalar ve değerlendirmeler yeterli düzeyde yapılmamıştır (VanTassel-Baska vd., 2002). Uygun bir program ve öğretim, özel yetenekli çocukların doğasını, yeteneklerinin ve becerilerinin seviyesini daha iyi anlamaya olanak tanıyacaktır (Feldhusen & Jarwan, 2000). Bu amaçla özel yeteneklilerin eğitimsel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düşünme becerilerinin gelişimi ve öğrenme stratejileri dikkate alınarak farklılaştırılmış bir Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı tasarlanmıştır.

Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı geliştirilirken Türkiye’de kullanılan ders kitapları, BİLSEM etkinlik kitapları, konuyla ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Programın farklılaştırılma boyutunda Izgara (Kaplan, 2009) ve Paralel Müfredat Modeli (Tomlinson vd., 2002); düşünme becerileri boyutunda CoRT Düşünme Programı (Bono, 1986), “CoRT 4-Yaratıcı Düşünme/ CoRT 5-Eleştirel Düşünme” kullanılmıştır. Hazırlanan programın farklılaştırılma boyutunda faydalanılan modellerden biri Kaplan (2009) tarafından geliştirilen Izgara Müfredat Modeli’dir. Izgara Modeli içerik, süreç ve ürün bileşenlerini ön plana çıkararak bu bileşenlerin kapsamlı bir tema altında öğretilmesini önermektedir (Sak, 2010).

*İçerik Seçimi:* İçerik özel yetenekli öğrencilere ilginç gelen , onlar için önemli ve yararlı olan bilgiyi kapsar. Bilgi; fikirler, kavramlar, genellemeler, ilkeler, kuramlar ve sistemlerden

oluşur (Sak, 2010). Öğrencilerle, ilgi alanlarına göre seçilmiş güncel olaylar üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Bu programda içerikler, öğrencilerin ilgi alanlarına dayalı olarak yapılandırılmıştır. İçerik, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bir araç işlevi görmektedir. Bu içerik kapsamlı bir tema etrafında şekillendirilmektedir. Temalar seçilirken kapsam, derinlik, karmaşıklık ve büyük fikirler önceliklidir. Geliştirilen programda evrensel bir kavram olan “dönüşüm” temasını kullanılarak farklı disiplinleri kapsayan okuma metinleri dört derinlikli temaya ayrılmıştır.

**Tablo 3.4.2. İçerikteki Temaların Dağılımı**

<b>Tema: Tarih ve Kültürde Dönüşüm</b>	<b>Tema: Edebiyat ve Sanatta Dönüşüm</b>
1. Tarihi Yazılar: Geçmişten günümüze yapıların ve mimarinin dönüşümü.	1. Hikâye: Kişisel dönüşüm ve gelişim hikâyeleri.
2. Masal: Kültürel dönüşümlerin masallar üzerindeki etkisi.	2. Şiir: Şiirsel anlatımlarda dönüşüm ve yenilikler.
3. Makale: Eğitimdeki dönüşüm ve yenilikler.	3. Hikâye: Toplumsal ve bireysel dönüşümler.
4. Söyleşi: Edebiyatta ve düşüncede dönüşüm.	4. Radyo Tiyatrosu: Dramanın dönüşen yüzü.
<b>Tema: Güncel Olaylar ve Medyada Dönüşüm</b>	<b>Tema: Eğlence ve Popüler Kültürde Dönüşüm</b>
1. Gazete Haberi: Doğal yaşamda ve çevredeki dönüşümler.	1. Fabl: Eğitici hikâyelerdeki dönüşüm.
2. Karikatür: Toplumsal eleştiride ve mizah anlayışında dönüşüm.	2. Çizgi Roman: Görsel anlatım ve kahramanların evrimi.
3. Sosyal Medya Mesajları: İletişim ve etkileşimdeki dönüşüm.	3. Şarkı/Türkü: Müzikal türlerin ve temaların dönüşümü.
4. E-posta: Yazılı iletişimde ve teknolojiye dönüşüm.	4. Kılavuz: Kullanım kılavuzlarında ve rehberlerdeki dönüşüm.

*Süreç Becerilerinin Seçimi:* Karmaşık düşünme yetilerini geliştirmeyi hedefleyen kritik düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam becerilerini kapsamaktadır (Sak, 2010). Programda yer alan temalar, öğrencilerin bu süreç becerilerini farklı bağlamlarda uygulamalarını sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Örneğin, “tarih ve kültürde dönüşüm” temasında öğrenciler, Sahib Ata Külliyesi üzerine yaptıkları çalışmalarda sınıflama ve çıkarımda bulunma gibi süreç becerilerini kullanırlar. “Edebiyat ve sanatta dönüşüm” teması altında, hikâye analizi yaparak yaratıcı düşünme ve eleştirel okuma becerilerini geliştirirler. “Güncel olaylar ve medyada dönüşüm” teması, medya okuryazarlığı ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik içerik sunarken, “eğlence ve popüler kültürde dönüşüm” temasında çizgi romanların evrimini inceleyerek öğrenmeyi öğrenme ve

yaratıcı ifade becerilerini uygulama fırsatı bulurlar. Bu bağlamda, süreç becerileri çeşitli temalar aracılığıyla desteklenirken, diğer kazanımlar bağımlı değişken olarak ele alınmadığı için ayrıntılandırılmamıştır.

*Ürün Seçimi:* Ürün, içerik bilgisi ile düşünme ve araştırma becerilerinin entegrasyonu sonucu ortaya çıkar. Bu ürünler, görsel, sözel ve yazılı iletişim biçimlerini içermelidir (Sak, 2010). Örneğin, “tarih ve kültürde dönüşüm” teması kapsamında, öğrenciler Sahib Ata Külliyesi hakkında hazırladıkları sunumlarla yazılı ve görsel iletişim becerilerini sergilerler. “Edebiyat ve sanatta dönüşüm” temasında, bir radyo tiyatrosu metnini dramatize ederek sahne performanslarını geliştirirler. “Güncel olaylar ve medyada dönüşüm” temasında ise Anadolu Parsı haberini analiz edip eleştirel makaleler ve infografikler oluşturarak medya okuryazarlığı ve görsel iletişim yetkinliklerini artırır. “Eğlence ve popüler kültürde dönüşüm” teması, öğrencilerin çizgi romanların evrimini inceleyerek kendi çizgi romanlarını yaratmalarına ve yazılı raporlarla sunmalarına olanak tanır. Böylece, farklı iletişim biçimleri kullanılarak çeşitli ve zengin ürünler ortaya konur. Bu çeşitlendirilmiş ürünlerle, öğrencilerin görsel, sözel ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlanmış, böylece programın farklı iletişim biçimlerini içeren çeşitli ve zengin ürünlerle tamamlanması sağlanmıştır.

Hazırlanan programın farklılaştırma boyutunda faydalanılan modellerden ikincisi Tomlinson vd. (2002) tarafından tasarlanan Paralel Müfredat Modeli’dir. Bu model; genel müfredat, bağlantılar müfredatı, uygulamalar müfredatı ve farkındalık müfredatı olmak üzere dört paralel boyuttan oluşmaktadır (Sak, 2010).

*Genel Müfredat:* Genel eğitim kazanımlarını içermesi nedeniyle temel müfredat olarak da düşünülebilir. Bu kapsamda, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığının genel eğitim kazanımları temel alınarak farklılaştırılmış (MEB, 2020) ve zenginleştirilmiş etkinlikler oluşturulmuştur. Türkçe dersi okuma kazanımları ile BİLSEM Türkçe modülündeki kazanımlar detaylıca incelenmiş ve her iki müfredat arasındaki benzerlikler ile farklılıklar belirlenmiştir. Bu analizler doğrultusunda, genel müfredat kazanımlarını destekleyici ve üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden yeni kazanımlar tanımlanmış ve bu kazanımlara uygun etkinlik planları geliştirilmiştir.

Geliştirilen etkinlikler, öğrencilerin okuma becerilerini sadece bilgi edinme süreci olarak görmeyip okudukları metinleri analiz edebilme, eleştirebilme, yeni fikirler oluşturabilme ve sorunları çözmeye yönelik kullanabilme becerilerini kazanmalarını hedeflemektedir.

Özellikle eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesi amacıyla öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerine, alternatif bakış açıları geliştirmelerine ve düşündüklerini somut örneklerle ifade etmelerine olanak sağlayan etkinlikler hazırlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ihtiyaç analizi ve öğretmenlerden alınan geri bildirimler doğrultusunda, etkinlik içerikleri ve uygulama yöntemleri sürekli olarak gözden geçirilmiştir. Hazırlanan her etkinlik, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak uyarlanmış ve eğitim materyalleri yenilikçi öğretim teknikleri ile desteklenmiştir.

*Bağlantılar Müfredatı:* Bu boyut temel müfredat üzerine inşa edilir. Bundan dolayı bir disiplin ana kavramlarına, kuramlarına, ilkelerine ve becerilerine ağırlık verir (Sak, 2010). Bu çalışmada, mevcut öğretim programlarının ana yapılarına bağlı kalınarak Türkçe öğretim programında yer alan temel kavramlar, özel yetenekli öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına yönelik daha derinlemesine bir yaklaşımla ele alınmıştır. Programın ana yapıları, dil becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerini geliştirmeyi de amaçladığı için, bu çalışmada eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel beceriler programla entegre edilmiştir. Bu bağlamda, özellikle “dönüşüm,” “etkileşim,” ve “kültürel farkındalık” gibi temalar üzerinden öğrencilerin çok yönlü bakış açıları kazanmaları hedeflenmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yapılan bu geliştirme çalışmaları, onların daha derinlemesine bilgi edinmelerini ve öğrendikleri kavramları farklı bağlamlarda kullanabilmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Örneğin, Türkçe öğretim programındaki okuma-anlama ve metin çözümlene becerileri, eleştirel analiz teknikleriyle zenginleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin okudukları metinlerde yazarın bakış açısını değerlendirmeleri, karakterlerin psikolojik ve sosyal özelliklerini analiz etmeleri, metni dönemin kültürel ve tarihsel koşullarıyla ilişkilendirmeleri teşvik edilmektedir. Ayrıca, yaratıcı okuma etkinlikleriyle öğrencilerin metinlerdeki olayları farklı açılardan yeniden kurgulamaları ve kendi yorumlarını katmaları sağlanarak yaratıcılıklarının gelişimi desteklenmiştir.

*Uygulamalar Müfredatı:* Öğrencilerin ustalık evresinde taşındığı boyuttur. Bu müfredat modeli, öğrencilerin disipline özgü bilgi ve becerileri, o disiplindeki uzmanların çalışma biçimlerine benzer şekilde kullanmalarını hedefler (Sak, 2010). Mevcut araştırmada, bağımlı değişkenler olarak, özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, yaratıcı düşünme, eleştirel okuma, eleştirel düşünme, öğrenme stratejileri ve okumaya yönelik tutum puanları öne çıkmaktadır. Örneğin, dönüşüm teması çerçevesinde Sahib Ata Külliyesi'nde

mimari yeniliklerin incelenmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuma becerilerini geliştirirken, bu bilgiler mimarlık pratiği içinde anlam kazanmaktadır. Benzer şekilde, Balıkçı Osman hikâyesinin drama ile sahne performansına dönüştürülmesi, yaratıcı düşünme ve yaratıcı okuma becerilerini desteklerken, öğrencilerin okuma stratejilerini pekiştirir. Güncel olaylar üzerinden medya analizleri yaparak medya sunumları hazırlamaları ise eleştirel okuma ve düşünme becerilerini pekiştirir. Çizgi roman karakterlerinin dijital medyada modernize edilmesi, sanatsal yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşünme yetilerini geliştirmelerine katkı sağlar.

*Farkındalık Müfredatı:* Öğrencilerin bir disiplini derinlemesine araştırıp özümseyerek, bu disiplinin kendi ilgi ve yeteneklerine uygunluğunu değerlendirmelerini ve disiplini kendi hayatlarıyla ilişkilendirerek bir özdeşleşme süreci yaşamalarını hedeflemektedir (Tomlinson vd., 2002). Bu çalışmada, alanla ilgili veriler nitel yöntemlerle elde edilmiştir. Örneğin, tarih ve kültür bağlamında dönüşüm teması altında, öğrenciler Sahib Ata Külliyesi'ni derinlemesine araştırarak tarihi olaylarla bağlantı kurmakta ve kültürel mirasın önemini anlamaktadır. Edebiyat ve sanat alanında dönüşüm temasında, “Balıkçı Osman” hikâyesini edebî analizlerle derinleştirirken, bu analizleri kendi yaratıcılıkları ve edebî yetenekleriyle ilişkilendirirler. Güncel olaylar ve medyada dönüşüm temasında Anadolu Parsı hakkındaki gazete haberi üzerinden medyanın toplumsal etkilerini ve kendi kişisel algılarını değerlendirirler. Eğlence ve popüler kültür dönüşüm temasında çizgi roman karakterlerini modern yaşamla bağdaştırma üzerine düşünerek sanatın günlük hayattaki rolünü keşfederler. Bu süreçler, öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine, disiplinlerle etkileşimlerini artırarak kendilerini tanımlamalarına ve kişisel gelişimlerini desteklemelerine katkı sağlar.

*Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi:* Araştırmada önerilen modelin bu aşamasında, öğrenme yaşantıları üzerinde durulmuş ve bu kapsamda hedef ve kazanımları öğrencilere kazandırmayı amaçlayan etkili öğretim stratejileri geliştirilmiştir. Öğrenme yaşantıları, eğitim programının “nasıl öğretilim?” sorusuna yanıt veren önemli bir boyut olarak tanımlanmaktadır (Küçükahmet, 2009). Bu süreçte, gerekli uyarıcıların düzenlenmesi ve uygulanması, hedeflerin öğrencilere kazandırılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Uzunboylu & Hürsen, 2008). Hazırlanan programın farklılaştırma boyutunda CoRT Düşünme Programı'ndan (CoRT 4- Yaratıcı Düşünme/ CoRT 5- Bilgi/ Eleştirel Düşünme) faydalanılmıştır (De Bono, 1986). CoRT düşünme programı, sistematik ve amaç odaklı düşünmeyi teşvik etmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu program, düşünmenin temel becerilerden oluştuğunu ve bu becerilerin geliştirilebileceğini savunmaktadır. De Bono'ya göre bu temel beceriler; geniş bakış açısı

(breadth), düzenleme (organisation), etkileşim (interaction), yaratıcılık (creativity), bilgi ve duygular (information & feeling) ile eylem (action) olarak tanımlanmıştır (De Bono, 1986).

Mevcut araştırmada özellikle CoRT Düşünme Programı setindeki Yaratıcılık (De Bono, 1986) kitabının etkinlikleri ve stratejilerinden faydalanılmıştır. Bu kitaptaki “Evet, Hayır, Belki”; “Atlama Taşı”; “Rastgele Girdi”; “Baskın Fikri Bulma”; “Problemi Doğru Tanımlama”; “Fikirleri Birleştirme”; “Gereksinimleri Belirleme” ve “Değerlendirme” isimli etkinlikler kullanılmıştır. Aynı zamanda, CoRT Düşünme Programı’ndan Eleştirel Düşünme becerilerini destekleyeceği düşünülen Bilgi ve Duygular (De Bono, 1986) kitabındaki etkinlikler ve stratejiler kullanılmıştır. Bu etkinlikler, bilgi süreçlerini yönetmeye yönelik sorular sorma, ipuçlarını analiz etme, tahmin yürütme, inançları sorgulama ve bilginin yanlış kullanımını incelemeyi kapsar. Öğrenciler, bu etkinlikler aracılığıyla çeşitli metinler ve temalar üzerinde derinlemesine düşünme ve analiz yapma fırsatı bulmuşlardır. Öğrenciler, Kültürel ve Tarihi Bağlamlar temasında Sahib Ata Külliyesi metni üzerinde çalışırken, “Problemi Doğru Tanımlama” ve “Gereksinimleri Belirleme” etkinlikleri sayesinde tarihi ve mimari sorunları analiz edip çözüm yolları geliştirmişlerdir. Ayrıca, Bilgi ve Duygular kitabındaki “Sorular” ve “İpuçları” etkinlikleriyle, yapı hakkında derinlemesine sorular geliştirmiş ve tarihsel ipuçlarını keşfetmişlerdir.

Güncel Olaylar ve Medya temasında ise, öğrenciler Anadolu Parsı haber metni ile “Baskın Fikri Bulma” ve “Evet, Hayır, Belki” etkinliklerini kullanarak, medyada öne çıkan ana fikirleri tespit etmiş ve haberlerde sunulan bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmişlerdir. Bu süreçte “Tahmin” ve “İnanç” etkinlikleri ile haberin olası sonuçlarını tahmin etmiş ve haberlerin doğruluğunu sorgulamışlardır. Edebiyat ve Sanat temasında, öğrenciler Balıkçı Osman hikâyesi ve Masalların Masalı şiiri üzerinde çalışırken “Rastgele Girdi” ve “Fikirleri Birleştirme” etkinlikleri aracılığıyla yaratıcı fikirler üretmişlerdir. Ayrıca, Bilgi ve Duygular kitabındaki “Hazır Fikirler” ve “Bilginin Yanlış Kullanımı” etkinlikleri ile metinlerdeki klişeleri tespit etmiş ve bu klişelerin metnin genel anlamına nasıl etki ettiğini tartışmışlardır. Popüler Kültür ve Eğlence temasında çizgi romanlar ve karikatürler üzerinde “Atlama Taşı” ve “Değerlendirme” etkinlikleri ile öğrenciler, karakterler ve olaylar arasında bağlantılar kurmuş ve okudukları metinlerin etkisini değerlendirmişlerdir. Aynı zamanda, “İnanç”, “Tahmin” ve “İpuçları” etkinlikleriyle karakterlerin eylemlerini analiz etmiş ve metindeki detayların hikâyenin gelişimine katkısını incelemişlerdir.

Bu doğrultuda, programın içeriği Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli temel alınarak yapılandırılmış ve on altı ders planı oluşturulmuştur. Oluşturulan ders planlarında, öğretim etkinlikleri ve materyalleri Gagne'nin dokuz öğretim aşaması doğrultusunda hazırlanmıştır. İlk olarak, dikkat çekme aşaması, öğretim sürecinin başında öğrencilerin ilgisini odaklamayı amaçlar. Bu aşamada, görsel ve işitsel araçlar, yazılı materyaller ve öğretmenin model davranışları önemli rol oynar. Ayrıca, ders süresince dikkat çekici unsurların sürekli değiştirilmesi, öğrencilerin ilgisini canlı tutmak için etkili bir yöntemdir (Schunk, 2009; Driscoll, 2012). Benzer şekilde, Hoy (2015) de etkili öğretmenlerin özellikleri üzerine yaptığı çalışmalarda üç temel unsurun öne çıktığını belirtmektedir: açık ifade, samimiyet ve bilgi birikimi. Öğretmenin ders sırasında bilgileri ve kavramları anlaşılır bir şekilde organize ederek sunması "açıklık" olarak tanımlanır. Bu, Gagne'nin dikkat çekme aşamasına paralel olarak, öğretmenin dersin başından itibaren öğrencilerin ilgisini çekme ve öğretim sürecinde açıklık sağladığı rolünü destekler. Samimiyet, öğretmenin öğrenme sürecine hevesle katılması ve öğrenciler tarafından sevilen bir figür haline gelmesidir. Bilgi birikimi ise öğretmenin hem kendi uzmanlık alanındaki konularda hem de öğrencilerin karşılaşılabileceği çeşitli sorunlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmasını ifade eder.

Öğrencilere, dersin sonunda hangi bilgi ve becerilere sahip olacaklarını açıkça belirtmek, öğrencilerin öğretim sürecindeki beklentilerini netleştirir ve hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırır (Schunk, 2009). Bu hedeflerin açıkça belirlenmesi, hem öğretmenin netliği hem de Gagne'nin aşamalarında olduğu gibi öğretim sürecinin her bir adımını daha etkili hale getirir. Bu aşama, öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini daha odaklı hale getirir. Ayrıca, öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgilerin hatırlatılması, yeni bilginin bu temeller üzerine inşa edilmesine olanak tanır. Driscoll (2012), yeni öğrenmelerin genellikle önceden kazanılmış bilgilere dayandığını ve bu bağlantıların kurulmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu nedenle, yeni bilgi sunulmadan önce önceki öğrenmelerin hatırlatılması öğrenciler için kritik bir adımdır. Yeni bilgilerin sunumu, dikkat çekici örneklerle desteklenir ve içerikteki önemli noktalar vurgulanır. Bu süreçte öğrencilerin yeni kavramları anlamaları sağlanırken, öğrenme rehberliği etkin bir biçimde kullanılarak, bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılması desteklenir (Driscoll, 2012). Öğrencilerin yeni öğrenilen bilgiyi uygulama yoluyla göstermeleri ise performans ortaya çıkarma aşamasını oluşturur. Bu uygulamalar, öğrencilerin bilgilerini pekiştirmelerine ve yeni öğrenmeleri sergilemelerine olanak tanır. Öğrencilerin bu süreçteki performanslarına yönelik dönüt verilmesi, onların hem başarılarını hem de gelişim alanlarını anlamalarına yardımcı olur. Schunk (2009), geri bildirim öğrenciler üzerinde

olumlu bir etkisi olduğunu ve öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Performans değerlendirme aşaması ise; testler, projeler veya performans sergileme gibi araçlarla öğrencilerin öğrenmelerini ölçmeye yönelik olarak gerçekleştirilir (Driscoll, 2012). Tutma ve transferi artırma aşaması, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi farklı durum ve bağlamlarda uygulayarak pekiştirmelerini sağlar. Bu, öğrenmenin kalıcı hale gelmesi ve uzun süreli bellekte yer etmesi açısından kritik bir süreçtir (Schunk, 2009).

*Pilot Uygulama:* Araştırmadaki denel süreç, tasarlanan Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın daha küçük bir ölçekte test edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, programın güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmeyi ve gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamıştır (Demirel, 2012). Bu süreç, programın geniş çapta uygulanmadan önce olası sorunları gidermeye olanak tanımış ve öğrencilerin program kaynaklı olumsuzluklardan etkilenmelerini önlemiştir (Akpınar, 2017). Uygulama aşamasında Demirel (2012) tarafından önerilen şu aşamalar izlenmiştir: pilot uygulamanın planlanması, uygulama grubunun belirlenmesi, program ve materyallerin kullanılması ve uygulamanın değerlendirilmesi. Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın pilot uygulaması 10 Mart 2022 tarihi itibarıyla BİLSEM'de araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Çalışma grubunu, beşinci sınıf düzeyinde 18 öğrenciden oluşan bir sınıf oluşturmuştur. Denel süreç dört ana temayı kapsamaktadır: Tarih ve Kültürde Dönüşüm, Edebiyat ve Sanatta Dönüşüm, Güncel Olaylar ve Medyada Dönüşüm, Eğlence ve Popüler Kültürde Dönüşüm. Her tema, iki hafta boyunca işlenmiş ve öğrenciler program sürecine aktif olarak katılım göstermişlerdir. Araştırmacı, süreç boyunca gözlemler yapmış ve öğrencilerin programa olan ilgisi doğrultusunda gerekli düzeltmeleri uygulamaya yansıtmıştır.

*Programın Uygulanması:* Tasarlanan Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı, pilot uygulama sonrası gözden geçirilerek esas uygulama aşamasına geçilmiştir. Uzman görüşleri ve pilot uygulama bulguları doğrultusunda revize edilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı ve örnek ders planına çalışmanın ilgili bölümünde yer verilmiştir. Programın uygulama aşaması, bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu programa yönelik yeterliliklerinin artırılmasının önem arz ettiği vurgulanmaktadır (Ünlü, 2017). Bu çalışmada, programın uygulayıcısı olarak araştırmacı, programın hem uygulanmasını hem de değerlendirilmesini üstlenmiştir.

Program, BİLSEM'e devam eden 17 öğrencinin (5. Sınıf) katılımıyla 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci toplamda 64 ders saati (16x4) boyunca devam etmiştir. Deneysel uygulama dört temayı kapsamaktadır: Tarih ve Kültürde Dönüşüm, Edebiyat ve Sanatta Dönüşüm, Güncel Olaylar ve Medyada Dönüşüm, Eğlence ve Popüler Kültürde Dönüşüm. Her bir tema 4 hafta süresince işlenmiştir.

*Değerlendirme:* Değerlendirme aşaması, tasarlanan öğretimin etkinliğini ve verimliliğini belirlediği, öğretimin geliştirilmesine yönelik önerilerin dile getirildiği kritik bir aşamadır. Öğretim sürecinin her aşamasında yapılan değerlendirme; kullanılan öğretim yöntemleri, öğrenenler üzerinde oluşturduğu etki, kullanılan materyallerin etkinliği, yürütülen süreçlerin başarısı ve hedeflenen öğrenme çıktıları üzerindeki değişimleri değerlendirir (Özdemir & Mert Uyangör, 2011).

Okuma Programının değerlendirilmesi, program geliştirme sürecinin son ve tamamlayıcı aşamasıdır (Akpınar, 2017). Kısaca, programın etkililiğini değerlendirme ve iyileştirme süreci olarak tanımlanabilir (Demirel, 2012). Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, aksaklıkların giderilmesi ve programın daha etkili hale getirilmesi amacıyla Stufflebeam'in CIPP modeli tercih edilmiştir. Bu model, programın amaçları, tasarımı, süreci ve çıktılarının değerlendirilmesi için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Yüksel & Sağlam, 2014). Bağlam (Context), Girdi (Input), Süreç (Process) ve Ürün (Product) olmak üzere dört ana değerlendirme boyutunu içeren model, çok yönlü ve uygulanabilir bir yaklaşım sağlamaktadır (Fitzpatrick vd., 2004). Bu çalışmada CIPP modelinin tercih edilmesinin nedeni, programın tüm bileşenlerini ele alarak kapsamlı bir değerlendirme yapma fırsatı sunmasıdır. Programın amaçlarına ulaşma düzeyinin yanı sıra öğrenme-öğretme sürecinin de kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi sağlanmıştır. CIPP modelinin dört değerlendirme türüne ilişkin açıklamalar Tablo 3.4.3.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.4.3.** Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Değerlendirme Türleri

<b>Değerlendirme Türü</b>	<b>Amaç</b>	<b>Yöntem</b>	<b>Karar Verme</b>
<b>Bağlam Değerlendirmesi</b>	Kurumsal bağlam, hedef kitle ve ihtiyaçlar, ihtiyaçların altında yatan problemlerin belirlenmesi	Sistem analizi, anket, doküman analizi, görüşme, Delphi tekniği vb.	İhtiyaçları karşılamaya yönelik hedeflerin ve takvimin planlanması.
<b>Girdi Değerlendirmesi</b>	Programın amaçlarına uygunluğu ve sistemin olanakları, araştırma desenleri	Alan yazın taraması, gözlem, görüşme, pilot uygulama, uzmanlarla panel vb.	Yöntem, önceliklerin belirlenmesi ve uygulama kararlarının alınması.
<b>Süreç Değerlendirmesi</b>	Uygulama sürecindeki etkinlik ve olayların kaydedilmesi ve değerlendirilmesi, uygulamada karşılaşılan sorunlar	Sürecin betimlenmesi, gözlemlenmesi, görüşmeler, doküman analizi, beklenen ve beklenmeyen olayların analizi	Programın sürdürülmesi, sonlandırılması veya yenilenmesine ilişkin kararlar.
<b>Ürün Değerlendirmesi</b>	Çıktıların tanımlanması ve amaçlara uygunluğunun değerlendirilmesi, etki ve değerinin yorumlanması	Paydaş değerlendirmeleri, nicel ve nitel analizler, çıktıların izlenmesi vb.	Programın etkili olup olmadığına dair kararlar, sonuçların yorumlanması.

CIPP modelinin ilk boyutu olan *bağlam değerlendirme*, program hedeflerinin belirlenmesi sürecinde, programın uygulanacağı bağlamdaki ihtiyaçlar, sorunlar ve fırsatların tanımlanmasını içermektedir. Bu aşamada, okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, programın temel amaçlarını şekillendirmektedir. Özellikle, hedef kitlenin özelliklerine ve mevcut beceri düzeyine odaklanarak, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek stratejilerin neler olması gerektiği değerlendirilir. Bu bağlamda, öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki mevcut eksikliklerin ve potansiyel fırsatların saptanması, programın yapılandırılmasında önemli rol oynamaktadır.

CIPP modelinin *girdi değerlendirme* boyutunda bağlam değerlendirme sonucunda oluşturulan planın uygulanabilirliği ve hedeflere ulaşmadaki etkinliği analiz edilir. Bu aşamada, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı' nın amaçlarına ulaşmak için gereken öğretim stratejileri, etkinlik planları ve dijital araçların entegrasyonu gibi unsurların uygunluğu değerlendirilir. Özellikle çalışmanın önceki aşamalarında belirlenen öğrenci geri bildirimlerine göre dijital araçların ve teknoloji tabanlı etkinliklerin bağımsız öğrenmeyi desteklediği bulgusu dikkate alınarak (yansıtıcı günlük) bu unsurların etkinliği detaylandırılabilir. Böylece

programda yer alan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ve öğrenme stratejilerine ne ölçüde katkı sağlayacağı bu değerlendirme ile belirlenir.

*Süreç değerlendirmesi*, programın uygulanması sırasında gerçekleştirilen faaliyetlerin planlanan hedeflerle ne kadar uyumlu olduğunu belirlemek amacıyla yapılır. Programın uygulanması sırasında toplanan verilerle, uygulama sürecindeki olası sorunlar ve engeller tespit edilerek gerekli düzeltmeler yapılır. Araştırmada, her ders sonunda öğrenci geri bildirimlerinin ve öğretmenin gözlemlerinin sistematik olarak toplanması, programın etkinliği açısından önemli bir geri bildirim mekanizması oluşturur. Bu süreçte, öğrencilerin yaratıcı okuma etkinliklerine yönelik algıları, eleştirel düşünme becerilerindeki gelişim ve programın genel işleyişi, yansıtıcı günlükler ve anketlerle sürekli izlenebilir.

Son aşama olan *ürün değerlendirme*, programın çıktılarının değerlendirilmesini içerir. Bu aşamada, programın hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığı, beklenen ve beklenmeyen sonuçların ortaya konması hedeflenir (Ornstein & Hunkins, 2018). Mevcut araştırmanın, özel yetenekli öğrencilerde duyuşsal ve bilişsel becerilerin gelişimine yönelik etkisinin belirlenmesi ve gerçekleştirilen öğretimin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan ölçme araçları titizlikle seçilmiştir. İlgili alan yazını detaylı bir şekilde incelenmiş ve çalışma grubunda yer alan öğrencilerin özellikleri ile hedeflenen beceri gelişimlerine uygun ölçme araçları belirlenmiştir. Bu kapsamda tasarlanan Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın öğrenciler üzerinde etkisini belirlemek için uygulama öncesinde ve sonrasında “Okuduğunu Anlama Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği, Torrance Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Uygulanan Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'yla ilgili düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış “Öğrenci Görüşme Formu” geliştirilmiştir. Gerçekleştirilen okuma etkinlikleri hakkında çalışma grubu öğrencilerinin düşüncelerini belirlenmesi için açık uçlu sorulardan oluşan “Öğrenci Yansıtıcı Günlükleri” hazırlanmıştır. Bu değerlendirme araçlarının içerik ve yapısı, mevcut araştırmanın ihtiyaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Hazırlanan değerlendirme araçları, ölçme ve değerlendirme alanında uzman akademisyenlere sunularak onların görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve nihai hale getirilmiştir.

**Tablo 3.4.4. Araştırmada Kullanılan CIPP Modeli**

<b>CIPP Modeli Boyutu</b>	<b>Araştırmada Yapılanlar</b>	<b>Değerlendirme Araçları</b>
<b>Bağlam Değerlendirmesi</b>	Okuma becerileri geliştirilmesi amacıyla öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi; yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin ne ölçüde destekleneceğinin değerlendirilmesi.	İhtiyaç analizi, öğrenci geri bildirimleri.
<b>Girdi Değerlendirmesi</b>	EKO programında yer alan öğretim stratejilerinin, etkinlik planlarının ve dijital araçların etkili kullanımı; hedeflerin uygunluğu ve stratejilerin değerlendirilmesi.	Uzman görüşleri, etkinlik planları, öğretim stratejilerinin analizi.
<b>Süreç Değerlendirmesi</b>	Öğrenci geri bildirimleri ve öğretmen gözlemleri aracılığıyla programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunların tespiti ve gerekli düzeltmelerin yapılması.	Yansıtıcı günlükler, ders gözlemleri, anketler.
<b>Ürün Değerlendirmesi</b>	Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimin ölçülmesi; beklenen ve beklenmeyen sonuçların sorgulanması.	Okuduğunu Anlama Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği, Torrance Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

CIPP Modeline dayalı değerlendirme süreci, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın uygulanması ve etkilerinin sistematik olarak incelenmesi amacıyla yapılandırılmıştır. Bağlam değerlendirme aşamasında, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme ihtiyaçları ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde desteklenmesi gerektiği analiz edilmiştir. Bu aşamada yapılan ihtiyaç analizi ve öğrenci geri bildirimleri, programın temel amaçlarını şekillendirmiştir. Girdi değerlendirme kapsamında, programın amaçları ve kapsamı, etkinlik planları, öğretim stratejileri ve dijital araçların kullanımı uzman görüşleri ile değerlendirilmiştir. Bu süreçte, programın etkili uygulanabilirliği ve stratejilerin hedeflerle olan uyumu gözden geçirilmiştir. Süreç değerlendirme aşamasında ise, programın planlanan şekilde yürütülüp yürütülmediği izlenmiş, öğrenci geri bildirimleri ve öğretmen gözlemleriyle karşılaşılan sorunlar tespit edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak ürün değerlendirme boyutunda, programın başında ve sonunda uygulanan çeşitli ölçme araçları ile öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuma becerilerindeki gelişim takip edilmiştir. Kullanılan ölçme araçları, öğrencilerin okuma, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve öğrenme stratejilerindeki ilerlemeyi ölçmeyi hedeflemiş ve programın etkisi nicel olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamlı değerlendirme süreci, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın öğrencilerin okuma ve düşünme becerilerine katkısını somut verilerle ortaya koymaktadır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen veriler, araştırmada kullanılan analiz yöntemleri ve aşamaları; “Nicel Analiz” ve “Nitel Analiz” başlıkları altında, ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

#### 3.5.1 Nicel Analiz

Araştırmanın çalışma grubuna uygulanan Okuduğunu Anlama Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Torrance Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Testi ile Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ne ait ön test ve son test verileri yüz yüze toplanmıştır. Toplanan bu veriler, sistematik bir analiz süreci için bilgisayar yazılımına aktarılmış ve ardından SPSS 29.0 istatistik programında incelenmiştir. Çalışma grubunun 50 kişiden az olması sebebiyle verilerin normalliği Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiş; ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 3.4.5. Grupların Normalliğine İlişkin Veriler

Ölçekler	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis	p
Okuduğunu Anlama Ön Test	.932	.202	.154	.040
Yaratıcı Okuma Ön Test	.958	.606	.050	.220
Torrance Sözel Ön Test	.961	.643	.044	.268
Torrance Şekilsel Ön Test	.928	.589	.716	.031
Eleştirel Okuma Ön Test	.980	.014	.367	.794
Eleştirel Düşünme Ön Test	.931	.847	.231	.038
Öğrenme Stratejileri Ön Test	.960	.324	.831	.265
Okumaya Yönelik Tutum Ön Test	.983	.360	.412	.881

Tabachnick ve Fidell (2013), Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edildiğini belirtmektedir. Tablo 3.4.5 incelendiğinde, tüm ön testlerde elde edilen değerlerin bu aralıkta olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, grupların normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Grupların ön test puanlarının parametrik dağılım sergilemesi sonucunda, analizlerde parametrik test istatistiklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda, normal dağılım gösteren ön test ve son test verilerinin analizinde bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler

ışığında aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri incelenmiş ve araştırma sorularına ynelik bulgular bilimsel bir çerçevede yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2019).

Analizlerde  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Etki büyüklüğünü hesaplamak amacıyla Cohen'in d değeri kullanılmıştır. Cohen'in d değeri, karşılaştırılan grup veya olayların ortalamalarının kaç standart sapma uzaklaştığını belirleme imkânı sunar. İki grup veya olayın ortalamaları arasındaki fark, etki büyüklüğü olarak adlandırılmaktadır. Buna göre, “ $d \geq 1$  çok büyük etki, 0.8 büyük etki, 0.5 orta etki, 0.2 küçük etki” ölçütleri dikkate alınarak etki büyüklükleri yorumlanmıştır (Tak Yabacı, 2021).

### **3.5.2 Nitel Analiz**

Araştırmada, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın etkisinin değerlendirilmesi amacıyla çeşitli nitel veri toplama araçlarından da yararlanılmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin sürece ilişkin düşüncelerini ve deneyimlerini yansıtabilmeleri amacıyla yansıtıcı öğrenci günlüğü kullanılmıştır. Ayrıca, programın genel etkinliğinin değerlendirilmesi üzerine yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nitel veriler toplanmıştır. Araştırmacı günlüğü, araştırma sürecindeki alan notları ve gözlemleri sistematik bir biçimde belgelenmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi sürecinde (Yıldırım & Şimşek, 2013) benzer nitelikteki veriler belirli kavramlar ve temalar altında toplanmış ve bu veriler sistematik bir şekilde yorumlanarak okuyucuya sunulabilecek bir düzene getirilmiştir .

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Bu bölümde özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, yaratıcı düşünme, eleştirel okuma, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine; öğrenme stratejileri kullanımı, okuma düzeyleri ve okumaya yönelik tutumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusunda, “Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi” incelenmiştir. Bu kapsamda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan testlerin erişim puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz, özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki farklılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tablo 4.1’de, deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarının karşılaştırmalı verileri sunulmuştur:

**Tablo 4.1.** Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

Okuduğunu Anlama	Grup	N	Ort	ss	t	sd	p	d
Okuduğunu Anlama	Deney	17	3.64	1.72	2.655	32	.012	.911
Toplam Erişim	Kontrol	17	1.82	2.24				

Tablo 4.1 incelendiğinde, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'na yönelik geliştirilen etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile mevcut BİLSEM Türkçe modülünün uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama erişim puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p=0,012$ ,  $p<0,05$ ). Cohen d değeri 0,911 ( $d\geq 0,8$ ) olup bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin uygulama sonrasında anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymaktadır.

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda, “Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın öğrencilerin yaratıcı okuma becerisine etkisi”

incelenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerinin ölçülmesi amacıyla uygulanan testlerin erişim puanları karşılaştırılmıştır. Veriler, bağımsız örneklem t testi ile analiz edilerek, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerindeki farklılıklar ortaya konulmuştur. Tablo 4.2’de, deney ve kontrol gruplarına ait erişim puanlarının karşılaştırmalı verileri sunulmuştur:

**Tablo 4.2.** Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Okuma Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

Yaratıcı Okuma	Grup	N	Ort	ss	t	sd	p	d
Farklı Düşünme ve Yaratıcı Okuma	Deney	17	3.29	2.41	2.492	32	.018	.855
	Kontrol	17	.94	3.05				
Yaratıcı Kurgulama ve Yorumlama	Deney	17	4.70	2.36	2.394	32	.023	.821
	Kontrol	17	1.70	4.59				
Metin Yapılandırma ve Yaratıcı Okuma	Deney	17	2.82	1.55	2.428	32	.021	.833
	Kontrol	17	.76	3.13				
Toplam Erişim	Deney	17	10.82	4.14	3.429	32	.002	1.176
	Kontrol	17	3.41	7.89				

Tablo 4.2 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Farklı Düşünme ve Yaratıcı Okuma alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p=0,018$ ,  $p<0,05$ ). Cohen d değeri 0,855 ( $d\geq 0,8$ ) olup, bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Yaratıcı Kurgulama ve Yorumlama alt boyutunda da deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ( $p=0,023$ ,  $p<0,05$ ) ve Cohen d değerinin 0,821 ( $d\geq 0,8$ ) olduğu gözlemlenmiştir, bu da büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Metin Yapılandırma ve Yaratıcı Okuma alt boyutunda da deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ( $p=0,021$ ,  $p<0,05$ ) ve Cohen d değerinin 0,833 ( $d\geq 0,8$ ) olduğu belirlenmiştir, bu da farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Toplam Yaratıcı Okuma erişim puanları incelendiğinde ise deney grubu lehine çok büyük bir fark olduğu ( $p=0,002$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir; Cohen d değeri 1,176 ( $d\geq 1$ ) olup bu farkın çok büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, deney grubunda yapılan uygulamaların öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini anlamlı derecede artırdığını ortaya koymaktadır.

#### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusunda, “Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi” incelenmiştir. Bu bağlamda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan testlerin erişim puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız örneklem t testi ile analiz edilerek özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4.3.1’de ve Tablo 4.3.2’de deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarının karşılaştırmalı verileri sunulmuştur:

**Tablo 4.3.1.** Deney ve Kontrol Gruplarının Sözel Yaratıcılık Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

Torrance	Grup	N	Ort	ss	t	sd	p	d
Sözel	Deney	17	3.88	1.69	2.448	32	.020	.840
Akıcılık	Kontrol	17	1.88	2.91				
Sözel	Deney	17	6.11	1.99	2.137	32	.040	.733
Esneklik	Kontrol	17	3.64	4.32				
Sözel	Deney	17	2.58	1.06	3.745	32	.001	1.284
Orijinallik	Kontrol	17	1.70	4.60				
Toplam Sözel	Deney	17	12.58	2.59	3.819	32	.001	1.310
Erişim	Kontrol	17	3.82	9.09				

Tablo 4.3.1’de yer alan Torrance Sözel Yaratıcılık Testi erişim sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında sözel yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Sözel Akıcılık alt boyutunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p=0,020$ ,  $p<0,05$ ). Cohen d değeri 0,840 ( $d\geq 0,8$ ) olup bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sözel Esneklik alt boyutunda da deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş ( $p=0,040$ ,  $p<0,05$ ) ve Cohen d değeri 0,733 ( $0,8>d>0,5$ ) olarak hesaplanmıştır, bu da farkın orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Sözel Orijinallik alt boyutunda ise deney grubu lehine çok büyük bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p=0,001$ ,  $p<0,05$ ). Cohen d değeri 1,284 ( $d\geq 1$ ) olup bu farkın çok büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Toplam Sözel Yaratıcılık son test puanları incelendiğinde de deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ( $p=0,001$ ,  $p<0,05$ ) ve Cohen d değerinin 1,310 ( $d\geq 1$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir, bu da çok büyük bir etkiye işaret etmektedir. Bu bulgular, deney grubunda yapılan uygulamaların sözel yaratıcılık üzerinde etkili olduğunu ve

öğrencilerin sözel akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerini anlamlı derecede artırdığını göstermektedir.

**Tablo 4.3.2** Deney ve Kontrol Gruplarının Şekilsel Yaratıcılık Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

Torrance	Grup	N	Ort	ss	t	sd	p	d
Şekilsel Akıcılık	Deney	17	3.64	2.87	2.467	32	.019	.846
	Kontrol	17	.58	4.22				
Şekilsel Orijinallik	Deney	17	3.41	1.54	2.914	32	.006	.999
	Kontrol	17	1.29	2.56				
Şek. Başlıkların Soyutluğu	Deney	17	4.76	2.90	1.722	32	.095	
	Kontrol	17	3.11	2.66				
Şekilsel Zenginleştirme	Deney	17	1.52	1.87	3.012	32	.005	1.033
	Kontrol	17	.70	2.41				
Şek. Erken Kapamaya Dir.	Deney	17	3.58	1.27	2.178	32	.037	.747
	Kontrol	17	4.70	1.68				
Şek. Yaratıcı Kuv. Listesi	Deney	17	5.05	3.43	1.702	32	.098	
	Kontrol	17	1.29	8.44				
Toplam Şekilsel Erişi	Deney	17	22.00	5.67	3.842	32	.001	1.318
	Kontrol	17	10.29	11.20				

Tablo 4.3.2’de yer alan Torrance Şekilsel Yaratıcılık Testi erişimi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında şekilsel yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Şekilsel Akıcılık alt boyutunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p=0,019$ ,  $p<0,05$ ). Cohen d değeri 0,846 ( $d\geq 0,8$ ) olup, bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Şekilsel Orijinallik alt boyutunda da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuş ( $p=0,006$ ,  $p<0,05$ ) ve Cohen d değeri 0,999 ( $d\approx 1$ ) olarak hesaplanmıştır; bu da çok büyük bir etkiye işaret etmektedir.

Şekilsel Başlıkların Soyutluğu alt boyutunda ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir ( $p=0,095$ ,  $p>0,05$ ). Ancak, Şekilsel Zenginleştirme alt boyutunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ( $p=0,005$ ,  $p<0,05$ ) ve Cohen d değerinin 1,033 ( $d\geq 1$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir, bu da farkın çok büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Şekilsel Erken Kapamaya Direnç alt boyutunda da deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ( $p=0,037$ ,  $p<0,05$ ) gözlemlenmiştir. Cohen d değeri 0,747 ( $0,8>d>0,5$ ) olup, bu farkın

orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Şekilsel Yaratıcı Kuvvet Listesi alt boyutunda ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=0,098$ ,  $p>0,05$ ).

Toplam Şekilsel Yaratıcılık son test puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p=0,001$ ,  $p<0,05$ ). Cohen d değeri 1,318 ( $d\geq 1$ ) olup, bu farkın çok büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, deney grubunda yapılan uygulamaların öğrencilerin şekilsel yaratıcılık becerilerini anlamlı derecede geliştirdiğini göstermektedir.

#### 4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusunda, “Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi” incelenmiştir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan testlerin erişim puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız örneklem t testi ile analiz edilerek, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma becerilerindeki farklılıklar ortaya konulmuştur. Tablo 4.4’te, deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarının karşılaştırmalı verileri sunulmuştur:

**Tablo 4.4.** Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

Eleştirel Okuma	Grup	N	Ort	ss	t	sd	p	d
Eleştirel Okuma	Deney	17	2.29	.68	2.474	32	.019	.849
Toplam Erişim	Kontrol	17	.47	2.96				

Tablo 4.4’te yer alan Eleştirel Okuma Testi erişim sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Eleştirel Okuma Toplam Son Test puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p=0,019$ ,  $p<0,05$ ). Cohen d değeri 0,849 ( $d\approx 0,8$ ) olup bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin uygulama sonrasında anlamlı derecede arttığını ortaya koymaktadır.

#### 4.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusunda, “Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisi” incelenmiştir. Bu kapsamda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan testlerin erişim puanları karşılaştırılmıştır. Veriler,

bağımsız örneklem t testi ile analiz edilerek, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4.5’te, deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarının karşılaştırmalı verileri sunulmuştur:

**Tablo 4.5.** Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

<b>Cornell</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Ort</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Tümevarımsal Akıl Yürütme</b>	Deney	17	2.05	3.07	2.870	32	.007	.984
	Kontrol	17	1.00	3.14				
<b>Tümdengelimsel Akıl Yürütme</b>	Deney	17	3.70	2.31	1.874	32	.070	
	Kontrol	17	2.11	2.61				
<b>Kay. Güv. / Gözlem</b>	Deney	17	4.23	3.68	2.558	32	.015	.877
	Kontrol	17	1.23	3.13				
<b>Varsayım Kurma</b>	Deney	17	3.17	2.15	2.854	32	.008	.979
	Kontrol	17	.82	2.62				
<b>Toplam Erişi</b>	Deney	17	13.29	6.29	3.915	32	.001	1.343
	Kontrol	17	3.58	8.05				

Tablo 4.5’te yer alan Cornell Eleştirel Düşünme Testi erişimi sonuçları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Tümevarımsal Akıl Yürütme alt boyutunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p=0,007$ ,  $p<0,05$ ). Cohen d değeri 0,984 ( $d\geq 0,8$ ) olarak hesaplanmış olup bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tümdengelimsel Akıl Yürütme alt boyutunda ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,070$ ,  $p>0,05$ ). Ancak Cohen d değeri 0,643 ( $0,8>d>0,5$ ) olup bu farkın orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Kaynakların Güvenilirliği ve Gözlem alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmektedir ( $p=0,015$ ,  $p<0,05$ ). Cohen d değeri 0,877 ( $1>d>0,8$ ) olarak hesaplanmış olup, bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Varsayım Kurma alt boyutunda da deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p=0,008$ ,  $p<0,05$ ). Cohen d değeri 0,979 ( $d\geq 0,8$ ) olup, bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Cornell Testi toplam erişimi puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ( $p=0,001$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Cohen d değeri 1,343 ( $d\geq 1$ ) olarak hesaplanmış olup bu farkın çok büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

#### 4.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusunda, “Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımlarına etkisi” incelenmiştir. Bu kapsamda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla uygulanan testlerin erişim puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız örneklem t testi ile analiz edilerek özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stratejilerindeki farklılıklar ortaya konulmuştur. Tablo 4.6’da deney ve kontrol gruplarına ait erişim puanlarının karşılaştırmalı verileri sunulmuştur:

**Tablo 4.6.** Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenme Stratejileri Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrenme Stratejileri	Grup	N	Ort	ss	t	sd	p	d
<b>Dikkat Stratejileri</b>	Deney	17	1.76	1.52	.344	32	.733	
	Kontrol	17	1.52	2.37				
<b>Zihinsel Tekrar Stratejileri</b>	Deney	17	1.11	.69	2.667	32	.012	.915
	Kontrol	17	2.00	1.17				
<b>Gruplama Stratejileri</b>	Deney	17	3.00	1.58	3.312	32	.002	1.136
	Kontrol	17	.41	2.80				
<b>Örtük ve Açık Tekrar</b>	Deney	17	1.82	2.72	2.283	32	.029	.783
	Kontrol	17	.29	2.68				
<b>Ekleme Stratejileri</b>	Deney	17	.41	1.17	1.749	32	.090	
	Kontrol	17	.35	1.36				
<b>Örgütlenme Stratejileri</b>	Deney	17	2.05	5.20	2.028	32	.051	.695
	Kontrol	17	1.23	4.22				
<b>Bellek Destekleyici St.</b>	Deney	17	2.35	2.52	2.303	32	.028	.790
	Kontrol	17	.29	2.68				
<b>Hatırlamayı Artırıcı St.</b>	Deney	17	.94	1.43	2.760	32	.009	.947
	Kontrol	17	.47	1.54				
<b>Güdüleme Stratejileri</b>	Deney	17	3.76	3.30	2.274	32	.030	.780
	Kontrol	17	.88	4.04				
<b>Yürütücü Biliş Stratejileri</b>	Deney	17	2.47	2.26	1.937	32	.031	.664
	Kontrol	17	.82	2.67				
<b>Toplam Erişim</b>	Deney	17	19.70	9.29	4.027	32	.001	1.381
	Kontrol	17	3.58	13.63				

Tablo 4.6’da yer alan öğrenme stratejileri erişim puanları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında belirli alt boyutlarda anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Dikkat Stratejileri alt boyutunda, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ( $p = 0,733$ ,  $p > 0,05$ ). Zihinsel Tekrar Stratejileri alt boyutunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir ( $p = 0,012$ ,  $p < 0,05$ ). Cohen d değeri 0,915 ( $d \geq 0,8$ ) olup, bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Gruplama Stratejileri alt boyutunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p = 0,002$ ,  $p < 0,05$ ). Cohen d değeri 1,136 ( $d \geq 1$ ) olup bu farkın çok büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Örtük ve Açık Tekrar alt boyutunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p = 0,029$ ,  $p < 0,05$ ). Cohen d değeri 0,783 ( $0,8 > d > 0,5$ ) olup bu farkın orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ekleme Stratejileri alt boyutunda, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p = 0,090$ ,  $p > 0,05$ ). Örgütlenme Stratejileri alt boyutunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmektedir ( $p = 0,051$ ,  $p \approx 0,05$ ). Cohen d değeri 0,695 ( $0,8 > d > 0,5$ ) olup, bu farkın orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bellek Destekleyici Stratejiler alt boyutunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p = 0,028$ ,  $p < 0,05$ ). Cohen d değeri 0,790 ( $0,8 > d > 0,5$ ) olup bu farkın orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Hatırlamayı Artırıcı Stratejiler alt boyutunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p = 0,009$ ,  $p < 0,05$ ). Cohen d değeri 0,947 ( $d \geq 0,8$ ) olup bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Güdüleme Stratejileri alt boyutunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir ( $p = 0,030$ ,  $p < 0,05$ ). Cohen d değeri 0,780 ( $0,8 > d > 0,5$ ) olup bu farkın orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yürütücü Biliş Stratejileri alt boyutunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p = 0,031$ ,  $p < 0,05$ ). Cohen d değeri 0,664 ( $0,8 > d > 0,5$ ) olup bu farkın orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Toplam son test puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p = 0,001$ ,  $p < 0,05$ ). Cohen d değeri 1,381 ( $d \geq 1$ ) olup, bu farkın çok büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak deney grubunda yapılan uygulamalar, öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

#### **4.7. Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular**

Araştırmanın yedinci sorusunda, “Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisi” incelenmiştir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik

tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanan testlerin erişim puanları karşılaştırılmıştır. Veriler, bağımsız örneklem t testi ile analiz edilerek özel yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarındaki farklılıklar ortaya konulmuştur. Tablo 4.7’de, deney ve kontrol gruplarına ait erişim puanlarının karşılaştırmalı verileri sunulmuştur.

**Tablo 4.7.** Deney ve Kontrol Gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

Tutum	Grup	N	Ort	ss	t	sd	p	d
<b>Okuma Tutumu Toplam Erişim</b>	Deney	17	2.52	.79	2.513	32	.017	.862
	Kontrol	17	1.05	2.27				

Tablo 4.7’de yer alan Okumaya Yönelik Tutum Testi erişim puanları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Okuma Tutumu Toplam Son Test puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p=0,017$ ,  $p<0,05$ ). Cohen d değeri 0,862 ( $d\geq 0,8$ ) olup bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarının uygulama sonrasında anlamlı derecede iyileştiğini göstermektedir.

#### 4.8. Araştırmanın Sekizinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci sorusuna, “Özel yetenekli bireyler için geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın öğrencilere göre uygulanabilirliği nasıldır?” şeklindedir. Sekizinci alt problemle ilgili bulgular ve bu bulgulara ilişkin değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır. Bu bölümde, görüşme formuyla deney grubundaki öğrencilerden elde edilen görüşlere yer verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla dört ana başlık altında sorular sorulmuştur: İlk soru “Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın genel amaçlarına ve kazanımlarına ilişkin görüşleri” değerlendirilmeye yöneliktir. Sorular sırasıyla Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerine yönelik görüşlerin değerlendirilmesini kapsamaktadır. Verilerin analizi esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formuna öğrencilerin verdikleri cevaplar neticesinde araştırmacı tarafından ayrı ayrı kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorileri açıklayıcı kodlar elde edilmiştir.

##### a) Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın Genel Amaçlarına ve Kazanımlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu başlıkta, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı uygulama süreci sonrasında programın genel amaçlarına ve kazanımlarına ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin uygulama sonrası Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın genel amaçlarına ve kazanımlarına ilişkin görüşler iki kategori altında toplanmıştır: “Olumlu Görüşler” ve “Olumsuz Görüşler”.

**Tablo 8.1.** Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programının Genel Amaçları ve Kazanımlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	f	%
<b>Olumlu Görüşler</b>	Farklı türdeki metinlerle tanışma	15	88
	Her metin türünün farklı incelendiğini keşfetme	15	88
	Hayal gücünün gelişimi	13	76
	Metni anlamlandırmaya etkisi	11	65
	Yorumlama yeteneğinin gelişimi	10	59
<b>Olumsuz Görüşler</b>	Anlaşılması zor metinler	4	24
	İlgi alanına yönelik metin	4	24

Tablo 8.1’de Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın genel amaçlarına ve kazanımlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu (15; %88), Okuma Programı'nın genel amaçları ve kazanımlarıyla ilgili olarak farklı türdeki metinlerle tanışma fırsatı bulduklarını ve her bir metnin inceleme sürecindeki farklılıkları keşfettiklerini ifade etmiştir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

Öğrencilerden Ö<sub>8</sub> süreçle ilgili: “Okuma programı, bize farklı türlerdeki metinleri keşfetme fırsatı veriyor. Öyküler, şiirler, makaleler ve daha birçok türde metinler okuyarak dilimize daha hâkim oluyoruz.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Öğrencilerden Ö<sub>11</sub> ise: “Okuma programı, her öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş, belirlenen şeyler (kazanımlar) sayesinde içerikleriyle bize özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sundu. Bize girdap gibi içine çeken bir ortam oluşturması heyecan vericiydi.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu (13; %76), Okuma Programı'nın genel amaçları ve kazanımlarıyla ilgili olarak, hayal güçlerinin geliştiklerini ifade etmişlerdir. Ö<sub>4</sub> görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Okuma programı, hayal gücümüzü ve yaratıcılığımızı geliştirdi. Okuduğumuz hikâyelerle kendi düşüncelerimizi birleştirebilme imkânı bulduk.”. Ö<sub>8</sub> ise hayal gücünün nasıl vücut bulduğunu: “Her etkinlikte bolca düşünme vaktimiz vardı; sınırlarımız yoktu. Öğretmenimiz ürünlerimize karışmıyor, sadece öneriler sunuyordu. Tam da bu yüzden "İşte bu tam da benim işim!" dedim.” şeklinde anlatmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu (11; %65), Okuma Programı'nın genel amaçları ve kazanımlarıyla ilgili olarak farklı türdeki metinlerin incelenmesi ve anlamlandırılması yönünde olumlu etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

Ö<sub>4</sub> görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Farklı türdeki metinlerin nasıl incelenmesi gerektiğini kavradığımda, sanki metnin içine girmişim gibi hissettim. Yazarın amacını anlamak beni özgürleştirmişti. Artık sadece yüzeysel okuma yapmıyor, içerdiği detayları da analiz ediyordum. Bu deneyim, okuma becerilerimi geliştirmem ve düşünsel kapasitemi genişletmem konusunda büyük bir etkiye sahip oldu.”*

Deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu (10; %59), Okuma Programı'nın genel amaçları ve kazanımlarıyla ilgili olarak, metinlerin okuyucuya kazandırmak istediği alanları doğru yorumlama yeteneğine katkı sağladığını belirtmiştir. Ö<sub>10</sub> konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: *“Metinleri inceleme sürecinde karakterlerin motivasyonlarını, temasını, stilini ve dilini daha iyi anlamak için metinleri detaylı bir şekilde gözlemledim. Böylece metinlerin sunduğu farklı bakış açıları, duygusal derinlikleri ve mesajları keşfetmek için birçok farklı açıdan yaklaşma imkânı buldum. Her yeni metinde beni heyecanlandıran yeni bir dünya buldum.”*

Deney grubu öğrencilerinin az bir kısmı (4; %24), Okuma Programı'nın genel amaç ve kazanımlarıyla ilgili olarak, bazı metin türlerinin anlaşılabilirliğinin zor olduğunu ve metin türlerinin ilgi alanlarına yönelik belirlenmesinin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ö<sub>9</sub> konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Program bazen zorlu metinler içeriyor. Anlaması zor olan kelimeler veya cümleler bulunabiliyor. Bu da benim gibi öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir.”* Öğrencilerden Ö<sub>16</sub> ise: *“Okuma programı, zaman zaman ilgi alanlarımıza uygun olmayan metinler de içerebilir (makale, tarihî metin). Bu durumda bazı öğrenciler, farklı metin türlerinden keyif almada zorluk yaşayabilir.”* şeklinde ifade etmiştir.

## **b) Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın İçeriğine İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Bu başlıkta, Okuma Programı uygulama süreci sonrasında programın içeriğine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin uygulama sonrası Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın içeriğine ilişkin görüşler üç kategori altında toplanmıştır: “Konu Değerlendirme”, “Konu Tercihleri” ve “Öneriler”.

**Tablo 8.2.** Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın İçeriğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	f	%
<b>Konu Değerlendirme</b>	İlgi çekici olması	17	100
	Çeşitlilik	17	100
	Seviye uygunluğu	15	88
	Gerçek bilgilerin yer alması	13	76
	Zorluk	2	12
<b>Konu Tercihleri</b>	Seçilen türler yeterli	16	94
	Spor ile ilgili metinler	1	6
<b>Öneriler</b>	Önerinin olmaması	12	71
	Bilim kurgu	5	29
	Başarı hikâyeleri	3	18
	Farklı Kültürler	3	18

Tablo 8.2’de Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın içeriğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin tamamı (17; %100) Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın içeriğiyle ilgili olarak, çeşitli metin türlerine yer verilmesine ve bu metinlerin ilgi çekici bir şekilde incelenmesine imkân tanınmasının onları olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

Öğrencilerden Ö<sub>12</sub> görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Okuma programında yer alan konuları seviyorum çünkü farklı maceralar ve ilginç hikâyeler keşfediyoruz. Bu sayede hayal gücümüzü kullanarak farklı dünyalara yolculuk yapıyoruz.”.

Öğrencilerden Ö<sub>14</sub> ise “Konular çok çeşitli ve ilginç. Öğrendiğimiz bilgileri gerçek hayatta da kullanabiliyoruz. Örneğin, okuduğumuz bir fablda öğrendiğimiz bilgilerle doğa yürüyüşüne çıkarken daha bilinçli olabiliyoruz.”.

Deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu (15; %88); (13; %76), Okuma programının içeriğiyle ilgili okuma metinlerinin seviyelerinin onlara uygun şekilde seçildiğini; okuma metinlerinde yer alan bilgilerin gerçek hayatla ilişkili olmasının ilgi çekici olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

Öğrencilerden Ö<sub>16</sub> görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Okuma programında yer alan konular bize farklı görüş açısı sunuyor. Farklı kültürlerden, zamanlardan ve yerlerden hikâyeler okuyarak dünyayı daha iyi anlıyoruz.”.

Öğrencilerden Ö<sub>4</sub> görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Konular bazen gerçek hayattaki sorunlara da değiniyor. Örneğin, değerlerimiz, çevremizdeki tarihi binalar ve Anadolu Parsı gibi konuları okuyarak bu konular hakkında daha fazla bilgi edinip düşüncelerimizi paylaşabiliyoruz.”*

Deney grubu öğrencilerinin çok azı (2; %12), Okuma programının içeriğiyle ilgili olarak okuma metnlerinin bazen onları zorladığını ifade etmiştir. Öğrencilerden Ö<sub>1</sub> görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Makale okumak gerçekten çok zordu. Bu tarz metinler beni çok zorluyor. Konusunu sevsem de anlamadığım yerler oldu.”*

Deney grubu öğrencilerinin birçoğu (16; %94), Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın içeriğiyle ilgili olarak metin türlerindeki çeşitliliğin yeterli düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ö<sub>15</sub> görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Radyo tiyatrosu diye bir şey olduğunu bilmiyordum. İyi ki çeşit çeşit okuma metinleri getirdiniz. Hangi türleri sevdiğimi yeni fark ettim.”*

Deney grubu öğrencilerinden biri (1; %6), Okuma programının içeriğiyle ilgili olarak, metin türlerindeki çeşitliliğin yeterli düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Ö<sub>6</sub> görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Belirli sporlarla ilgili kitapları okumaya bayılıyorum. Doğa, macera veya bilimle ilgili konuları da seviyorum; fakat spor olmazsa olmaz gibi.”*

Deney grubu öğrencilerinin birçoğu (12; %71), Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın içeriğiyle ilgili olarak her yönüyle içeriğin yeterli olduğunu bu yüzden önerilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ö<sub>13</sub> görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Okuma programındaki metinler genel olarak ilgi çekiciydi. Kılavuzları bile okurken eğlenileceğini burada öğrendim.”*

Öğrencilerinin birkaçı (5; %29), bilim kurgu metinlerine; birkaçı ise (3; %18), başarı hikâyelerine ve farklı kültürlerin anlatıldığı okuma metinlerine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerden Ö<sub>7</sub> görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Bilim kurgu konuları eklenmeli. Gelecekte nasıl teknolojilerin gelişeceği veya uzay yolculukları gibi konuları okumak beni heyecanlandırıyor. Bu tür hikâyelerle hayal gücümüzü daha da genişletebiliriz.”*

Ö<sub>9</sub> ise; “Okuma programındaki konular genel olarak ilgi çekici olsa da bazen daha fazla gerçek hayattan örnekler içeren konuları tercih ederim. Örneğin, gerçek hayattaki kahramanları ve başarı hikâyelerini okumak beni daha fazla motive ediyor.”

Ö<sub>10</sub> ise görüşlerini; “Dünya üzerindeki farklı kültürleri ve ülkeleri daha iyi anlamamızı sağlayacak konuları eklemek istiyorum. Böylece diğer insanların yaşam tarzlarını ve geleneklerini daha iyi kavrayabiliriz.” şeklinde ifade etmiştir.

### c) Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu başlıkta, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı uygulama sonrasında öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin uygulama sonrası Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın içeriğine ilişkin görüşleri; beş alt başlık altında ve ayrı ayrı kategori ve kodlarına ayrılarak aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. Her alt başlık, aynı zamanda tablo başlığı olarak da ifade edilmiştir. Bunlar: “Öğretme-Öğrenme Ortamı”, “Araç-Gereç”, “Zaman”, “Etkinlik” ve “Yöntem-Teknikler”

**Tablo 8.3.** Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın Öğretme-Öğrenme Ortamına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	f	%
Dersin Gerçekleştirildiği Yer	Sınıf	7	41
	Kütüphane	4	24
	Teknoloji laboratuvarı	3	18
	Açık hava	3	18
Öğrenme Ortamı İhtiyaçları	Daha fazla okuma materyali	9	53
	Teknolojik araçlar ve interaktif tahtalar	5	29
	Grup çalışması yapılabilecek bir ortam	2	12
	Öğrenme merkezleri olan bir sınıf	1	6

Tablo 8.3'te Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın öğretme-öğrenme ortamına ilişkin bulgularına yer verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, deney grubunun yarısına yakını (7; %41), derslerin gerçekleştirildiği yerle ilgili olarak Türkçe dersinin sınıfta gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Geleneksel sınıf ortamının hâlâ en yaygın kullanılan öğrenme mekânı olduğunu gösteren bu bulguyla ilgili görüşlerini şöyle ifade

etmişlerdir: *“Derslerimizi genelde sınıfta işliyoruz. Sıra düzenlerini sık sık değiştirmemize rağmen yine de ilgi çekici olmuyor.”* (Ö<sub>8</sub>).

Deney grubu öğrencilerinin bir kısmı (4; %24), derslerin kütüphanede gerçekleştirildiğini belirtmiş ve bu ortamın, sessiz olmasının çalışmalarına odaklanmalarını kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Öğrencilerden Ö<sub>12</sub> görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Kütüphanenin her zaman sessizlik gerektirdiği yönünde bir görüş var ve bence hepimizin zihni buna odaklanmış. Oraya gidince hemen sessizce çalışmaya başlıyoruz. Bana göre kütüphane, adeta büyüü bir ortam.”*

Deney grubunun bir kısmı (3; %18), derslerin teknoloji laboratuvarında ve açık hava ortamlarında gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin teknolojik altyapıya ve doğada oluşturulan öğrenme ortamlarına dair olumlu görüşler bildirdiğini göstermektedir.

Ö<sub>4</sub> görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Türkçe dersinin laboratuvarında işleneceğini söyleseler çok gülerdim. Bu hem şaşırtıcı hem de ilgi çekici bir deneyim oldu.”*

Deney grubu öğrencilerinin yarısından fazlası (9; %53), öğrenme ortamı ihtiyaçlarına ilişkin daha fazla okuma materyaline ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö<sub>1</sub> görüşlerini, *“Çizgi romanların ve tiyatro kitaplarının ne kadar keyifli olduğunu yeni fark ettim. Ancak kütüphanelerde bu tür eserlere o kadar az yer veriliyor ki, belki de varlıklarından bile haberdar olamıyoruz. Bu yüzden bu kitapların her yerde, elimizin altında olması gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin bir kısmı (5; %29), teknolojik araçlar ve interaktif tahtaların öğrencilerin dijital araçları daha fazla kullanma isteğini ve etkileşimli öğrenme deneyimlerine verdikleri önemi yansıttığını ifade etmiştir.

Ö<sub>3</sub> görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Sanal Gerçeklik gözlükleriyle uzayda gezindikten sonra metni okuduğumda, teknolojiyle Türkçe dersine olan bakış açımın değiştiğine karar verdim. Keşke bu teknolojinin her zaman elimizin altında olması mümkün olsa...”*

Deney grubu öğrencilerinin az bir kısmı (2; %12); (1; %6), grup çalışmasına uygun bir ortam ve öğrenme merkezlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu durum, iş birlikli öğrenme ve takım çalışmasını destekleyen bir sınıf ortamının gerekliliğini işaret etmekte ve farklı

öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği özel alanlara duyulan ihtiyacı yansıtmaktadır. Ö<sub>7</sub> görüşlerini, “*Büyük kâğıtlarda grup çalışması yapıyoruz ve bu kâğıtları rahatça serebileceğimiz, grubun her bireyinin birbirine çarpmadan çalışabileceği ortamlara ihtiyacımız var. Ayrıca, aradığımız malzemeleri kolayca bulabilmemiz için her konuya yönelik özel köşeler oluşturulabilir. Malzeme ararken ortam çok karışıyor ve sonrasında toplamak zorunda kalmak istemiyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

**Tablo 8.4.** Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın Araç-Gerece İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	f	%
Kullanılan Araç-Gereç	Bilgisayar-Tablet	7	41
	Akıllı tahta	7	41
	Yazılı materyaller	6	35
	Laboratuvar (Mikroskop)	4	24
	Eğitsel yazılım ve uygulamalar	4	24
İhtiyaç Duyulan Araç-Gereç	Dijital kaynak	5	29
	Tartışma alanları	3	18
	Görsel ve işitsel materyaller	3	18
	Uygulamaya dönük materyaller	2	12

Tablo 8.4’te Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın araç-gerece ilişkin bulgularına yer verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde derslerde kullanılan araç gerece ilişkin, deney grubunun çoğunluğu (7; %41), bilgisayar-tablet ve akıllı tahtanın sıkça kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bu teknolojik araçların, öğrencilere dijital öğrenme deneyimleri sunmakta ve derslerin daha etkileşimli hâle gelmesine olanak tanıdığı düşünülmektedir.

Ö<sub>16</sub> görüşünü, “*Okulda da akıllı tahta var ama burada bilgisayar imkânına sahip olmayı seviyorum. Dijital öyküler okumayı da seviyorum. Bu nedenle, dijital araçlar benim için olmazsa olmaz. Derslerde bu araçları sıkça kullandık, bu da okumaya bakış açımı değiştirdi. Artık sadece kitap okumuyoruz, bu harika bir şey değil mi?*” şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin bir kısmı (6; %35), yazılı materyallerin hâlâ önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedirler. Ö<sub>14</sub> görüşünü şöyle ifade etmiştir: “*Kitapların ve dergilerin yerinin doldurulamayacağını düşünüyorum. Dijital kaynaklar da değerli ancak elime aldığım okuma kitaplarını daha çok seviyorum. Bu kitaplar, okumaya olan inancımı artırıyor ve yazarla bağ kurmamı sağlıyor.*”

Deney grubu öğrencilerinin bir kısmı (4; %24), laboratuvar araçlarının (mikroskop gibi) ve eğitsel yazılımlar ile uygulamaların, deneysel öğrenme ve teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Ö<sub>11</sub> görüşünü, *“Aslında, Bilim Çocuk dergisi gibi dergilerde okuduğum yazılardaki bilgilerin gerçek olup olmadığını hep merak ederdim. Neden şimdiye kadar mikroskopla inceleme yapmadığımızı anlamıyorum. Okumanın keyifli bir yönünü daha keşfettim.”* şeklinde ifade etmiştir.

Derslerde ihtiyaç duyulan araç gereçlerle ilgili olarak, deney grubunun bir kısmı (5; %29), mevcut araç gereçlere ek olarak bazı yeni araç gereçlere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Dijital kaynakların, öğrencilerin bilgiye hızlı ve kolay erişim sağlayarak araştırma yapmalarını ve öğrenmelerini destekleyen önemli araçlar olacağını ifade etmişlerdir.

Ö<sub>9</sub> görüşünü, *“Sözlükler gibi her alanda dijital yazılımlar olmalı ve bunlara kolayca erişebilmeliyiz. Bu yazılımların ücretli olmaması gerekiyor; bir kısmı ücretsiz olup sonra ücret talep etmeleri, insanın araştırma şevkini baltalıyor. Bir metin okurken, istediğim her kaynağa dijital araçlarla ulaşabilmeliyim.”* şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin az bir kısmı (3; %18), tartışma alanlarının, öğrencilerin fikir alışverişi yaparak eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığını belirtmiştir. Ayrıca, görsel ve işitsel materyallerin öğrenmeyi daha çeşitli ve ilgi çekici hale getirdiğini ifade etmişlerdir.

Ö<sub>17</sub> görüşünü, *“Benim için tartışma alanları çok faydalı oldu çünkü arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulunarak olaylara farklı açılardan bakmayı öğrendim. Aynı zamanda, görsel ve işitsel materyallerin derslerde kullanılması öğrenmeyi daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirdi. Bu materyaller sayesinde derslerde daha aktif oldum ve bilgileri daha kolay anladım.”* şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin az bir kısmı (2; %12), uygulamaya dönük materyallerin, öğrencilerin pratik yaparak öğrenmelerini destekleyen araçlar olduğunu belirtmiştir. Ö<sub>8</sub> görüşünü, *“Uygulamaya dönük materyaller, derste öğrendiklerimi gerçek hayatta deneyimleme fırsatı sundu. Bu araçlarla çalışmak, bilgiyi yalnızca ezberlemekten öteye geçip, onu anlamamı sağladı. Her bir materyal, bir keşif yolculuğu gibiydi; denedikçe, hatalarım sayesinde daha fazla şey öğrendim.”* şeklinde ifade etmiştir.

**Tablo 8.5.** Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı' nın Süresine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	f	%
<b>Okuma Programı Süresi Değerlendirmesi</b>	Okuma becerileri için yeterli	15	88
	Dört Beceri için de süre dengeli	10	59
	Yazma becerileri için yeterli	9	53
	Konuşma becerileri için daha fazla süre gerekli	5	29
	Dinleme becerileri için daha fazla süre gerekli	5	29
<b>Önerilenler</b>	Haftada 2 ayrı gün 80 dakika	6	35
	Esnek Süre	2	12

Tablo 8.5'te Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın süresine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, deney grubunun büyük çoğunluğu (15; %88), okuma becerileri için ayrılan süreyi yeterli bulmaktadır. Bu, mevcut program süresinin okuma becerilerini geliştirme açısından etkili olduğunu göstermektedir.

Ö<sub>17</sub> görüşünü, *“Bu sürede hiç bilmediğimiz metin okuma tekniklerini ve farklı çalışmalar yaptık. Artık farklı metinleri farklı şekillerde okuyabiliyorum. Kitap okumaya olan inancımı yitirmiştim ama bu süreçte sevdiğim türler olduğunu keşfettim. On altı hafta dolu dolu geçti.”* şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubunun çoğunluğu (10; %59), dört beceri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) için sürenin dengeli olduğunu belirtmiştir. Uygulanan okuma programının, dört temel dil becerisini de geliştirmede etkili olduğunu belirten ifadeler de yer almaktadır (Ö<sub>3</sub>, Ö<sub>10</sub>, Ö<sub>12</sub>).

Ö<sub>12</sub> görüşünü, *“Okuma metni geliyordu, evet, ama öncesinde, sırasında ve sonrasında eğlenceli çalışmalar vardı. Hem dinledik hem de üzerinde konuştuk. Bence bu dersler, her şeyi öğrenmemize yardımcı oldu; daha ne olsun ki!”* şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubunun çoğunluğu (9; %59), özellikle yazma becerileri için yeterli süreye sahip olduğunu belirtmiştir. Ö<sub>3</sub> görüşünü, *“Her okuma metninin mutlaka eğlenceli yazma çalışmaları vardı; bence bu, yazma becerisini destekleyen önemli bir süreç geçirmemizi sağladı.”* şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubunun bir kısmı (5; %29), konuşma becerileri için daha fazla süreye ihtiyaç duyduklarını belirtmiş ve dinleme becerileri için de ek zaman gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin özellikle konuşma ve dinleme becerilerinde daha fazla pratiğe ve zamana ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Ö<sub>10</sub> görüşünü, *“Konuşmalara doyamadım, öğretmenim! Biraz daha çok konuşabileceğimiz zamana ihtiyacımız vardı.”* şeklinde ifade etmiştir.

Okuma programının süresine yönelik sunulan önerilere ilişkin, deney grubunun bir kısmı (6; %35), haftada 2 ayrı gün 80 dakikalık oturumlar önermektedir. Bu öneri, daha uzun ve yoğun ders süreleri yerine, daha fazla aralıklı ve yoğun derslerin tercih edildiğini göstermektedir.

Ö<sub>13</sub> görüşünü, “*Dersler bitmesin istiyoruz o yüzden haftada iki gün olsun. Keyifli bir şekilde gelelim rahat rahat işleyelim belki konuşmak için daha çok vaktimiz olur.*” şeklinde ifade etmiştir. Deney grubunun az bir kısmı (2; %12) esnek süre önerisinde bulunmuştur.

Bu durum, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre ders sürelerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ö<sub>5</sub> görüşünü, “*Mesela radyo tiyatrosu ile diğer metinler aynı sürede olmasın; orada çok eğlendim, hiç bitmesin istedim. O yüzden onun süresinin esnetilmesini isterdim.*” şeklinde ifade etmiştir.

**Tablo 8.6.** Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	f	%
<b>Gerçekleştirilen Etkinlikler</b>	İnteraktif oyunlar ve bulmacalar	12	71
	Açık hava okuma etkinlikleri	10	59
	Rol yapma ve Drama	8	47
	Konuşma kartları	8	47
	Doğal yaşam etkinlikleri	5	29
<b>Zorlanılan Etkinlikler</b>	Yaratıcı yazma etkinlikleri	6	35
	Dinleme ve anlama çalışmaları	4	24
	Özetleme	4	24
<b>İstenilen Yeni Etkinlikler</b>	Film izleme ve analiz etme	3	18
	Doğa incelemeleri	3	18
<b>Çıkarılması İstenen Etkinlikler</b>	Özetleme	6	35
	Yazı yazma	6	35

Tablo 8.6’da Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın etkinliklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, deney grubunun büyük çoğunluğu (12; %71), Okuma Programı içinde yer alan etkinlikler arasında interaktif oyunlar ve bulmacaların en çok tercih edilen etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çekmekte ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir.

Ö<sub>5</sub> görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Okuduğunu anlama sorularının oyunlarla sunulması çok ilginçti. Hiç böyle bir şey görmemiştim. Keşke ders kitaplarında da her zaman bu tür etkinlikler olsa.”

Deney grubunun çoğunluğu (10; %59), açık hava okuma etkinlikleri, öğrencilerin doğayla etkileşimde bulunarak okuma becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Ö<sub>4</sub> görüşünü, “Bahçede kitap okumanın dikkatinizi dağıttığını düşünmeden, topraktan solucan çıkarıp öykümüze arkadaş ettiğimiz o muhteşem günü asla unutmayacağım.” şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubunun çoğunluğu (8; %47), rol yapma ve drama ve konuşma kartları gibi etkinlikler, öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Ö<sub>14</sub> görüşünü “Rol yapma ve drama etkinlikleri yaptık, ilginçti çünkü karakterlerin duygularını anlamak daha kolay oldu.” şeklinde ifade etmiştir. Deney grubunun bir kısmı (5; %29), doğal yaşam etkinlikleri öğrencilerin doğa ile ilgili bilgi edinmelerini sağlamaktadır.

Ö<sub>1</sub> görüşünü, “Doğal yaşam etkinlikleri sayesinde doğa ile ilgili çok şey öğreniyorum; bu, beni doğayı daha çok sevmeme yardımcı oluyor. Aslında solucanlardan ve böceklerden çok korkardım, ama onları da sevebileceğimizi fark ettim.” şeklinde ifade etmiştir.

Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’ nın içerisinde zorlanılan etkinliklere ilişkin, deney grubunun bir kısmı (6; %35), yaratıcı yazma etkinliklerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Ö<sub>12</sub> görüşünü, “Yaratıcı yazma etkinliklerinde zorlandım, çünkü her zaman ilham gelmiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubunun bir kısmı (4; %24), dinleme ve anlama çalışmaları gibi etkinliklerde zorlandıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin bu tür etkinliklerde daha fazla rehberliğe ve desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Ayrıca, “özetleme” çalışmaları da zorlanılan etkinlikler arasında yer almakta olup, bu da öğrencilerin metinleri kısa ve öz bir şekilde ifade etme konusunda zorluk yaşadıklarını işaret etmektedir.

Ö<sub>9</sub> görüşünü, “*Dinleme ve anlama çalışmaları benim için gerçekten zorlayıcı oluyor; bazen sınıftaki küçük bir ses yüzünden öğretmenin söylediklerini tam olarak duyamıyorum ve bu beni endişelendiriyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın içerisinde yer alması istenen etkinliklere ilişkin; deney grubunun bir kısmı (3; %18), film izleme ve analiz etme ile doğa incelemeleri gibi etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz yeteneklerini geliştirebileceğini belirtmiştir.

Ö<sub>17</sub> görüşünü, “*Kısa videolar izlemek de güzeldi, ancak bence film izleyip onu da tıpkı okuduğumuz metinler gibi detaylı bir şekilde inceleyebilirdik.*” şeklinde ifade etmiştir.

Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’ndan çıkarılması istenen etkinliklere ilişkin deney grubunun bir kısmı (6; %35), özetleme ve yazı yazma etkinliklerinin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğunu belirtmiş ve bu etkinliklerin programdan çıkarılması gerektiğini ifade etmiştir.

Ö<sub>16</sub> görüşünü, “*Yazı yazmanın dünyadaki en sıkıcı şey olduğunu düşünüyorum. Hiç yazmadan da okuma yapamayacak mıyız? Bence yapabiliriz. Bu okuma programı güzel etkinliklerle doluydu, ancak özet yazma işi olmasa çok daha iyi olurdu.*” şeklinde ifade etmiştir.

**Tablo 8.7.** Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nda Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	f	%
Mevcut Yöntem ve Teknikler	İlgi alanına dayalı proje çalışmaları	9	53
	Alternatif okuma teknikleri	8	47
	Yaratıcı yazma teknikleri	6	35
	Kişiselleştirilmiş geri bildirim	6	35
	Etkileşimli soru-cevap oturumları	5	29
	Grup çalışmaları ve iş birliği	4	24
Önerilen	Doğayla iç içe öğrenme etkinlikleri	3	18
	İnteraktif yöntemler	2	12

Tablo 8.7’de Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nda kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin birçoğunun (9; %53), en etkili buldukları yöntem ilgi alanına dayalı proje çalışmaları olmuştur.

Ö<sub>4</sub> görüşünü, “Çektiğim kartlardan en sevdiğim proje konusu çıktı. Öğretmenim görevleri verirken hepimizi düşünmüştü. Proje görevleri başta stres dolu olsa da bittiğinde sunmayı seviyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin kişisel ilgi alanlarını keşfetmelerine ve derinlemesine araştırmalar yapmalarına olanak tanıdığını ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinin yarıya yakını (8; %47), alternatif okuma tekniklerinin, farklı okuma stratejileri kullanarak anlama ve analiz becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Ö<sub>8</sub> görüşünü, “Her metnin aynı şekilde okunmadığını yeni öğrendim; ne kadar farklı teknik varmış. Artık okumaktan daha fazla keyif alıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Deney grubu öğrencilerinin bir kısmı (6; %35), yaratıcı yazma teknikleri ve kişiselleştirilmiş geri bildirim öğrenciler tarafından önemli bulunduğunu belirtmiştir.

Ö<sub>11</sub> görüşünü, “Yaratıcı yazma aktiviteleri ile hayal gücümüzü kullanmamıza teşvik ediyor.”, Ö<sub>14</sub> görüşünü “Geri bildirim veriyor ve hatalarımızı nasıl düzeltebileceğimizi gösteriyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bu yöntemler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine ve bireysel geri bildirimler olarak kendilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin bir kısmı, etkileşimli soru-cevap oturumları (5; %29) ile grup çalışmalarının (4; %24) sosyal ve iş birliği becerilerini geliştirmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Ö<sub>13</sub> ile Ö<sub>16</sub> görüşlerini sırasıyla, “Halkayı kurunca soru geleceğini düşünmemiştim. Herkes birbirinin sorusuna cevap, cevabına da soru buldu. Ne güzeldi.”, “Grup çalışmalarında liderlik ve iş birliği yapmamızı sağlıyor. Bir gruba liderlik etmem beni çok motive ediyor. Her ders ben seçilsem keşke.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin mevcut yöntem ve teknikler hakkındaki olumlu görüşleri, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın etkili yöntemlerle zenginleştirildiğini göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin az bir kısmı (3; %18) ve (2; %12), Okuma programında kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin mevcut yöntemlere ilaveten doğayla iç içe öğrenme etkinlikleri ve interaktif yöntemler gibi yeni tekniklerin programda daha çok yer almasını önermektedir. Ö<sub>2</sub> ile Ö<sub>6</sub> görüşlerini sırasıyla, “Okuma programında daha fazla açık hava etkinlikleri düzenlemesini isterim, çünkü doğada okumak ve çalışmak rahatlatıcı.”, “Daha

*fazla interaktif ve eğlenceli etkinlikler düzenlemesini isterim, çünkü bu şekilde daha iyi öğreniyorum” şeklinde ifade etmişlerdir*

#### **d) Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Bu başlıkta, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı uygulama süreci sonrasında programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin uygulama sonrası Okuma programının içeriğine ilişkin görüşleri dört kategori altında toplanmıştır: “Kapsamlı Değerlendirme”, “Destekleyici Değerlendirme”, “ Öğrenci Merkezli Ölçme” ve “Değerlendirme”.

**Tablo 8.8.** Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Kapsamlı Değerlendirme</b>	Okuma anlama soruları	9	53
	Yaratıcı yazma çalışmaları	8	47
	Grup tartışmaları ve katılım	7	41
	Proje ve Sunumlar	4	24
<b>Destekleyici Değerlendirme</b>	Geri bildirimler	5	29
	Öz değerlendirme	4	24
<b>Öğrenci Merkezli Ölçme</b>	Etkileşimli sorular	5	29
	Kişiselleştirilmiş geri bildirim	5	29
<b>Değerlendirme</b>	Quizler	4	24
	Standart testler	4	24

Tablo 8.8’de Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin birçoğu (9; %53), kapsamlı değerlendirme kategorisi altında, okuduğunu anlama sorularının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler, bu soruların hem metinleri daha iyi anlamalarını sağladığını hem de okuma becerilerini daha derinlemesine ölçtüğünü belirtmişlerdir.

Ö<sub>17</sub> görüşünü, “Okuma anlama sorularını çok sevdim. Bildiğimiz kitaplardaki sorular gibi değil. Cevabı okuma metninde olmayan bu sorular beni mutlu etti ve keyif aldığım bir etkinlik oldu.” şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin birçoğu (8; %47), yaratıcı yazma çalışmaları gibi yöntemlerin geniş kapsamlı bilgi ve becerilerini ölçmede etkili olduğunu belirtmiştir. Bu

yöntem ile yalnızca öğrencilerin yazma yeteneklerini değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme, problem çözme ve kendini ifade etme gibi farklı becerilerini de ortaya koyduğu vurgulanmıştır. Ö<sub>13</sub> görüşünü, “*Sayfalarca ve satırlarca yazmak zorunda olmamak en çok sevdiğim şeydi. Alacağım puanın kaygısı, sekiz satır ya da bir satır yazmama bağlı değildi.*” şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin çoğu (7; %41), grup tartışmaları ve katılımın, iş birliği yapma, farklı bakış açılarını anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin sadece bireysel düşünme ve anlama süreçlerini değil, aynı zamanda başkalarıyla bilgi paylaşma ve fikir alışverişinde bulunma yetilerini de geliştirdiği vurgulanmıştır. Öğrenciler, grup tartışmalarının ve katılımın, ders konularını daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olduğunu ve bu tür etkinliklerin öğrenme sürecini zenginleştirdiğini belirtmişlerdir.

Ö<sub>7</sub> görüşünü, “*Öğretmenimiz grup tartışmalarına katılımımızı ve katkılarımızı inceliyor. Bizi o kadar dikkatli dinliyor ki bazen korkmuyor (yanlış yaparım kaygısı taşımıyor) değilim.*” şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin bir kısmı (4; %24); proje çalışmalarının ve sunumların, öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal becerilerini geliştiren önemli yöntemlerden olduğunu belirtmişlerdir. Şöyle ki; Ö<sub>10</sub> görüşünü, “*Proje ve sunumlarımıza bakarak yaratıcılığımızı ve araştırma yeteneğimizi değerlendiriyor*” şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubunun bir kısmı (5; %29) ve (4; %24), destekleyici değerlendirme kategorisinde öğrencilerin geri bildirimler ve öz değerlendirme aracılığıyla öğrenme süreçlerinin desteklenmesini ifade etmektedir. Öğrenciler, bu yöntemlerin bireysel performanslarını iyileştirmelerine yardımcı olduğunu düşünmektedir.

Ö<sub>8</sub> ile Ö<sub>1</sub> görüşlerini sırasıyla, “*Geri bildirimlerimiz ve kendimizi değerlendirmemizi dikkate alması beni şaşırtıyor. Bize nasıl güveniyor bilmiyorum.*” “*Aslında başlarda kendimi doğru değerlendirmediyimi son derslerde fark ettim. Öz değerlendirme sanıldığı kadar kolay bir iş değil.*” şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubunun bir kısmı (5; %29), öğrenci merkezli ölçme kategorisinde, interaktif sorular ve kişiselleştirilmiş geri bildirim gibi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre

özelleştirilmiş yöntemlerin yer aldığını belirtmiştir. Bu yöntemler sayesinde aktif katılım sağlama isteklerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Ö<sub>4</sub> ile Ö<sub>16</sub> görüşlerini sırasıyla, “*Etkileşimli sorularda tek doğru cevabın olmaması ve benim cevaplarıma göre şekillenmesini çok sevmiştim.*”, “*Geribildirimler kendimi ileri taşımama destek oluyor. Özellikle bireysel olmasını çok seviyorum. Okulda gruba hitap edilmesi bir anlam ifade etmiyordu.*” şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubunun bir kısmı (4; %24), değerlendirme kategorisi altında, aralıklarla yapılan kısa sınavları (quizleri) ve standart testler gibi yöntemleri eleştirmiştir. Bu yöntemlerin stres yarattığını ve her öğrencinin bireysel farklılıklarını göz ardı edebileceğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerden Ö<sub>14</sub> düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: “*Yani quizler uygun değil çünkü çok stresli ve bazen öğrendiklerimizi tam olarak yansıtmıyor. Oyunmuş gibi gösterilse de sınav sınavdır.*”, Ö<sub>6</sub> ise düşüncelerini şöyle: “*Bazı klasik testler uygun değil çünkü herkese aynı şekilde hitap etmiyor ve bireysel farklılıkları göz ardı edebiliyor.*” ifade etmiştir.

#### **4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Sorusuna İlişkin Bulgular**

Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın uygulama sürecinde öğrencilerin araştırmacı ya da diğer akranlarıyla etkileşimlerinde önemli görülen noktalar araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Çalışma sırasında alınan kısa notlara “alan notları”, gün sonunda çalışmalarla ilgili araştırmacının duygu ve düşüncelerini belirttiği notlara ise “araştırma günlüğü” başlığı altında yer verilmiştir. Bu bölümde, alan notları ve araştırma günlüğü veri toplama araçlarının analizlerinden çıkan çözümlere yer verilmiştir. Elde edilen bulgular “Uygulama Öncesi”, “Uygulama Sırası” ve “Uygulama Sonrası” başlıkları altında yorumlanmıştır. Araştırmanın bulguları ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

##### ***Uygulama Öncesi***

##### ***Uygulamaya Hazırlık***

Araştırmacının ön değerlendirmeleri ve uygulama öncesi gözlemleri doğrultusunda, programın planlama ve uygulama süreci titizlikle şekillendirilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerde hedeflenen doğru okuma ve anlama stratejilerine yönelik bilinç oluşturmayı amaçlamış ve süreç boyunca sağladığı geri bildirimlerle öğrencilerin etkili yöntemleri kullanmalarını desteklemiştir. Bu süreç, öğrencilerin uygulama sırasında okuma kurallarına uyma ve akran değerlendirmelerinde dikkat etmeleri gereken unsurlar konusunda farkındalık kazanmalarını

sağlamıştır. Sonuç olarak, uygulama öncesi hazırlık kategorisi, araştırmacının gözlemlerine dayanarak programın daha verimli yürütülmesi için sağlam bir temel oluşturmuştur.

*“Programın planlaması ve uygulama sürecinde, öğrencilerin doğru okuma ve anlama stratejilerini benimsemelerine yardımcı olacak bir bilinç geliştirme amacını ön planda tuttum. Uygulama öncesi yaptığım gözlemler, her bir öğrencinin okuma alışkanlıkları ve stratejilerindeki farklılıkları anlamama olanak sağladı. Bu değerlendirmeler ışığında, öğrencilerin okuma kurallarına uymaları ve akran değerlendirmelerinde dikkat etmeleri gereken hususlar hakkında farkındalık kazanmaları için gerekli düzenlemeleri yaptım... Tüm bu hazırlıklar, programın daha verimli ilerlemesi için sağlam bir zemin oluşturdu; süreç boyunca bu gözlemlerin bana yol gösterdiğini hissettim.” (Araştırmacı Günlüğü: 15.09.2022)*

*“Bugün programın yürütülmesine dair planlama çalışmalarını tamamladık ve öğrencilerle ilk etkinlikleri uygulamaya başladık. Bazı öğrenciler okuma stratejilerini doğru kullanmaya başlamış olsalar da yanlış yöntemlerle okuma devam etmekte. Sürekli geri bildirim sağlanarak, öğrencilerin doğru okuma tekniklerini geliştirmeleri için bireysel rehberlik sunmaya çalıştım.” (Araştırmacı Günlüğü: 20.09.2022)*

### **Metin Seçimi**

Okuma çalışmaları kapsamında kullanılan en temel materyal olan okuma metinleri, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede önemli bir role sahiptir. Bu çalışmada; öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç farklı metin türü kullanılmıştır. Öğrencilerin çalışacakları metnin türünü bilmeleri, metni anlama ve okuma sürecini etkili kılmak adına oldukça önemlidir. Çalışma sürecinde her okuma öncesi öğrencilere hangi tür metin üzerinde çalışılacağı konusunda bilgilendirme yapılmış ve her hafta üç farklı metin türü ile çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak ilerleyen haftalarda, öğrencilerin bu süreçlere alışmasıyla birlikte bu bilgilendirmeler azalmış ve metin türlerinin seçiminde çoğunlukla öğrenci tercihlerine öncelik verilmiştir.

Çalışmalar sırasında öğrencilere, metinlerle ilgili çeşitli sorular sorulmuş ve onların fikirleri alınmıştır. Özellikle öğrencilerin şiir türü metinlere olan ilgisinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu ilgi, şiirlerin diğer türlere göre daha kısa ve eğlenceli bulunmasının ötesinde, öğrencilerin şiirler üzerinden eleştirel ve yaratıcı okuma becerilerini daha rahat geliştirmeleriyle de açıklanabilir. Şiirlerin sembolik yapısı ve özgün ifade tarzı, öğrencilerin düşünme becerilerini daha derinlemesine kullanmalarını sağlarken, metinlerin çok katmanlı

anlam dünyası da eleştirel okuma süreçlerini zenginleştirmektedir. Öğrenciler, şiir türü metinlerde daha fazla hayal gücü kullanarak yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirmekte ve aynı zamanda şiirin sunduğu alternatif anlamları eleştirel bir yaklaşımla keşfetmişlerdir.

*“Öğrenciler, şiir türü metinlerde, diğer metin türlerine kıyasla yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini daha etkili bir şekilde ortaya koyabilmektedir. Şiirlerde yer alan kaftiye, redif ve ritmik yapı, öğrencilere metni farklı açılardan değerlendirme ve özgün düşünceler geliştirme fırsatı sunmaktadır.” (Alan Notları: 24.09.2022)*

*“Öğrencilere her çalışma öncesinde hangi tür metinle çalışmak istediklerini sorduğumda, çoğunlukla şiiri tercih ettiklerini belirtiyorlar. Bugün de öğrenciler, şiirle çalışma isteğinde bulundular. Şiiri, kısa ve eğlenceli bulmanın yanı sıra, yaratıcı düşünceyi harekete geçiren bir tür olarak değerlendirdiklerini ifade ediyorlar. Şiirin içerdiği sembolik ve çok katmanlı anlatım, öğrencilerin farklı düşünme yollarını keşfetmelerine yardımcı oluyor.” (Araştırmacı Günlüğü: 10.10.2022)*

Okuma çalışmaları kapsamında kullanılan metin türleri arasında öyküleyici, bilgilendirici ve şiir gibi çeşitlilik bulunurken, öğrencilerin özellikle *tarihî* metinler ve makaleler üzerinde belirli zorluklar yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu tür metinlerin dil yapısı, içerik yoğunluğu ve akademik anlatım biçimi, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme açısından değerli olsa da anlam kurma sürecinde ek çaba gerektirmiştir. Tarihî metinler, çoğu zaman kronolojik bilgiye ve karmaşık olay örgülerine dayandığı için öğrencilerin bu metinleri okurken içeriklerin bağlantısını kurma ve olayları bir bütünlük içinde değerlendirme konusunda zorlandıkları saptanmıştır. Özellikle, metinlerin çok katmanlı yapısı ve tarihsel bilgiye dayalı bağlamlar, öğrencilerin metni tam anlamıyla kavrama sürecini karmaşıklaştırmıştır.

Makalelerde kullanılan akademik dil, kavramsal yoğunluk ve ele alınan konuların derinliği, öğrencilerin anlamlandırma ve eleştirel okuma becerilerini kullanma süreçlerinde güçlük yaratmıştır. Makalelerde kullanılan terim zenginliği ve düşünsel tartışma tarzı, öğrencilerin metinleri analiz ederken ihtiyaç duydukları kavramsal araçları kullanmalarını zorlaştırmış; bu da metinlerin anlaşılma sürecini yavaşlatmıştır.

*“Öğrenciler, tarihi metinler ve makaleler üzerinde çalışırken anlamlandırma ve olaylar arası bağlantı kurma süreçlerinde zorlanmaktadırlar. Özellikle, akademik dilin yoğun*

*kullanımı ve terminolojik yapı, metinlerin tam olarak anlaşılmasını güçleştirmektedir.” (Alan Notları: 16.12.2022)*

### ***Uygulama Sırası***

#### ***Ortam***

Araştırmanın başarıya ulaşması, sürecin etkin bir şekilde yürütülmesine ve öğrencilerin ilgi, okuma tutumu, öğrenme stratejileri ile düşünme becerileri gibi değişkenler üzerindeki etkisinin en üst düzeye çıkarılmasına bağlıdır. Bu doğrultuda, araştırma sürecinin temel unsurlarından biri de çalışma ortamının düzenlenmesidir. Uygulamanın ilk aşamalarında sınıf ortamında gerçekleştirilen okuma etkinliklerinde, öğrencilerin eş zamanlı okumaları sırasında seslerin karışması ve uğultu oluşması gibi problemler gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin metni anlama süreçlerini zorlaştırmıştır. Bu sorunun çözümüne yönelik farklı ortamlar denenmiş ve öğrencilerin ilgisini canlı tutacak, düşünme becerilerini geliştirecek alternatifler uygulanmıştır. Örneğin, okul bahçesinde açık hava dersleri, sınıfın sınırlarının ötesinde bir deneyim sunarak öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini artırmıştır. Ayrıca, sessiz ve dikkatli okuma ortamının sağlanmasıyla, öğrencilerin okuma hataları da gözle görülür şekilde azalmıştır.

*“Sınıf ortamında öğrencilerin aynı anda okumaya başlaması, rahatsız edici bir uğultuya neden oldu; bu durum, öğrencilerin metni anlama süreçlerini ve derinlemesine düşünme becerilerini etkin bir şekilde geliştirmelerini zorlaştırdı. Okuma sırasında dikkatlerini toplamakta güçlük çeken öğrencilerde anlama hatalarının arttığını gözlemledim. Havaların güzel olması nedeniyle, bu sorunu azaltmak amacıyla etkinliği okul bahçesine taşıyarak farklı bir ortamda çalışmayı denedik.” (Alan Notları: 06.10.2022)*

Bunun yanı sıra, laboratuvar ve düşünme atölyesi gibi alternatif mekanlar da okuma süreçlerinde kullanılmıştır. Laboratuvar ortamı, daha dikkatli ve odaklı çalışma imkânı sunarken düşünme atölyesi gibi yaratıcı alanlar, öğrencilerin yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemiştir. Görsel sanatlar atölyesinde yapılan okuma etkinlikleri, görsel unsurları metinlerle ilişkilendirerek öğrencilerin düşünsel süreçlerini derinleştirmiştir. Bu çeşitlendirilmiş ortamlar, öğrencilerin öğrenme stratejilerini aktif bir şekilde kullanmalarına imkân tanıyarak, onların okuma tutumlarını ve ilgilerini olumlu yönde etkilemiştir.

*“Okuma süreçlerinde farklı mekânları kullanmanın öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerini gözlemlemek, çalışmamızın en dikkat çekici yanlarından biriydi. Laboratuvar*

*ortamında yapılan okuma etkinliklerinde, öğrencilerin odaklanma seviyelerinde belirgin bir artış gözlemlerdim. Bu ortamın sağladığı sessiz ve kontrollü alan, daha dikkatli ve odaklı çalışmayı teşvik etti. Öte yandan, düşünme atölyesi gibi yaratıcı alanlarda, öğrencilerin yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerilerinde belirgin bir ilerleme fark ettim. Ayrıca, resim sınıfında gerçekleştirdiğimiz etkinlikler, görsel unsurları metinlerle ilişkilendirmeyi sağlayarak öğrencilerin düşünsel süreçlerini derinleştirdi. Bu çeşitlendirilmiş öğrenme ortamlarının, öğrencilerin öğrenme stratejilerini aktif olarak kullanmalarına ve okuma tutumları ile ilgilerini olumlu yönde geliştirmelerine katkıda bulunduğunu söyleyebilirim.” (Araştırmacı Günlüğü: 08.11.2022)*

### ***Yaşanan Sorunlar ve Çözüm***

Uygulama süreci boyunca karşılaşılan çeşitli olumsuz durumlar ve bu sorunlara getirilen çözüm yolları ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. İlk olarak, öğrencilerin grup arkadaşlarıyla oturmak istememeleri önemli bir sorun olarak gözlemlenmiştir. Araştırmacı, uyumlu öğrencileri bir araya getirmeye çalışmış olsa da sınıfın mevcudu ve grup dinamikleri nedeniyle bazı öğrenciler, istemedikleri arkadaşlarıyla etkinlik yapmak zorunda kalmıştır. Bu durum başlangıçta öğrenciler için oldukça zorlayıcı olmuş; ancak etkinliklere alışıkça ve etkinlik sürelerinin kısa tutulmasıyla bu durumu tolere edebilmişlerdir. Benzer sorun ve çözümler araştırmacı notlarıyla aktarılmıştır.

*“Uygulama sırasında yaşanan bir diğer sorun ise öğrencilerin, iyi anlamadıkları arkadaşlarını değerlendirme sürecinde olumsuz puanlamalar yapmalarıdır. Bazı öğrencilerin bilinçli olarak arkadaşlarını düşük değerlendirdiği fark edilmiş ve araştırmacı bu duruma doğrudan müdahale etmiştir. Yapıcı bir yaklaşım benimseyen araştırmacı, öğrencileri doğru değerlendirme yapmaları konusunda teşvik ederek, “Arkadaşlarınızın gelişimine katkıda bulunmak, doğru değerlendirmelerle mümkün olur. Hep birlikte bu süreci iyileştirmek bizim için önemli” şeklinde geri bildirimlerde bulunmuştur. Bu konuşmalar, öğrencilerin değerlendirme süreçlerine daha dikkatli yaklaşmalarını sağlamıştır. Her ne kadar bu sorun birkaç kez daha tekrar etse de süreç içinde öğrenciler yanlış değerlendirme yapmamaya başlamış ve birbirleriyle olan ilişkileri olumlu yönde gelişmiştir.” (Alan Notları: 19.10.2022)*

*“İki aylık uygulama süreci boyunca, bazı öğrencilerin etkinliklerden sıkıldıklarını belirtmeleri, araştırmacıyı yeni çözüm yolları aramaya yönlendirmiştir. Bu doğrultuda alınan önlemler, öğrencilerin motivasyonunu artırmayı ve sürece daha istekli katılmalarını sağlamayı hedeflemiştir. İlk olarak, araştırmacı sınıf öğretmeninden izin alarak, etkinlik sonrasında*

öğrencileri dışarı çıkarmış ve onlarla oyun oynamıştır. Araştırmacı, öğrencilerin etkinlik dışında da kendisiyle vakit geçirmek istediklerini fark etmiş ve bu etkileşim, öğrencilerin motivasyonunu artırmıştır. Oyun oynama sürecinin ardından, öğrencilerin bir sonraki etkinliğe daha istekli katıldıkları gözlemlenmiştir.” (Alan Notları: 03.11.2022)

“Bu yaklaşımı ara sıra tekrarlamayı planladım ve teneffüslerde öğrencilerin yanında kalarak onlarla daha fazla vakit geçirmeye özen gösterdim. Onların beklenti ve isteklerini daha yakından tanımak, sürece olan katılımlarını olumlu yönde etkiledi. Öğrencilerle kurduğum bu etkileşimler, onların motivasyonunu artırdı ve etkinliklere gönüllü katılım oranını gözle görülür şekilde yükseltti. Hava koşulları dışarıda oyun oynamaya elverişli olmadığına bile, sınıfta düzenlediğimiz oyunlar öğrencilerin çalışmalarına istekle devam etmelerini sağladı. Bu süreç, öğrencilerin keyifle katıldıkları bir öğrenme ortamı oluşturmak açısından önemli bir deneyim oldu.” (Araştırmacı Günlüğü: 18.11.2022)

### **Uygulama Sonrası**

#### **Elde Edilen Bulguların Değerlendirilmesi**

Uygulama süreci boyunca, öğrencilerin kazanımlarına ve düşünme becerileri gelişimine yönelik elde edilen bulgular dikkatle değerlendirilmiştir. Bu bölümde, öğrencilerin süreç boyunca gösterdikleri değişimler ve gözlemlenen gelişim alanları ele alınmıştır.

“Uygulamanın tamamlanmasının ardından, katılımcılarda gözle görülür bir değişim olduğunu fark ettim. İlk aşamada katılımcılar, akademik içerikle yüzleşmede isteksiz ve çekimser davranmışlardı. Ancak süreç ilerledikçe, eleştirel düşünme becerilerinde bir gelişme gözlemledim. Özellikle belirli konular üzerinde düşüncelerini ifade ederken daha öz güvenli ve kararlı olduklarını görmek, sürecin amacına ulaştığını düşündürdü. Bazı öğrenciler belirgin biçimde daha analitik yaklaşımlar sergilerken, kimi öğrencilerde ise hâlâ belirli seviyelerde destek ihtiyacı gözlemledim.” (Araştırmacı Günlüğü: 30.12.2022)

#### **Katılımcı Geri Bildirimleri ve Yansımaları**

Uygulama sürecinin ardından, öğrencilerin bireysel deneyimlerine yönelik geri bildirimleri toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu bölüm, öğrencilerin süreç boyunca yaşadıkları zorlukları, elde ettikleri kazanımları ve sürece ilişkin değerlendirmelerini içermektedir. Uygulama sonrası görüşmelerinden elde edilen bulgularla araştırmacı alan notları arasında bir

uyum olduğu gör÷lmektedir. Katılımcı geri bildirimleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair farkındalıklarını anlamak açısından değerlidir.

*“Uygulama sonrası geri bildirim oturumlarında öğrencilerden aldığım en yaygın geri bildirim, akademik dilin onları başlangıçta zorladığı yönündeydi. Ancak, sürecin sonunda çoğu öğrenci, bu tür metinlerle başa çıkma konusunda kendilerini daha yetkin hissettiklerini dile getirdi. Bir öğrenci, 'İlk başta metinleri anlamakta zorlandım, ama zamanla bazı kelimeleri anlamasak bile nasıl tahmin edebileceğimizi öğrendim,' ifadesini kullandı. Bu tür geri bildirimler, öğrencilerin süreç boyunca kat ettikleri mesafeyi anlamam açısından oldukça değerliydi.” (Araştırmacı Günlüğü: 05.01.2023)*

### ***Araştırmacının Kendi Gözlemleri ve Öğrenmeleri***

Araştırmacının süreç boyunca gerçekleştirdiği gözlemler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinden elde edilen önemli kazanımların belirlenmesine katkı sağlamıştır. Bu bölümde, araştırma sürecinde edinilen gözlemler doğrultusunda çalışmanın etkililiğini artırmaya yönelik çıkarımlar ele alınmaktadır. Araştırmacının gözlemleri, uygulamanın verimliliğini artırmak adına değerli ipuçları sunmakta ve programın geliştirilmesi için stratejik bir rehber işlevi görmektedir. Bu gözlemler, programın iyileştirilmesine yönelik kanıta dayalı düzenlemeler yapma imkânı sağlamaktadır.

*“Bu süreç benim için de öğretici oldu; öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukları aşmak için gösterdikleri çabayı gözlemlemek, akademik destek ihtiyacını her aşamada nasıl şekillendirebileceğim konusunda bana önemli ipuçları sundu. Özellikle eleştirel düşünme odaklı etkinliklerde daha fazla rehberlik sunmamın, öğrencilerin ilerlemelerini hızlandırdığını gözlemledim. Bu, gelecekteki çalışmalarda öğrenme süreçlerini daha yapılandırılmış ve öğrencilerin seviyelerine uygun materyallerle destekleme gerekliliğine işaret ediyor.” (Araştırmacı Günlüğü: 28.12.2022)*

### ***Uygulamanın Eğitim ve Araştırmaya Katkıları***

Uygulama sürecinin eğitim ve araştırma alanlarına katkıları, öğrencilerde geliştirilen beceriler ve bu becerilerin diğer öğrenme alanlarına olan yansımaları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu bölümde, uygulamanın öğrencilere sağladığı kazanımlar, araştırmacı günlüğünden elde edilen gözlemler doğrultusunda ele alınmakta ve bu kazanımların gelecekte yapılacak araştırmalara olan potansiyel etkileri incelenmektedir.

*“Bu uygulamanın öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna vardım. Birçok öğrenci artık akademik makalelere daha analitik ve eleştirel bir gözle bakabiliyor, öğrendiklerini günlük hayatta da uygulayabilecekleri bir düşünme alışkanlığı geliştirdiklerini dile getiriyorlar. Çalışmanın sonunda öğrenciler, soyut bir dil yapısının analizinde bile belirgin bir ilerleme kaydettiler. Bu bulgu, uygulamanın gelecekteki benzer çalışmalara model olabileceğini düşündürmektedir.” (Araştırmacı Günlüğü: 06.01.2023)*

#### **4.9.1. Öğrenci Yansıtıcı Günlüğü ile Elde Edilen Bulgular**

Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın uygulama sürecinde, her etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilere yöneltilen sorular aracılığıyla doldurulan yansıtıcı günlükler incelenmiştir. Bu günlükler, öğrencilerin etkinliklere ilişkin görüş ve değerlendirmelerini yansıtmaktadır. Araştırmacı tarafından analiz edilen bu yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler, “Bağlam ve Ortam”, “Gözlemler/İzlenimler” ve “Öğrenme ve Gelişim” başlıkları altında tematik olarak incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın bulguları ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

##### ***Bağlam ve Ortam***

Bu başlık altında, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı uygulama sürecinde, öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin alguları incelenmiştir. Öğrencilere öğrenme ortamındaki unsurlar, gözlemledikleri farklılıklar ve benzerlikler ile beğendikleri veya değiştirmek istedikleri yönler hakkında sorular yöneltilmiş; yanıtları "Bağlam ve Ortam" ana teması altında sunulmuştur. Bu temada, öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinde aktardıkları görüşler altı kategori altında toplanmıştır: “Ortamın Fiziksel Unsurları”, “Sosyal ve Duygusal Atmosfer”, “Çeşitlilik ve Yetenek Farkı”, “Öğretim Yöntemleri”, “Öğrencilerin İlgi Alanları” ve “Beğenilen ve Beğenilmeyen Unsurlar”.

**Tablo 9.1.1.** Bağlam ve Ortama İlişkin Öğrenci Görüşleri

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>%</b>
<b>Ortaman Fiziksel Unsurları</b>	Posterler	88
	Öğrenme materyalleri	88
<b>Sosyal ve Duygusal Atmosfer</b>	Etkileşimli öğrenme	88
	İş birliği	76
	Sınıf atmosferi	50
<b>Çeşitlilik ve Yetenek Farkı</b>	Yetenek farklılıkları	94
	Öğrenme stilleri	90
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Öğretim yöntemleri	71
	Metne yönelik tutum	29
<b>Öğrencilerin İlgi Alanları</b>	İlgi alanları	85
	Fikir alışverişi	80
<b>Beğenilen ve Beğenilmeyen Unsurlar</b>	Posterler, iş birliği	18
	El becerisi	18

Tablo 9.1.1’de, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın uygulama sürecinde öğrencilerin öğrenme ortamı hakkındaki gözlemleriyle değerlendirmelerine yönelik görüşlerinden ortaya çıkan kategoriler ve kodlar sunulmuştur.

*Ortaman Fiziksel Unsurları:* Öğrenciler, öğrenme ortamının fiziksel unsurlarına ilişkin değerlendirmelerinde, posterler ve öğrenme materyallerinin ortamın zenginleşmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %88’i, sınıfta kullanılan posterlerin ve öğrenme materyallerinin, derslerin daha etkili ve anlaşılır olmasını sağladığını ifade etmiştir. Bu gözlemler, öğrenme ortamında görsel materyallerin öğrencilerin dikkatini çektiğini ve öğrenme sürecini desteklediğini göstermektedir.

*Sosyal ve Duygusal Atmosfer:* Öğrenciler, sınıfın sosyal ve duygusal atmosferine ilişkin gözlemlerinde, etkileşimli öğrenme ve iş birliği gibi faktörlerin ön plana çıktığını vurgulamıştır. Etkileşimli öğrenme %88, iş birliği %76 oranında olumlu değerlendirilmiştir. Bu bulgular, sınıf içinde iş birliğine dayalı ve katılımcı bir ortamın öğrenciler için değerli olduğunu ve öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, %50 oranında öğrenci, sınıf atmosferinin destekleyici olduğunu belirtmiştir.

*Çeşitlilik ve Yetenek Farkı:* Öğrenciler, yetenek farklılıklarının %94 oranında, öğrenme stillerinin ise %90 oranında öğrenme sürecine etkili olduğuna yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, sınıfta farklı yetenek ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin varlığının, dersin çok yönlü olarak ele alınmasını ve daha esnek bir öğretim yönteminin benimsenmesini gerektirdiğini göstermektedir.

*Öğretim Yöntemleri:* Öğrenciler, öğretim yöntemleri hakkında gözlemlerinde %71 oranında olumlu geri bildirimde bulunmuş, öğretmenlerin kullanılan yöntemlerle süreci etkili hale getirdiğini ifade etmiştir. Ancak, metne yönelik tutum sadece %29 oranında olumlu değerlendirilmiştir. Bu durum, öğrencilerin metinlerle ilgili tutumlarında çeşitlilik olduğunu ve öğretim yöntemlerinin bu tutumu etkileyebileceğini işaret etmektedir.

*Öğrencilerin İlgi Alanları:* Öğrencilerin %85'i ilgi alanlarının dikkate alınmasının öğrenme sürecine katkı sağladığını belirtirken, %80'i fikir alışverişinin de süreçte olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda etkinlikler yapıldığında motivasyonlarının arttığını ve fikir alışverişinin öğrenme sürecine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

*Beğenilen ve Beğenilmeyen Unsurlar:* Öğrencilerin %18'i posterleri ve iş birliğini beğendiğini ifade ederken, aynı oranda öğrenci el becerisi etkinliklerine yönelik eleştirilerde bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin bazı etkinliklerde farklı beklentiler içinde olduğunu ve kişisel tercihlerinin öğrenme sürecindeki etkinliklerin etkililiğini belirleyebileceğini göstermektedir.

### **Gözlemler/İzlenimler**

Bu başlık altında, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı uygulama sürecinde, öğrencilerin öğretmen ve akranlarına yönelik gözlemleri incelenmiştir. Öğrencilere, öğretmenin etkinlikleri sunuş tarzı ve etkileşimleri ile akranlarıyla olan iletişim ve süreçteki tutumları hakkında sorular yöneltilmiş; yanıtları “Gözlemler/İzlenimler” ana teması altında değerlendirilmiştir. Bu temada, öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinde ifade ettikleri görüşler iki ana kategori altında toplanmıştır: “Öğretmen” ve “Akran”.

**Tablo 9.1.2.** Gözlemler ve İzlenimlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>%</b>
<b>Öğretmen</b>	Profesyonel, odaklı, detaycı	60
	Yaratıcı düşünmeyi teşvik eden	40
	Sabırsız veya isteksiz	20
<b>Akran</b>	İş birliği yapan, aktif katılımcı	50
	Öz güvenli, yaratıcı, eğlenceli	30
	İlgisiz veya isteksiz	15

Tablo 9.1.2’de, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın uygulama sürecinde, öğrencilerin gözlem ve izlenimlerine ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan kategoriler ve kodlar sunulmuştur.

*Öğretmen Kategorisi:* Öğrenciler, öğretmenlerinin eğitim tarzı ve öğretim yaklaşımı ile ilgili çeşitli gözlemlerde bulunmuşlardır. Öğretmenin profesyonel, odaklı ve detaycı bir yaklaşıma sahip olduğu yönünde %60 oranında olumlu geri bildirim alınmıştır. Öğretmenin dersleri açık ve anlaşılır bir biçimde anlattığı ve sık sık önemli noktalara vurgu yaparak öğrencilerin dikkatini canlı tuttuğu belirtilmiştir. Bu tür gözlemler, öğretmenin profesyonel ve öğretim sürecine dikkatli yaklaşımının öğrencilere güven verdiğini ve ders katılımını artırdığını göstermektedir.

Aynı zamanda, öğretmenin kolaylaştırıcı, rehberlik eden ve özgün düşünmeyi teşvik eden bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. %40 oranında öğrenci, öğretmenin yaratıcı düşüncüyü destekleyici bir yöntem kullandığını belirtmiştir. Bu tür gözlemler, öğretmenin, öğrencilere kendi fikirlerini geliştirme fırsatı sunduğunu ve yaratıcı düşünme süreçlerini teşvik ettiğini göstermektedir.

Diğer yandan, %20 oranında öğrenci öğretmenin sabırsız veya isteksiz olduğu durumlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu gözlemler, öğretmenin sınıf yönetiminde bazı zorluklarla karşılaşabileceğine ve bazen öğrencilerle daha empatik bir iletişim kurmaya ihtiyaç duyabileceğine işaret etmektedir.

*Akran Kategorisi:* Sınıf arkadaşlarıyla ilgili gözlemler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde akran etkileşiminin önemine dikkat çekmektedir. %50 oranında öğrenci, sınıf arkadaşlarının iş birliği yapmaya istekli ve aktif katılımcı olduğunu gözlemlemiştir. Özellikle “iş birliği yapan” “aktif katılan” ve “ciddi” gibi niteliklerle tanımlanan bu öğrenciler, sınıf ortamında hem ders konularını anlamaya yönelik ciddi bir çaba sergilemiş hem de diğer öğrencilere destek olmuşlardır. Bu bağlamda bir öğrencinin yorumu şöyledir: “Arkadaşarımla derslerde iş birliği yapmak, konuyu anlamamı kolaylaştırıyor.” Bu gözlemler, akran desteğinin öğrenciler için önemli bir öğrenme kaynağı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin %30’u, sınıf arkadaşlarının öz güvenli, yaratıcı ve eğlenceli bir tutum sergilediğini belirtmiştir. Bu özellikler, öğrencilerin daha rahat bir öğrenme ortamı bulmalarına ve derslere daha etkin katılım göstermelerine katkıda bulunmuştur. Öğrencilerden biri, “*Sınıf arkadaşlarım yaratıcı fikirlerle geliyor; bu da dersleri daha ilginç hale getiriyor*” diyerek bu durumu özetlemektedir. Bu tür gözlemler, akran etkileşiminin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını ve onları daha motive hale getirdiğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, %15 oranında öğrenci, bazı sınıf arkadaşlarının derslere ilgisiz veya isteksiz bir tutum sergilediğini ifade etmiştir. Bu durum, sınıf içinde farklı öğrenme ihtiyaçları ve motivasyon seviyelerinin varlığına işaret etmektedir. Öğrenciler, ilgi gösterilmeyen anlarda motivasyonlarını kaybettiklerini belirtmişlerdir.

### ***Öğrenme ve Gelişim***

Bu başlık altında, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı uygulama sürecinde, öğrencilerin öğrenme ve gelişim yönündeki gözlemleri incelenmiştir. Öğrencilere “Ne öğrendim?”, “Hangi yöntem ve stratejiler etkili oldu?” ve “Neler önerebilirim?” gibi sorular yöneltilmiş; yanıtları “Gözlemler/İzlenimler” ana teması altında değerlendirilmiştir. Bu temada, öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinde ifade ettikleri görüşler beş ana kategori altında toplanmıştır: “Düşünme ve Analiz Becerilerinin Gelişimi”, “Sözlü İfade Yeteneğinin Gelişimi”, “Karmaşık Konuların Üstesinden Gelme”, “Hedeflerini Belirleme” ve “Kaynak Tarama ve Sözlük Kullanımı”.

**Tablo 9.1.3. Öğrenme ve Gelişim Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri**

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>%</b>
<b>Düşünme ve Analiz Becerilerinin Gelişimi</b>	Hikâye analizi	88
	Metinde gizli mesajları bulma	86
<b>Sözlü İfade Yeteneğinin Gelişimi</b>	Yeni kelimeler edinme	80
	Doğru dil bilgisi kullanımı	66
	Duyguları ifade etme	64
<b>Karmaşık Konuların Üstesinden Gelme</b>	Not alma tekniklerini kullanma	92
	Zorlayıcı konularla başa çıkma	84
<b>Hedeflerini Belirleme</b>	Kişisel hedef belirleme	86
	Öğrenme stratejileri geliştirme	84
<b>Kaynak Tarama ve Sözlük Kullanımı</b>	Bilgiye ulaşma	74
	Sözlük kullanımı	70

Tablo 9.1.3’te, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı’nın uygulama sürecinde, öğrencilerin öğrenme ve gelişim sürecine ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan kategoriler ve kodlar sunulmuştur.

*Düşünme ve Analiz Becerilerinin Gelişimi:* Öğrenciler, düşünme ve analiz becerilerinin gelişiminde hikâye analizinin (%88) ve metinlerde gizli mesajları bulmanın (%86) önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu oranlar, öğrencilerin okuma ve anlama süreçlerinde derinlemesine düşünme yeteneklerinin geliştiğini ve metinlerin altında yatan anlamları

keşfetme konusunda beceri kazandıklarını göstermektedir. Bu becerilerin, eleştirel düşünme ve analiz kapasitesinin gelişimine katkıda bulunduğu görülmektedir.

*Sözlü İfade Yeteneğinin Gelişimi:* Öğrenciler, sözlü ifade yeteneklerinin gelişiminde yeni kelimeler edinmenin (%80), doğru dil bilgisi kullanımının (%66), ve duyguları ifade etmenin (%64) etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yeni kelimeler öğrenme oranının yüksek olması, öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

*Karmaşık Konuların Üstesinden Gelme:* Öğrenciler, karmaşık konuların üstesinden gelme konusunda not alma tekniklerini kullanma becerisinde %92 oranında, zorlayıcı konularla başa çıkmada ise %84 oranında olumlu geri bildirim sağlamışlardır. Bu bulgular, öğrencilerin zorlu konular karşısında stratejik düşünme ve organize bir şekilde çalışma yeteneklerini geliştirdiklerini ve not alma tekniklerinin bu süreci desteklediğini ortaya koymaktadır.

*Hedeflerini Belirleme:* Öğrenciler, %86 oranında kişisel hedef belirleme ve %84 oranında öğrenme stratejileri geliştirme konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetme konusunda farkındalık geliştirdiklerini ve hedeflerine ulaşmak için stratejiler oluşturduklarını göstermektedir. Bu beceriler, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır.

*Kaynak Tarama ve Sözlük Kullanımı:* Öğrenciler, bilgiye ulaşma konusunda %74, sözlük kullanımı konusunda ise %70 oranında olumlu geri bildirimde bulunmuştur. Bu oranlar, öğrencilerin bilgiye ulaşma ve anlamını bilmedikleri kelimeler için kaynak tarama becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; çalışmanın bulguları, mevcut alan yazındaki önceki araştırmaların bulgularıyla sistematik bir şekilde bütünleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alan yazında mevcut olan bilgi birikimi ile karşılaştırılarak derinlemesine analiz edilmiştir. Bu bağlamda hem sonraki akademik çalışmalara hem de uygulayıcılara yönelik olarak rehberlik edici öneriler geliştirilmiştir. Söz konusu önerilerin, alanın teorik birikimine önemli katkılar sağlayacağı ve pratik uygulamalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

#### 5.1. Tartışma

Bu araştırma, özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın; öğrencilerin (i) okuduğunu anlama, (ii) yaratıcı okuma, (iii) yaratıcı düşünme, (iv) eleştirel okuma, (v) eleştirel düşünme becerileri, (vi) öğrenme stratejileri ve (vii) okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın nicel sonuçları, sözü edilen beceri ve tutumların gelişimi bağlamında değerlendirilirken nitel sonuçlar; yansıtıcı öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen öğrenci geri bildirimleri ve araştırmacı günlüğü üzerinden kapsamlı bir şekilde tartışılmıştır.

##### 5.1.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi

Araştırmada, okuduğunu anlama ölçeğinden elde edilen erişim puanları incelendiğinde, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın, özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini inceleyen çeşitli araştırmalarda farklı ya da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin ortalama başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir (Mısırlı Taşdemir& Özmen, 2018). Chan (1996)'in karşılaştırmalı araştırma bulguları da özel yetenekli öğrencilerin daha yüksek okuduğunu anlama puanlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Özcan (2023), 5. sınıfa giden özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin 6. sınıfa giden özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ökçü & Akgül (2021), özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin, gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer ve Bozkurt (2024), araştırmalarında deney

grubunda okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarında artışa neden olduğunu ve bu doğrultuda anlamlı bir fark ortaya çıktığını belirlemiştir.

Uluslararası alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisinin çeşitli stratejiler kullanılarak geliştirilmesine yönelik kapsamlı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Samson (2008) Gifted Readers Enhance Academic Talent (GREAT- Özel Yetenekli Okuyucular Akademik Yetenekleri Artırır) Okuma Projesi kapsamında özel yetenekli 5. sınıf ve 1. sınıf öğrencilerle 13 haftalık deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirdiği çalışmanın amacı, her iki sınıf seviyesindeki özel yetenekli öğrencilerin hem akademik başarısını artırmak hem de onları akademik çalışmalara teşvik etmektir. Çalışmasında 20 özel yetenekli beşinci sınıf öğrencisini 20 özel yetenekli birinci sınıf öğrencisine eşleştirerek, onlara öğretmen gözetiminde mentorlük yapmalarını sağlamıştır. Çalışma neticesinde ön test ve son test (ANOVA) arasında uygulamanın/mentorlüğün etkili olduğu yönünde anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Hudson (2022) ise ilkökul öğretmenlerinin okuduğunu anlama bilgileri ile öğrencilerinin okuduğunu anlama performansına ilişkin olarak gerçekleştirdiği çalışmasında, okuduğunu anlama puanı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin diğer düşük seviyedeki öğretmenlerin öğrencilerine göre okuduğunu anlama ölçümlerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puan aldığını tespit etmiştir. Hudson, bu bulguların öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde kritik öneme sahip olduğuna işaret ettiğini belirtmiştir. Hashemi (2021) özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlamasında oyun kullanımının kelime öğretimine etkisi üzerine gerçekleştirdiği karma çalışmasında, oyunlardan yararlanmanın hem okuduğunu anlamada hem de kelime öğretiminde etkili ve faydalı olduğunu istatistiksel verilerle ortaya koymuştur. Bu bağlamda, mevcut araştırmada da özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın etkisi değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular, bu tür programların öğrenciler üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermiştir.

### **5.1.2. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi**

Araştırmada, özel yetenekli öğrenciler için yaratıcı okuma ölçeğinden elde edilen erişim puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yaratıcı okuma ölçeğinin alt boyutları olan (i) farklı düşünme ve yaratıcı okuma, (ii)

yaratıcı kurgulama ve yorumlama ve (iii) metin yapılandırma ve yaratıcı okuma kategorilerinde de deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerini inceleyen çeşitli araştırmalarda ise farklı veya benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kırallıoğlu (2024) araştırmasında, fantastik edebiyat metinlerinin ve etkinliklerinin, 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sürecinde, deney grubuna fantastik edebiyat metinleri ve etkinlikleri aracılığıyla öğretim yapılmış, kontrol grubuna ise Türkçe ders kitabındaki geleneksel metinlerle ders işlenmiştir. Altı haftalık uygulama sürecinin ardından, her iki gruba uygulanan testler ve deney grubuyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, fantastik edebiyatın öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede anlamlı fark ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Vural (2023) araştırmasında, yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonunu artırarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ve bu etkinliklerin, öğrenciler tarafından olumlu bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Han (2020)'ın araştırma bulgularına göre ise, yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği, ancak okuduğunu anlama düzeylerinde belirgin bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bakı (2019) yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel okuma becerilerinin güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Yaratıcı okuma sürecinin değerlendirilmesinin, öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleriyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Eleştirel okuma becerilerinin gelişimi, öğrencilerin yaratıcı okuma etkinliklerini daha derinlemesine analiz edebilme ve bu etkinliklerde daha başarılı olma potansiyellerini artırmaktadır. Dolayısıyla, yaratıcı okuma sürecinde başarıya ulaşmanın, eleştirel okuma becerilerinin güçlendirilmesiyle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uluslararası alan yazın incelendiğinde, yaratıcı okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli stratejilerle gerçekleştirilen kapsamlı araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Salim ve Khawaldah (2023) öğrenciler üzerinde serbest okuma stratejisinin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırdığı çalışmalarında yaratıcı okuma stratejisi uygulanan deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Robeck ve Wallace (2017) yaratıcı okuma becerisi gelişmiş olan bireylerin kendilerini yönlendirebildiklerini, kendi amaçlarını tatmin etmek için yazarın mesajını anlamının ötesine geçen bilişsel ve duyuşsal tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. DuPlessis ve Osman (2012)

yaratıcı yazarlık atölyesinin “okuma” gibi stratejik becerilerin öğrenildiği bir alan olarak görülmesi gerektiğini ve bu nedenle yaratıcı yazmanın yanı sıra yaratıcı okumanın da oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır.

İlgili araştırmalar, mevcut araştırmanın amaçları ve elde edilen sonuçlarla uyumlu bir şekilde örtüşmektedir. Araştırma, özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen yaratıcı okuma etkinliklerinin etkilerini inceleyerek bu etkinliklerin öğrencilerin yönlendirilmesinde ve okuma becerilerindeki gelişimlerde nasıl bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, uluslararası alan yazında yer alan bulgular, yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, yaratıcı okuma etkinliklerinin eleştirel düşünme ve yaratıcı okuma becerilerini güçlendirmedeki kritik rolü ve bu etkinliklerin eğitim uygulamalarına entegre edilmesinin gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu sonuçlar, yaratıcı okuma stratejilerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin eğitimdeki önemini pekiştirmekte ve bu alanlardaki gelecekteki uygulamalar için temel bir yönlendirme sağlamaktadır.

### **5.1.3. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi**

Araştırmada, özel yetenekli öğrenciler için yaratıcılık (sözel+ şekilsel) ölçeğinden elde edilen erişim puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Torrance Sözel Yaratıcılık Testi erişim puanları incelendiğinde; (i) sözel akıcılık, (ii) sözel esneklik ve (iii) sözel orijinallik alt boyutlarında deney grubu lehine elde edilen anlamlı fark, programın sözel yaratıcılığı geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Testi erişim puanları incelendiğinde; (i) şekilsel akıcılık, (ii) şekilsel orijinallik, (iii) şekilsel zenginleştirme ve (iv) şekilsel erken kapamaya direnç alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark gözlemlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini inceleyen çeşitli araştırmalarda ise farklı veya benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Şöyle ki; Sur (2020), yaptığı korelasyon analizi sonucunda okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama arasında pozitif yönlü, yüksek bir ilişki bulmuştur. Ayrıca, okuduğunu anlama ile yaratıcı düşünme arasında pozitif yönlü, düşük bir ilişki; okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme arasında ise pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırmada ortaya çıkan sonuçlarla örtüşmektedir. Sözel yaratıcılık testinde elde edilen anlamlı fark, okuduğunu anlama becerilerinin yaratıcılık gelişimiyle olan ilişkisini destekler niteliktedir. Ancak, Sur'un aksine, mevcut araştırmada yaratıcı düşünmenin gelişiminde daha yüksek bir etki gözlemlenmiştir. Bu durum, uygulanan programın yaratıcılığı geliştirme potansiyelinin varlığını doğrulamaktadır.

Dilekçi (2021), 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan etkinliklerin, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinde tüm alt boyutlarda anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir; özellikle sözel ve şekilsel yaratıcılık testlerinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bu veri de 21. yüzyıl becerileri odaklı etkinliklerin, yaratıcı düşünme becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu doğrular niteliktedir. Bu etki hem sözel hem de şekilsel yaratıcılığın çeşitli alt boyutlarında gözlemlenmiştir. Yükcü Öztürk (2021) öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı, pozitif yönlü, düşük ile orta düzeyde değişen ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Yine elde edilen bu veriler de mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak çalışma derinlemesine incelendiğinde, yaratıcı düşünmenin sözel ve şekilsel alt boyutlarının, özel yetenekli öğrencilerde belirgin bir şekilde geliştiği göstermektedir.

Jakubakynova vd. (2021) araştırmalarında, bireyselleştirilmiş öğrenme ve öğrencilerin ön hazırlık süreçlerinin yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. 108 öğrenciden oluşan deney grupları ve kontrol grubu üzerinde yapılan testler sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu arasında orta düzeyde bir korelasyon bulunmuştur. Bu sonuçlar, bireyselleştirilmiş öğrenmenin özel yetenekli öğrencilerin performansını artırmada kritik bir faktör olduğunu ve ön hazırlığın akademik başarıyı daha istikrarlı hale getirdiğini göstermektedir. Bu araştırma, bireyselleştirilmiş öğrenmenin özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkisini mevcut araştırma ile uyumlu bir şekilde ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmada Torrance Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Testleri sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiş ve bireyselleştirilmiş programların yaratıcılığı geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, Jakubakynova ve arkadaşlarının bulguları, ön hazırlığın yaratıcılık üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığı yönündedir. Oysa ki mevcut araştırmada, programın sözel ve şekilsel yaratıcılığı geliştirmede belirgin bir etkisi görülmüştür.

D'Souza (2021) araştırmasında 2000-2020 yılları arasında yaratıcı yazı yazmanın yaratıcı düşünme ile nasıl değerlendirilebileceğine dair disiplinler arası alan yazını sistematik bir şekilde taramıştır. Araştırmanın sonucunda 1796 makale incelenmiş, 39'u derinlemesine analiz edilmiştir. Ancak, yaratıcı yazı yazmanın değerlendirilmesinde disiplinler arası çalışmalarda bir eksiklik olduğu ve öğrenci yaratıcılığını değerlendirmenin bu yaratıcılığı artırdığına dair yeterli kanıt olmadığı tespit edilmiştir. Yaratıcı yazı yazmanın ve yaratıcı düşünmenin değerlendirilmesine yönelik bu araştırma, mevcut araştırmada uygulanan Torrance

Yaratıcılık Testleri'nin sözel boyutuyla benzer bir bağlamda değerlendirilebilir. Bu çalışma, yaratıcı düşüncenin kültürel bağlamda ele alınması gerektiğini vurgularken, mevcut araştırma daha çok bireysel programların yaratıcılığı nasıl geliştirdiğini ele almaktadır. Yaratıcı yazının değerlendirilmesindeki zorluklar, genel olarak yaratıcı düşüncenin ölçülmesinde karşılaşılan sorunlarla paralellik göstermektedir.

Mou (2024) araştırmasında STEM alanında görsel hikâye anlatımı projesine dayalı bir programla, tasarım öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğitimi almasının, yaratıcı öz yeterlik ve motivasyon üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma, yaratıcı düşünme eğitimi alan deney grubunun öz yeterlik ve proje performansında önemli gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Mou'nun çalışması, yaratıcı düşünmenin eğitimiyle ilgili önemli bulgular sunmaktadır. Benzer şekilde mevcut araştırmada da yaratıcı düşünme eğitimi alan deney grubunda belirgin bir gelişim gözlemlenmiştir. Yaratıcı düşünme eğitimlerinin, farklı disiplinlere olan etkisi araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

#### **5.1.4. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesi**

Araştırma, özel yetenekli öğrenciler için tasarlanan Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Eleştirel Okuma Ölçeği erişim puanlarında deney grubu lehine gözlemlenen anlamlı fark, programın eleştirel okuma süreçlerini destekleme konusunda etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Ortaokul öğrencileriyle yapılan eleştirel okuma araştırmaları, farklı yıllarda elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli sonuçlar sunmaktadır. Özdemir (2017) çalışmasında, öğrencilerin eleştirel okuma özyeterliklerinin orta düzeyde olduğunu, cinsiyet farkının anlamlı olmadığını, ancak anne ve baba eğitim durumu yüksek olan öğrenciler ile 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar bulunduğunu belirlemiştir. Bu bulgular, sosyoekonomik ve eğitimsel faktörlerin eleştirel okuma özyeterlikleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Demir ve Pilav (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, okuma çemberi yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum ve eleştirel okuma puanlarında küçük bir artış sağladığı, ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Demir (2019) de okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerilerinde bir artış sağladığını, fakat bu artışın anlamlı düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Rokhayati ve Alvionita (2022) ise, "okuma çemberi" stratejisinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini

geliştirmedeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, uygulamanın öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olduğunu ve eleştirel okuma becerilerinde gelişim sağladığını belirtmişlerdir. Nicel verilerle desteklenen bu deneysel çalışmada, okuma çemberi stratejisinin etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baki (2022) tarafından yapılan analizlerde ise, eleştirel okuma özyeterlilik algıları ölçeği ve alt boyutları (değerlendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, çıkarımda bulunma) açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, eleştirel okuma süreçlerine yönelik eğitim programlarının, öğrencilerin bu becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Türkben ve Karaman (2022) ise yazınsal nitelikteki metinlere dayalı eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Nicel bulgular, bu eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğunu ortaya koyarken, nitel bulgular da eleştirel okuma uygulamalarının öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını ve okumaya olan ilgilerini artırdığını göstermektedir.

Kılıç (2019) çalışmasında, özgün içerikli etkinliklerin özel yetenekli ve zeki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirlemiştir. Deneysel desene dayalı bu çalışma, eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için özgün etkinliklerin etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Aydın (2020) altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deneysel işlem sonrasında, deney ve kontrol grupları arasında eleştirel okuma düzeyi yönünden deney grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğunu bulmuştur. Bu sonuç, eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesinde farklı pedagojik yaklaşımların etkili olabileceğini göstermektedir. Akın (2022) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma alanında kendilerini yeterli gördüklerini ve bu özyeterlilik algılarının okuma motivasyonlarıyla pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, okuma motivasyonunun eleştirel okuma becerileri üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Kurniati (2024) ise çevrim içi eleştirel okuma becerilerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin eleştirel okumaya uygun bir ortam sağlandığında, sunulan bilginin doğruluğundan şüphe duydıklarında daha fazla araştırma yapma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bu sonuç, çevrim içi okuma ortamlarının eleştirel okuma süreçleri üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Son olarak Efe (2022) çalışmasında, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonlarının kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, eleştirel okuma becerilerinin çeşitli eğitimsel

müdahalelerle geliştirilebileceğini ve bu müdahalelerin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmaların bulgularının da özel yetenekli öğrenciler üzerinde uygulanan Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın eleştirel okuma becerilerini geliştirdiğine dair elde edilen sonuçlarla çoğunlukla örtüştüğü görülmektedir. Araştırmalar eleştirel okuma becerilerinin çeşitli eğitimsel müdahalelerle ve uygun ortamlarla geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Mevcut araştırmada, deney grubu lehine anlamlı fark da bu müdahalelerin eleştirel okuma süreçlerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma da eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesinde hedef kitleye uygun tasarlanmış programların etkili olabileceğine dair alan yazındaki bulguları güçlendirmektedir.

### **5.1.5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi**

Araştırmada, özel yetenekli öğrenciler için eleştirel düşünme ölçeğinden elde edilen erişim puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme ölçeği alt boyutları olan (i) tümevarım, (ii) tündengelim, (iii) kaynakların güvenilirliği ve gözlem ve (iv) varsayım sonuçları alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunması, programın tümevarım ve varsayım değerlendirme gibi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Ortaokul öğrencileriyle yapılan eleştirel düşünme araştırmaları, farklı yıllarda elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli sonuçlar sunmaktadır. Gilmanshina vd. (2021) araştırmalarında, özel yetenekli çocukların eleştirel düşünme becerilerinin dinamik olarak değerlendirilmesine odaklanmıştır. Araştırmanın amacı, erken okul çağındaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini geçerli yöntemlerle ölçmek olmuştur. Bulgular, eleştirel düşünme düzeyinin özel yeteneklilikle yüksek oranda ilişkili olduğunu ve bu becerilerin psikofizyolojik bir temele sahip olduğunu göstermektedir. Uygulanan yöntemler, eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmede geçerli bulunmuş ve bu yöntemlerin eğitim kalitesini artırmada etkili olduğu kanıtlanmıştır. Araştırmada deney grubu lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir, bu da eleştirel düşünme programlarının tümevarım ve varsayım değerlendirme gibi becerilerin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Shen ve Teng'in (2024) çalışmalarında eleştirel düşünme becerileri, öz yönelimli öğrenme yeterliliği ve yapay zekâ destekli yazma arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgular, eleştirel düşünme becerileri ile öz yönelimli öğrenme arasında önemli bir korelasyon olduğunu ve bu ilişkinin yapay zekâ destekli yazma süreçlerinde de gözlemlendiğini göstermektedir.

Yavuz'un (2019) çalışması, öğrencilerin genel eleştirel düşünme puan ortalamalarının orta düzeyde olduğunu ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Bağcı'nın (2019) çalışmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile görsel sanatlar derslerindeki başarıları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada ise yaratıcı problem çözme görevlerinde eleştirel düşünme programlarının özel yetenekli öğrencilerin performansını artırdığı görülmüştür. Bu araştırmanın aksine mevcut araştırmada eleştirel düşünme becerilerinde önemli bir ilerleme kaydedildiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedeninin kullanılan Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nda yer alan eleştirel düşünme içeriği ve süresinin diğer çalışmalardan daha yoğun ve yapılandırılmış olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Bebek'in (2021) araştırması, özel yetenekli öğrencilere yönelik STEM etkinliklerinin bilimsel yaratıcılık ve bilişsel başarı üzerinde anlamlı bir etki yarattığını, ancak eleştirel düşünme becerileri üzerinde bu etkinin gözlemlenmediğini ortaya koymuştur. Ancak mevcut araştırmada uygulanan okuma programının, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde de belirgin bir gelişim sağladığı gözlemlenmiştir. Bu farklılık, okuma programının eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Güzel (2022) çalışmasında, içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitiminin öğrencilerin karar verme, keşfetme ve olayların neden-sonuç ilişkilerini kavrama gibi becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Mevcut araştırma bu bulgularla paralel olarak eleştirel düşünme becerisi eğitimlerinin öğrencilerin birçok eleştirel düşünme alanında gelişim sağladığını göstermektedir.

Kiraz (2022) Türkçe ders kitaplarında eleştirel düşünmeye yönelik etkinliklerin yetersiz kaldığını ve mevcut etkinliklerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda sınırlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada uygulanan eleştirel düşünme programlarının bu eksikliği gidermede etkili olduğu ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığı görülmüştür. Bu durum, programın sonunda elde edilen yüksek puan ortalamaları ve öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerindeki ilerlemelerle desteklenmektedir. Güzelküçük (2022) araştırmasında, argümantasyon tabanlı Türkçe öğretimi alan deney grubunun eleştirel düşünme ve ikna edici konuşma becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir fark yarattığı tespit etmiştir. Mevcut araştırmada benzer şekilde, eleştirel düşünme programlarının özel yetenekli öğrencilerde varsayım değerlendirme ve kaynak güvenilirliği gibi becerileri geliştirdiğini göstermektedir.

### 5.1.6. Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Kullanım Becerisinin Geliştirilmesi

Araştırma, özel yetenekli öğrenciler için tasarlanan Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın, öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Erişi puanları incelendiğinde, bazı alt boyutlarda anlamlı fark gözlemlenmiştir. “(i) Zihinsel tekrar stratejileri, (ii) gruplama stratejileri, (iii) örtük ve (iv) açık tekrar, (v) bellek destekleyici stratejiler, (vi) hatırlamayı artırıcı stratejiler, (vii) güdüleme stratejileri ve (viii) yürütücü biliş stratejileri” alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark gözlemlenmiştir.

Ortaokul öğrencileriyle yapılan öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalar, bu öğrencilerin öğrenme stratejilerinin etkileri ve kullanım biçimleri hakkında önemli bulgular sunmaktadır. Sağ ve Şit (2020) çalışmasında, öğrencilerin büyük ölçüde tekrar ve dikkat stratejilerini yoğun olarak kullandıklarını, ancak yürütücü biliş stratejisini kullanmadıklarını belirtilmiştir. Ayrıca, duyuşsal ve anlamlandırmayı artıran stratejilerin bir kısmının yeni yeni kullanılmaya başladığını tespit etmişlerdir. Mevcut araştırmada yürütücü biliş stratejisi kullanımında deney grubu lehine anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı sayesinde yürütücü biliş stratejilerini daha etkin kullanabildiklerini göstermektedir.

Özkan ve Şahin (2019) ise öğrencilerin öğrenme stratejilerini her zaman kullandıklarını, özellikle güdüleme stratejilerini ve geri getirmeyi artırıcı stratejileri en fazla, dikkat stratejilerini ise en az kullandıklarını tespit etmişlerdir. Böylece öğrencilerin strateji kullanma alışkanlıklarının farklılaşabileceğini ve bazı stratejilere daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Mevcut araştırmada da güdüleme stratejileri açısından deney grubu lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Bu bulgu, özel yetenekli öğrencilerin Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı ile güdüleme stratejilerini geliştirdiğini desteklemektedir.

Arslan (2021) bilişsel stratejilerin öğrencilerin müzik dersi başarısı üzerindeki etkisinin %35,7 olduğunu saptamıştır. Özellikle düzenleme stratejisinin %50,6 oranında en yüksek etkiye sahip olduğu, bunu; ayırtılandırma (%49,9), yineleme (%46,3) ve eleştirel düşünme stratejilerinin (%30,7) takip ettiği görülmüştür. Ayrıca metabilişsel stratejilerin %48,9 ile en yüksek etkiyi sağladığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, bilişsel ve metabilişsel stratejilerin öğrenci başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları da bilişsel stratejiler (örneğin, tekrar stratejileri) ve metabilişsel stratejiler (örneğin, yürütücü biliş stratejileri) üzerinde anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada özel yetenekli öğrencilerin başarılarını artırmada bu stratejilerin kritik bir rol oynadığını ortaya

koymaktadır. Doğrukök (2022), özel yetenekli öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, deneysel sürecin bu öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, özel yetenekli öğrencilerde öğrenme stratejilerinin gelişiminin farklı boyutlarda gerçekleşebileceğini göstermektedir. Mevcut araştırma, bu becerilerin yanı sıra öğrenme stratejilerinin (örneğin, bellek destekleyici stratejiler) de geliştiğini göstermektedir. Bu bulgu da Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın çok yönlü bir gelişim sağladığını işaret etmektedir.

Berkün (2022), 5E öğrenme modeline dayalı öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla akademik olarak daha başarılı olduklarını ve bu stratejileri daha fazla kullandıklarını belirtmiştir. Yapılan bu araştırmanın sonucu, mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir; her iki çalışma da etkili öğretim modellerinin strateji kullanımını teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Kaynar (2023) özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirdiği “Disiplinlerarası Düşünme Becerileri Öğretim Uygulamaları” çalışmasında, uygulamanın öğrencilerin akademik becerilerini geliştirdiğini ve öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen sonuçların, büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Yapılan bu araştırmanın sonucu, mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlar farklı disiplinlerden gelen yaklaşımların öğrenme stratejilerini geliştirebileceğini göstermektedir.

Al-Ta'ani ve Hamadneh (2023) özel yetenekli öğrencilerin aktif öğrenme stratejilerine hâkim olduklarını ve bu stratejilerin öğrenme motivasyonlarını artırmada önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir çünkü eleştirel okuma becerilerini destekleyen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı da öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve stratejik becerilerini artırmaya yönelik bir müdahale olarak değerlendirilebilir. Voloshchuk ve Rudyk (2022) özel yetenekli öğrencilere yönelik öğrenme stratejilerinin temelinde; zenginleştirme, hızlandırma ve farklılaştırmanın önemini vurgulamışlardır. Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin özellikle matematik ve doğa bilimlerinde akranlarına göre daha etkin öğrenme stratejileri geliştirdikleri belirtilmiştir. Bu bulgu, araştırmada eleştirel okuma becerilerini geliştiren stratejilerin, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada nasıl etkili olduğunu açıklayan alan yazınla örtüşmektedir.

Algazlan (2022) çalışmasında, biyoloji alanında özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde durulmuş ve bu öğrencilerin daha çok bilgiyi depolama, tekrarlama, görselleştirme ve başkalarına anlatma gibi stratejileri kullanarak daha iyi öğrendikleri sonucuna

varmıştır. Bu sonuç, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın da benzer şekilde öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejik müdahalelerle etkili olduğunu desteklemektedir.

### **5.1.7. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumun Geliştirilmesi**

Araştırmada, okumaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen erişiş tutum puanları incelendiğinde, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın, özel yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak düzenlenen farklılaştırılmış öğretim tasarımı, etkinlikler, ünite ve program tasarımı gibi müdahalelerin, bireylerin derslere yönelik tutum düzeylerini anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür. İşleyen Buzlu (2019), zihin haritalama tekniğini kullanarak geliştirdiği çalışmanın deney ve kontrol gruplarında genel bir başarı artışı olduğunu tespit etmiştir. Ancak, zihin haritalama tekniğinin uygulandığı deney grubundaki başarı artışı, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olmuştur. İşleyen Buzlu, zihin haritalama tekniğinin okuma becerileri, okuma tutumu üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Dündar (2022), yaratıcı okuma teknikleri ile yürütülen okuma becerisi derslerinin, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını, okuma tutumunu ve okuma iç motivasyonunu kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde artırdığını belirlemiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı okuma teknikleriyle desteklenen okuma derslerinin; okuduğunu anlama başarısını, okuma tutumunu ve okuma iç motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir. Şahan (2022) ve Yardım (2021) okuma çemberi üzerine yaptıkları çalışmalarda deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmişlerdir. Tekdemir (2019), 5E modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrenciler tarafından eğlenceli ve ilgi çekici bulunduğunu, bu durumun da öğrencilerin okuma tutumunu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışmada gözlemlenen okuma tutumundaki olumlu değişikliklerle örtüşmekte, geliştirilen programın da benzer şekilde öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmalar; öğrencilerin okuma tutumlarının, akademik başarıları ve okuma becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle okuma tutumu, öğrencilerin okuma alışkanlıkları, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Okuma materyalinin niteliği de okuma tutumunu etkileyen bir diğer faktör olarak öne çıkmaktadır. Genel olarak, olumlu okuma tutumuna sahip öğrencilerin okuma

becerilerinde ve akademik başarılarında da ilerleme kaydettiği görülmektedir (Ateş& Kaya, 2023; Çelebi, 2023; Kandemir& Demiroğlu Memiş, 2019; Karadağ, 2022; Kaya& Kardeş, 2023; Şahin 2019).

Bu konuda farklı sonuçlar tespit eden çalışmalara da rastlanmıştır. Ökçü ve Akgül (2021), okuma tutumu ile ders dışı okumaya ayrılan süre arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Ayrıca, cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumu gibi değişkenler incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerde bu faktörlerin okuma tutumu üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, olağan gelişim gösteren öğrencilerde bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın bulgularıyla tam olarak örtüşmemektedir; ancak her iki çalışma da okuma tutumunun, okuma stratejilerinin ve okuma becerilerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Mısırlı Taşdemir ve Özmen (2018) özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde etkileyen stratejilerin zorlandığında dikkati daha çok verme, konsantrasyonu kaybettiğinde dikkati toplama ve okuma amacı belirleme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ogurlu (2014) özel yetenekli öğrencilerin orta ve üst düzey okuyan grup içerisinde yer aldıkları, okurken gizem ve bilim kurgu konularındaki roman türü kitapları tercih ettiklerini belirlemiştir. Özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerinin yüksek olduğu ve okuma tutumu ile eleştirel okuma becerisi arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Moneba ve Lovitos (2024) 6.sınıf seviyesindeki öğrencilerle okuma tutumu, motivasyon ve okuduğunu anlama arasındaki anlamlı ilişkiyi tanımlayıcı-ilişkisel araştırma tasarımını kullanarak araştırdıkları çalışmalarında; okuma tutumu ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, okumaya karşı olumlu tutuma sahip olduğunda bunun okuduğunu anlamayı etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut çalışmada, okuma tutumundaki olumlu değişiklikler gözlemlenmiş olsa da bu bulgu Moneba ve Lovitos'un sonuçlarıyla çelişmektedir. Bununla birlikte, okuma tutumunun tek başına okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için yeterli olmayabileceği, ancak genel okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Akhmetova vd. (2022) ortaokul seviyesindeki öğrencilerde okuma tutumu ve okuma başarısı üzerine gerçekleştirdiği çalışmalarında; çalışma grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun (%79) kitap okumayı sevdiklerini ancak okumaya yönelik olumlu tutum

sergileseler bile okuma tutumu ile okuma başarısı arasında zayıf bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Mevcut çalışmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmeyen bu bulgu ile; özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarındaki olumlu gelişmelerin, okuma başarısı üzerindeki etkisinin daha güçlü olduğu anlaşılmaktadır. Nisak (2023) ortaokul seviyesindeki 48 öğrenciyle okuma tutumu ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; öğrencilerin hem okuma tutumlarının hem de okuduğunu anlama seviyelerinin oldukça yüksek olduğunu tespit edildiğini ancak Pearson korelasyonu sonucunun ( $r=0,279$ ,  $p=0,055$ ) iki değişken arasında zayıf bir ilişki olduğunu gösterdiğini tespit etmişlerdir. Bu bulgu, mevcut araştırmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermekte, okuma tutumunun tek başına okuduğunu anlama becerisini tam olarak açıklayamayabileceğini ancak genel bir okuma alışkanlığı gelişiminde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Mevcut araştırma, özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen okuma programlarının, öğrencilerin okuma tutumları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve bu bulguların alan yazındaki diğer çalışmalarla büyük ölçüde uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bazı araştırmalarla görülen çelişkiler, okuma tutumu ve okuma becerilerinin gelişiminde farklı değişkenlerin etkili olabileceğini işaret etmektedir. Bu durum, okuma programlarının ve stratejilerinin, öğrencilerin bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Alan yazın ve mevcut sonuçlar incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerle yürütülen farklılaştırılmış okuma programlarına yönelik tutumları inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi, bu alandaki araştırmaların sınırlı olmasına rağmen, mevcut çalışma bulgularıyla literatürdeki boşluğun doldurulması hedeflenmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin okuma becerileri, stratejileri ve tutumlarına ilişkin yapılan araştırmalar, bu öğrencilerin öğrenme süreçlerinde belirgin farklılıklar ve güçlü yönler taşıdığını göstermektedir. Mevcut çalışmalar, bu öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve stratejilerinin, okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

### **5.1.8. Öğrencilerin Görüşleri ve Araştırmacı Notları**

Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın uygulanmasının ardından, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin analizinden elde edilen bulgular dört ana tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar: Okuma Programı'nın; (i) kazanımları, (ii) içeriği, (iii) öğretme-öğrenme süreci ile (iv) ölçme ve değerlendirme süreci olarak belirlenmiştir. Her bir tema, programın farklı yönlerini ele alarak kapsamlı bir değerlendirme sunmaktadır.

Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın kazanımları üzerine yapılan öğrenci görüşleri incelendiğinde, özel yetenekli öğrenciler için öğretim programlarının düzenlenmesinde, öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçları ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak içerikte yer alacak kazanımların belirlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır (Aksoy, 2021; Battal Karaduman, 2012; Deringöl & Davaslıgil, 2020; Dimitriadis, 2011; Gavin vd., 2013; Kök, 2012; Külegel, 2020; Maker, 1993; Özyaprak, 2012; Özyaprak, 2016; Rotigel & Fello, 2004; Singer vd., 2016). Ayrıca deney grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun bu program sayesinde farklı türdeki metinlerle tanışma fırsatı buldukları ve bu metinlerin incelenme süreçlerindeki farklılıkları keşfettikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın genel amaç ve kazanımlarının, metin çeşitliliğini artırma ve okuma becerilerini geliştirme noktasında etkili olduğunu göstermektedir. Bu görüşler alan yazında yer alan çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir.

Smith (2017), farklı metin türleriyle yapılan okuma etkinliklerinin, öğrencilerin analitik düşünme ve metinler arası karşılaştırma yapma becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Jones ve Brown (2019) tarafından yapılan bir çalışma ise, eleştirel okuma becerilerinin, farklı metin türlerine maruz kalma ve bu metinleri derinlemesine inceleme süreçleriyle önemli ölçüde güçlendiğini ortaya koymuştur. Türkiye'deki araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Demir (2016), öğrencilerin farklı türdeki metinlerle karşılaşmalarının, onların okuma motivasyonlarını artırdığını ve düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Yıldız (2018) tarafından yapılan bir çalışma, öğrencilerin çeşitli metin türleri aracılığıyla dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirdiğini ve bu durumun genel akademik başarıya da olumlu yansıdığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini desteklemekte ve programın genel amaçları doğrultusunda başarılı bir şekilde uygulandığını göstermektedir. Öğrenci görüşleri ile desteklenen bu bulgular, Okuma Programı'nın eğitimdeki yerinin ve etkisinin önemini ortaya koymakta; programın, okuma becerilerini geliştirme amacına uygun olduğunu kanıtlamaktadır.

Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın içeriği hakkında öğrenci görüşleri incelendiğinde, Okuma Programı'nın öğrenciler üzerinde büyük oranda olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Ayrıca, içerikte yer alan konuların öğrencilerin dikkat ve ilgilerini çekecek şekilde yapılandırılması, derin araştırma yapma duygusunu teşvik eden çeşitli aktivitelerle desteklenmesi, akademik kavramlar ve teorilerle bağlantılı olarak bilimsel bir temele dayandırılması, dijital becerileri geliştirmek için farklı web teknolojilerinin

kullanılması, doğru rol modellerle tanışma fırsatları sunulması ve öğrencilerin bilim insanı gibi düşüncelerini sağlayacak keşif ve akıl yürütmeye dayalı etkinliklerin düzenlenmesi de önemlidir (Akay, 2018; Aksoy, 2021; Altıntaş, 2014; Ceylan, 2021; Deringöl & Davaslıgil, 2020; Karataş, 2013; Kök, 2012; Küleğel, 2020; Maker, 1993; Manuel & Freiman, 2017; Özyaprak, 2016; Özçakır vd., 2020; Rotigel & Fello, 2004; Tiryaki, 2019; VanTassel-Baska vd., 2021). Bu düzenlemeler, alan yazındaki bulgularla uyumlu olarak, öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır.

Araştırmalar, Türkçe dersleri ve kullanılan materyallerin öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini ayrıntılı bir şekilde incelemektedir. Yurdakal (2018), 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin yaratıcılıklarını olumsuz etkilediğini belirtirken, ders kitaplarındaki metinlerin ve metin altı sorularının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını öne sürmüştür. Benzer şekilde, Küçük (2008), Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların analitik, değerlendirme ve sentezleme düzeyinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Bu bulgular, eğitimde kullanılan araçların yalnızca bilgi edinme değil, aynı zamanda daha derin düşünme ve sorgulama yeteneklerini geliştirme görevini de yerine getirmesi gerektiğini göstermektedir.

Kotluk ve Kocakaya (2015) ve Soysal (2019) araştırmalarında, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri üzerine verilen eğitimlerin bu becerilerin gelişiminde olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır. Bu tür araştırmalar, mevcut ders materyallerindeki eksiklikleri tamamlayıcı programların, öğrencilerin düşünme süreçlerini desteklediğini göstermektedir. Okuma Programı'nın öğrenciler üzerinde yarattığı etkiler bu tartışmanın merkezinde yer alır. Öğrenci görüşlerine göre, bu programın yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik içerik seçimleri öğrencileri olumlu yönde etkilemiştir. Öğrenciler, program sayesinde metinlere farklı açılardan yaklaşmayı, anlamları sorgulamayı ve daha derin analizler yapmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kotluk ve Kocakaya (2015)'in bulguları bu noktada önemlidir; zira öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerine odaklanan öğretim etkinliklerinin, düşüncelerini sorgulama ve farklı bakış açıları geliştirme kapasitelerini artırdığını ifade etmektedir. Ayrıca, öğrenci görüşleri, programın eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu, bu sayede okumaya yönelik tutumlarının pozitif yönde artırdığını da göstermektedir. Böylece öğrencilerden alınan geri bildirimler, incelenen araştırmalardaki öğrenci görüşleriyle tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın öğretme-öğrenme süreci hakkında yapılan değerlendirmeler, öğrenci geri bildirimlerinin genel olarak olumlu olduğunu ortaya

koymaktadır. Özel yetenekli öğrenciler için öğretim programları tasarlanırken, sürecin problem temelli etkinliklerle eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini destekleyecek şekilde yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır (Güney & Özmen, 2020; Kanbur Tekerek & Argün, 2022; Külegel, 2020; Manuel & Freiman, 2017; Özdemir & Işıksal Bostan, 2021; Taylor, 2008; Tiryaki, 2019; VanTassel-Baska vd., 2021). Ayrıca, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla açık uçlu sorularla karşılaşmaları ve çok boyutlu düşünmeye yönlendirilmeleri, akıl yürütmeye dayalı keşifçi öğrenmenin, çeşitli malzemeler ve materyaller kullanılarak yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleriyle desteklenmesi önerilmektedir (Akay, 2018; Şengil Akar, 2017; Gutierrez vd., 2018; Güney & Özmen, 2020; Külegel, 2020; Manuel & Freiman, 2017; Sua vd., 2020).

Öğrenme sürecine hikâyeleştirme, dramatizasyon gibi tekniklerin dahil edilmesi ve dinamik yazılım ile dijital uygulamalar kullanılarak öğrenme sürecinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin teknoloji destekli öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir (Aksoy, 2021; Atıf Karataş, 2021; Çırak, 2021; Özçakır vd., 2020; Özdemir & Işıksal Bostan, 2021; Sua vd., 2020; Tiryaki, 2019). Ayrıca, disiplinler arası öğrenme etkinlikleri düzenlenerek karmaşık problemler üzerinde mantıksal çıkarımlar yapabilecek öğrenme deneyimleri oluşturulması ve yaratıcı ürün tasarımı etkinlikleri ile bilgiyi yaratıcı ürün veya fikre dönüştürme yetisinin geliştirilmesi de süreç boyutunun zenginleştirilmesi açısından önemlidir (Deringöl & Davaslıgil, 2020; Külegel, 2020; Taylor, 2008; Tiryaki, 2019; VanTassel-Baska vd., 2021; Yıldız, 2018). Bu öneriler, alan yazındaki bulgularla uyumlu olarak, özel yetenekli öğrencilerin ileri düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla öğrencilerin yaratıcı okuma çalışmalarına yönelik düşüncelerinin incelendiği çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmı bu etkinlikleri “güzel ve etkileyici” ve “eğlenceli” olarak tanımlamıştır (Kıralioğlu, 2024). Bu sonuçlar, yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrenciler üzerinde pozitif bir etki bıraktığını ve derslere olan ilgiyi artırdığını göstermektedir. Araştırmalar, mevcut ders araçlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını belirtmektedir. Öğrenciler, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için daha yapılandırılmış ve amaca yönelik öğretim etkinliklerine ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada Okuma Programı'nın yaratıcı okuma çalışmalarına getirdiği yenilikler, öğrencilerin bu eksiklikleri gidermesine olanak tanımaktadır. Dilekçi (2021) 21. yüzyıl beceri programlarının ve teknolojik alt yapı sistemlerinin öğrencilerin bağımsız çalışmalarını desteklediğini ve öğrenmeyi bireyselleştirdiğini vurgulamıştır.

Teknolojinin öğrenme süreçlerine entegrasyonu, öğrencilerin düşünme becerileri üzerindeki etkisiyle ilgili daha önceki araştırmalarla da desteklenmektedir (Boholano, 2017; Farisi, 2016; Kotluk & Kocakaya, 2015; Ming vd., 2014). Dijital etkinlikler, dersin yalnızca okul içi değil, okul dışı zamanlarda da devam edebilmesini sağlamakta ve etkinliklerin esnek zamanlarda yapılabilmesine imkân tanımaktadır. Bu tür bir yapı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini bireysel ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre özelleştirmelerine olanak tanır, böylece derse katılım artar ve öğrenme süreci daha derinlemesine gerçekleşir. Öğrenci görüşleri, bu tür dijital etkinliklerin ve 21. yüzyıl öğrenme programlarının etkili olduğunu desteklemektedir. Öğrenciler, bu etkinlikleri hem eğlenceli hem de ilgi çekici bulmuşlar ve derslere severek katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğrenme süreçlerinin teknoloji ve dijital araçlarla desteklenmesinin, öğrencilerin motivasyonunu ve derslere olan katılımını artırdığına dair önemli kanıtlar sunmaktadır.

Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın ölçme ve değerlendirme süreci üzerine yapılan öğrenci görüşmelerine bakıldığında, özel yetenekli öğrenciler için öğretim programlarının tasarlanmasında ölçme ve değerlendirmenin de önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Sahada çalışan uzman kişilerle iletişim kurularak öğrencilerin sektörle tanışması ve ürünün uzmanlar tarafından değerlendirilmesiyle gerçeklik boyutu kazandırılması önerilmektedir (Akay, 2018; Aksoy, 2021; Altıntaş, 2014; Küleğel, 2020). Ürün çalışmalarının, özel yetenekli öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte ve dijital becerilerin gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Çırak, 2021; Güney & Özmen, 2020; Özdemir & Işıksal Bostan, 2021). Ayrıca, grup etkileşimine dayalı olarak organize edilen ve öğrencilerin sorumluluğunda gerçekleştirilen çalışmalar, entelektüel akranlarla iş birliği ortamları oluştururken (Akay, 2018; Altıntaş, 2014; Şengil Akar, 2017), güncel dünya sorunlarıyla ilişkilendirilerek öğrencilerin entelektüel bakış açılarını geliştirmeye yönelik olmalıdır (Güney & Özmen, 2020; Karakaş vd., 2016).

Bu yaklaşımlar, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı fikirler geliştirme ve üretme becerilerini güçlendirirken, aynı zamanda problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorumluluk alma, iletişim ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Aksoy, 2021; Çırak, 2021; Deringöl & Davaslıgil, 2020). Alan yazındaki bulgularla uyumlu olarak, bu düzenlemeler öğrencilerin entelektüel gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Tomlinson, 2017).

Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın ölçme ve değerlendirme sürecinde, öğrenci geri bildirimleri, programda etkili değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığını ortaya

koymaktadır. Öğrenciler, bu yöntemlerin, düşünme becerilerini ortaya koyma ve geliştirme açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu becerilerin geliştirilmesi ve ölçülmesinde eğitimcilerin uygun yöntemlere yeterince hâkim olmaması, bu sürecin önündeki en büyük engellerden biridir. Ananiadou ve Claro (2009), 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde etkili yöntemlerin belirlenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde, Yalçın (2019), yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin nasıl ölçüleceği konusundaki bilgi eksikliğinin, bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Bu tartışmayı destekleyen başka araştırmalar da vardır.

Brookhart (2010) ile Jonsson ve Svingby (2007) yaratıcı düşünmenin değerlendirilmesinde öğretmenlerin somut kriterlere dayalı rubrikler kullanmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Brookhart, değerlendirme sürecinin açık, anlaşılır ve ölçülebilir hedeflere dayanması gerektiğini belirterek, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin nesnel olarak değerlendirilebileceğini savunur. Benzer şekilde Halpern (2014), eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinin, öğrencilerin bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve yeni bağlamlara uygulama becerilerinin ölçülmesine dayandırılması gerektiğini öne sürmektedir. Hattie ve Timperley (2007); Shepard (2000), geri bildirimün öğrenme üzerindeki etkisinin büyüklüğüne dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme süreçlerindeki gelişimlerini anlamalarına yardımcı olmak amacıyla geri bildirimlerin de süreç içerisinde önemli bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilirliği önerilmektedir.

Okuma Programı uygulama etkinlikleri, öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirim verilmesini ve böylece gelişimlerinin desteklenmesini sağlamaktadır. Wiggins ve McTighe (2005) ise “geri dönüt” ve “düşünsel gelişim” kavramlarının önemine vurgu yaparak, etkinliklerin değerlendirilmesinde süreç odaklı yaklaşımların kullanılması gerektiğini savunmuştur. Onlara göre, öğrencilere düzenli geri bildirim verilmesi, yalnızca sonuçları değil, aynı zamanda süreç boyunca yapılan çalışmalarını da değerlendirme imkânı tanımaktadır. Andrade (2005), kendi kendine değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin de öğrencilerin düşünme becerilerini ölçmede faydalı olabileceğini belirtmiştir. Bu tür yöntemler, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme fırsatı sunarak, onların düşünme becerilerini daha fazla geliştirmelerine yardımcı olabilir. Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nda kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin okuma ve temel becerilerini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Ancak, eğitimcilerin bu becerileri değerlendirme konusundaki bilgi ve

yetkinliklerini artırmaları beklenmektedir. Eğitimcilerin, bu becerileri ölçme konusunda daha fazla kaynak ve araçla donatılması, programların etkinliğini önemli ölçüde artıracaktır. Bu sonuçlar, alan yazında elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir.

## 5.2. Sonuç

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

1. Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir. Programın, öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı bir iyileşme sağladığı saptanmıştır. Bu durum, programın özel yetenekli öğrenciler için etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

2. Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel okuma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Programın, öğrencilerin temel okuma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, programın yaratıcı ve eleştirel okuma becerilerinin gelişiminde etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve öğrenme stratejileri) olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Programın, öğrencilerin bu becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, programın üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

4. Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın uygulanabilirliğini, öğrenci görüşleri, yansıtıcı günlükler ve araştırmacı günlüğü temelinde incelemektir. Sonuçlar; programın kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci, araç-gereçler, süre, etkinlikler, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme başlıkları altında değerlendirilmiştir.

4.1. Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın kazanımları hakkında öğrenci görüşleri incelendiğinde, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine, edebi türler arasındaki farkları daha iyi kavramalarına ve yaratıcı süreçlerini zenginleştirmelerine önemli katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca, programın öğrencilerin

eleştirel okuma becerilerini geliştirerek farklı metin türlerini derinlemesine anlama ve analiz etme yeteneklerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

4.2. Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın içeriği hakkında öğrenci görüşleri incelendiğinde, Okuma Programı'nın içeriğinin öğrenciler tarafından beğenildiği ve genel olarak olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Programın, öğrencilerin dünya görüşlerini genişletme ve farklı kültürleri anlama konusunda katkı sağladığı, metin çeşitliliğinin yeterli bulunduğu tespit edilmiştir.

4.3. Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın öğretme- öğrenme süreci hakkında öğrenci görüşleri incelendiğinde, derslerinin gerçekleştirildiği yerler ve öğrenme ortamı ihtiyaçları öğrenciler tarafından farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Öğretme-öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesinin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği tespit edilmiştir. Geleneksel sınıf ortamının yaygın olarak tercih edilmesine rağmen, kütüphane, teknoloji laboratuvarı ve açık hava gibi alternatif mekânların kullanımı, öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır. Ayrıca, dijital öğrenme araçlarının kullanımının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Program uygulamasında kullanılan araç-gereçler öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmelerine katkı sağlarken, derslerin daha etkileşimli ve dinamik olmasına olanak tanımıştır. Bilgisayar, tablet ve akıllı tahta gibi dijital materyaller öğrenme sürecini zenginleştirmiş, yazılı materyaller ise okuma ve yazma becerilerini desteklemiştir. Ek olarak, laboratuvar kullanımı ile eğitsel yazılım ve uygulamalar, deneysel öğrenmeyi teşvik ederek öğrencilerin teknolojiyi etkin şekilde kullanmalarını sağlamıştır. Tartışma alanları, görsel-işitsel materyaller ve pratik yapmaya yönelik kaynaklar, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin gelişimi için gerekli görülmektedir.

4.5. Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı süresine ilişkin öğrenci görüşleri, programın genel olarak olumlu karşılandığını ve özellikle okuma becerileri için yeterli süre ayrıldığını göstermektedir. Dört temel dil becerisinin dengeli biçimde desteklenmesi olumlu karşılanmakla birlikte, konuşma ve dinleme becerileri için daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Bu durum, öğrencilerin sözlü iletişim ve dinleme alanlarında daha fazla pratik yapma isteğini yansıtarak, programın süresinin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.6. Öğrencilerin Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'na ilişkin etkinlik değerlendirmeleri, programın ilgi çekici ve katılımcı etkinliklerle zenginleştirildiğini göstermiştir. İnteraktif oyunlar ve bulmacaların en çok ilgi çeken etkinlikler olduğu, açık hava okuma etkinlikleri ve rol yapma gibi sosyal becerileri geliştiren etkinliklerin de olumlu değerlendirildiği belirlenmiştir.

4.7. Öğrenciler, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nda kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin değerlendirmelerinde, kullanılan yöntem ve teknikler, öğrenme sürecini zenginleştirerek öğrencilerin ilgisini ve katılımını artırmaktadır. İlgi alanına dayalı proje çalışmalarının en yüksek memnuniyeti sağlaması, programın öğrencilerin bireysel ilgilerini merkeze alan bir yaklaşımla yürütülmesinin etkili olduğunu göstermektedir. Alternatif okuma ve yaratıcı yazma teknikleri, öğrencilerin anlama, analiz ve hayal gücünü geliştirme süreçlerine doğrudan katkı sağlamakta, kişiselleştirilmiş geri bildirimler ise bireysel gelişimlerine özel destek sunmaktadır. Ayrıca, etkileşimli soru-cevap oturumları ve grup çalışmaları sosyal becerileri güçlendirerek, iş birliği ve liderlik gibi alanlarda gelişim sağlamaktadır. Bu bağlamda, programın sunduğu yöntemlerin öğrenciler tarafından memnuniyetle karşılandığı ve öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığı yargısına varılmaktadır.

4.8. Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın ölçme ve değerlendirme süreci üzerine yapılan öğrenci görüşleri, kullanılan okuma anlama soruları, tartışmalar ve yaratıcı yazma çalışmalarını bilgi ve becerilerini kapsamlı şekilde değerlendirmede etkili bulmuşlardır. Grup tartışmaları ve proje sunumları, hem sosyal hem bireysel becerileri ölçmede önemli görülürken, kişiselleştirilmiş geri bildirim ve öz değerlendirme yöntemlerinin de kişisel gelişime katkı sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca, interaktif sorular ve geri bildirimler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt vererek katılımı artırmaktadır. Ancak, quiz ve standart testlerin bazı öğrencilerde stres yarattığı ve bireysel farklılıkları yeterince dikkate almadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, değerlendirme sürecinde daha kapsayıcı ve öğrenci merkezli yöntemlerin tercih edilmesinin süreci daha adil ve destekleyici kılacağı düşünülmektedir.

### **5.3. Öneriler**

Bu çalışma kapsamında geliştirilen, uygulanan ve değerlendirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'na ilişkin elde edilen sonuçlar dikkate alınarak, aşağıda bazı öneriler sunulmuştur.

1. Geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmedeki olumlu etkisi göz önünde bulundurularak farklılaştırılmış okuma programların farklı sınıf düzeylerinde de uygulanabilir.

2. Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'nın; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve öğrenme stratejileri gibi üst düzey düşünme becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, benzer programların oluşturulması ve oluşturulacak bu programların da eğitim sistemine entegre edilmesi ve farklı öğrenci gruplarında uygulanarak etkilerinin geniş çapta değerlendirilmesi sağlanabilir.

3. Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı süresi, öğrenciler tarafından okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından yeterli bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda, konuşma ve dinleme becerileri için daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğu göz önüne alındığında gelecekte geliştirilecek programlar, bu becerilere ayrılan süreleri artırarak dört temel dil becerisini dengeli bir şekilde kapsayacak şekilde yapılandırılabilir.

4. Öğrenciler, Özel Yetenekliler Türkçe Okuma Programı'na ilişkin görüşlerinde, interaktif oyunları ve bulmacaları en çok ilgilerini çeken etkinlikler olarak değerlendirmişlerdir. Bu sonuca dayanarak gelecekteki programların, öğrencilerin ilgisini çeken bu tür etkinliklere yer vererek daha karmaşık düşünme becerilerini ve iş birliği temelli öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde çeşitlendirilmesi ve genişletilmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387–409.
- Aarnoutse, C., & Van Leeuwe, J. (2000). Development of poor and better readers during the elementary school. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 251-278.
- Adams, J. R. (1982). *Preferences for the ideal classroom environment: A comparison between gifted and nongifted students*.
- Afflerbach, P. (2016). Reading assessment: Looking ahead. *The Reading Teacher*, 69(4), 413–419.
- Akay, M. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılabilir matematik temelli STEM etkinliklerinin geliştirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi
- Akhmetova, A., Imambayeva, G., & Csapó, B. (2022). A study of reading attitude and reading achievement among young learners in middle school. *Heliyon*, 8(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09946>
- Aksoy, F. (2021). Özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim atölyesi programlarının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi: TÜZDEV örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Akyol, H., & Şahin, A. (2008). Türkçe öğretimi. *Ankara: Kök Yayınları*.
- Al-Ta'ani, W. M. M., & Hamadneh, M. A. (2023). The Reality of Learning Motivation among Gifted Students in Light of Active Learning Strategies. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(3), 612-622.
- Albright, Z. L. (2020). *Identities and Experiences: Insight into Developmental Writing Students* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Kansas.
- Aevli, O. (2019). Özel yetenekli öğrencilere bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan Türkçe eğitimi: bir durum çalışması. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of literacy research*, 37(4), 413-436. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704\\_1](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1)
- Algazlan, A. S. (2022). Biology Gifted Students' Perception towards Learning Strategies, Learning Preferences, and Information Stabilization. *Ajrsp*, 4(43), 34-40. [doi.org/10.52132/Ajrsp.e.2022.43.3](https://doi.org/10.52132/Ajrsp.e.2022.43.3)
- Algül, Ö., & Meydan, H. (2022). Aihl Kalam ders kitabında “Dinin anlaşılmasında farklı yorumlar” ünitesinin eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (13), 95-120. <https://doi.org/10.53112/tudear.1100038>
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., & Prieto, M. D. (2016). Retos en la Identificación de los Alumnos Superdotados: cuestiones relacionadas con la Evaluación

- Psicológica. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(3), 621-627. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259311>
- Altıntaş, E. (2009). *Purdue modeline dayalı matematik etkinliği ile öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekâlı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ambrose, D., van Tassel-Baska, J., Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2010). Unified, insular, firmly policed, or fractured, porous, contested, gifted education?. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 453-478. <https://doi.org/10.1177/016235321003300402>
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete ed.). Addison Wesley Longman.
- Anderson, M. A., Tollefson, N. A., & 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.
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College teaching*, 53(1), 27-31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Animals, I. T. (2012). Reading education assistance dogs. *A program of Intermountain Therapy Animals. Manual*. Salt Lake City: Intermountain Therapy Animals, Utah.
- Archambault Jr, F. X., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Zhang, W., & Emmons, C. L. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 103-119.
- Arffa, S. (2007). The relationship of intelligence to executive function and non-executive function measures in a sample of average, above average, and gifted youth. *Archives of clinical neuropsychology*, 22(8), 969-978. <https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.08.001>
- Armut, M., Özer, E., & Kara, M. (2023). Özel Yetenekli Öğrencilere Okutulan Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabındaki Metinlerin Derlem Tabanlı İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 999-1020. <https://doi.org/10.17152/gefad.1253930>

- Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Ataman (Ed.), *Özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Austin, P. (2003). Challenging gifted readers. *Book Links*, 12(5), 32–45.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1996). 12 metacognitive skills and reading. *Handbook of reading research*, 1, 353.
- Barron, F. (1969). Creative person and creative process. *Rinehart & Winston*.
- Barron, R. F. (1969). The use of vocabulary as an advance organizer. *Research in reading in the content areas: First year report*, 29-39.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme*. Pegem Akademi.
- Baştuğ, M., Efe Aylin, P., Hıgde, A., Çam, E., & Örs, E. (2017). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: Stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Presses Universitaires de France (PUF).
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites: Des exigences de travail peu enseignées? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 63–79.
- Bayraktar, V. (2016). Language and early literacy in gifted children. *Current advances in education*, 212.
- Bebek, G. (2021). *The effect of STEM activity designed for gifted students on students' scientific creativity, cognitive achievement and critical thinking skills: An example of renewable energy resources* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon University, Turkey.
- Berkowitz, E., & Cicchelli, T. (2004). Metacognitive strategy use in reading of gifted high achieving and gifted underachieving middle school students in New York City. *Education and Urban Society*, 37(1), 37-57.
- Beyer, C., Gümpel, C. F., Röske, T., & Rotzoll, M. (2024). Relationships. Art-affined physicians, gifted artist patients and the debate on art from a psychiatric context after 1945. *Der Nervenarzt*, 95(1), 63-70.
- Bhatt, R. (2011). A review of gifted and talented education in the United States. *Education Finance and Policy*, 6(4), 557-582.
- Bildiren, A., & Kargin, T. (2019). Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longman.
- Bonds, C. W., & Bonds, L. T. (1983). Teacher, is there a gifted reader in first grade?. *Roeper Review*, 5(3), 4-6.

- Borland, J. H. (2003). *Rethinking gifted education* (Vol. 10). Teachers College Press.
- Brighton, C. M., Moon, T. R., & Huang, F. H. (2015). Advanced readers in reading first classrooms: Who was really “left behind”? Considerations for the field of gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 257-293.
- Bruckert, L., Borchers, L. R., Dodson, C. K., Marchman, V. A., Travis, K. E., Ben-Shachar, M., & Feldman, H. M. (2019). White matter plasticity in reading-related pathways differs in children born preterm and at term: A longitudinal analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 139.
- Bui, S. A., Craig, S. G., & Imberman, S. A. (2014). Is gifted education a bright idea? Assessing the impact of gifted and talented programs on students. *American Economic Journal: Economic Policy*, 6(3), 30-62.
- Butterfuss, R., Kim, J., & Kendeou, P. (2020). Reading comprehension. *Grantee Submission*.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44(5), 431-443.
- Callahan, C. M., Sowa, C. J., May, K. M., Tomchin, E. M., Plucker, J. A., Cunningham, C. M., & Taylor, W. (2004). The Social and Emotional Development of Gifted Students. *National Research Center on the Gifted and Talented*.
- Cambridge Assessment Research. (2020). *The impact of assessment on learning: The role of formative assessment in the development of critical thinking*. Cambridge Assessment.
- Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(48), 13678-13683.
- Carr, K. S. (1984). What gifted readers need from reading instruction. *The Reading Teacher*, 38(2), 144-146.
- Cassandro, V. J., & Simonton, D. K. (2003). Creativity and genius.
- Cavazos-Kottke, S. (2006). Five readers browsing: The reading interests of talented middle school boys. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 132-147.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l’enseignement de la compréhension de textes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35(1), 185-208.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes: et si nous ne laissons à l’élève que la charge qui lui revient?. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, (55), 119-136.
- Chall, J. S. (2014). Two vocabularies for reading: Recognition and meaning. In *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 7-17). Psychology Press.

- Cherkasov, V., Gzhegotsky, M., Tymoschuk, O., Dmytrenko, S., & Shapoval, O. (2019). Features of the interaction of indicators of peculiarities of personality and characteristics of the quality of life of pupils and student youth by the cluster analysis.
- Churchill, S. (2020). Left to Chance: Gifted Students and Independent Reading. *Knowledge Quest, 48*(5), 24-31.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th ed.). Pearson.
- Clark, K. (2016). The relationship between superintendents' perceptions about gifted education and the content of local academically or intellectually gifted education plans.
- Clemons, T. L. (2008). Underachieving gifted students: A social cognitive model. *Journal of Advanced Academics, 20*(1), 2-23.
- Cloud, J. (2004). Saving the smart kids. *TIME*. Retrieved from <https://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,995204-1,00.html>
- Cohen, L. E., & Waite-Stupiansky, S. (2017). *Theories of early childhood education*. London: England: Routledge.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (2004). A Comparison of Gifted. *Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students, 119*.
- Collins, N. D., & Aiex, N. K. (1995). *Gifted readers and reading instruction*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication.
- Cook, A. E., & O'Brien, E. J. (2019). Fundamental components of reading comprehension. <https://doi.org/10.1017/9781108235631.011>
- Critical Thinking Foundation. (2020). *The foundation for critical thinking*. Foundation for Critical Thinking.
- Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2014). School-based conception of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(1), 94-103.
- Cross, T. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly, 52*(4), 326-339.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education* (pp. 153-172). Dordrecht: Springer.
- Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi, 161-184*.
- Cushenbery, D. C. (1987). *Reading instruction for the gifted*. Charles C. Thomas.
- Da Costa, M. P., & Lubart, T. I. (2016). Gifted and talented children: Heterogeneity and individual differences. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 32*(3), 662-671.

- Dai, D. Y. (2013). How advances in gifted education contribute to innovation education, and vice versa. In L. Shavinina (Ed.), *The Routledge international handbook of innovation education* (pp. 82–97). Routledge.
- Dai, D. Y., & Feldhusen, J. F. (1999). A validation study of the thinking styles inventory: Implications for gifted education. *Roeper Review*, 21(4), 302-307.
- Dansereau, D. M. (1985). *Studies in the syntax of central languedocian (occitan, dialectology; france)*. University of Michigan.
- Davashlıgil, Ü., & Leana, M. Z. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. In A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, & M. R. Şirin (Eds.), *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (pp. 85–100). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davies, T. (2013). Design and technology. In D. Faragher (Ed.), *Curriculum provision for the gifted and talented in the secondary school* (pp. 93–112). David Fulton Publishers.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. Prentice-Hall.
- Davis, J. L. (2022). *Bright, talented, and Black: A guide for families of Black gifted learners*. SCB Distributors.
- De Croix, S., & Ledur, D. (2016). *Nouvelles lectures en JEux. Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents* (No. UCL-Université Catholique de Louvain).
- Decaroli, J. (1973). Critical thinking. *Social Education*, 37(1), 67-69.
- Demir, E., & Pilav, S. (2023). Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 825-838.
- Demir, R., & Kan, M. O. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 666–682.
- Dewey, J. (2022). *How we think*. DigiCat.
- Diakidoy, I. A. N., Mouskounti, T., Fella, A., & Ioannides, C. (2016). Comprehension processes and outcomes with refutation and expository texts and their contribution to learning. *Learning and Instruction*, 41, 60-69.
- Dilekçi, A. (2021). 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239–264.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of educational research*, 61(2), 239-264.

- Duran, H. (2022). *Özel yetenekliler eğitici eğitiminin sınıf öğretmenlerinin eğitim programını zenginleştirme ve yaratıcı düşünmeye yönlendirme yeterlilik algılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2022). *Eğitimde fırsat eşitliği ve kaliteyi artırma çalışmaları*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Eker, A., & Sarı, H. (2019). The examination of studies among gifted readers and their educational needs: Erken okumada özel yetenekli çocuklara yönelik araştırmaların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 1(2), 16–35.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective?. *Journal of learning disabilities*, 36(2), 101-108.
- Elder, L., & Paul, R. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Rowman & Littlefield.
- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761–781.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1–44.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Gittens, C. A. (2020). What the data tell us about human reasoning. In *Critical thinking and reasoning* (pp. 272–297). Brill.
- Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/average readers: Do they use the same reading strategies?. *Gifted Child Quarterly*, 35(3), 125-127.
- Feldhusen, J. F. (1989). Why the public schools will continue to neglect the gifted. *Gifted Child Today Magazine*, 12(2), 55-59.
- Fisher, D. (2011). Improving reading comprehension through critical thinking activities. *Journal of Reading Education*, 36(3), 48-55.
- Fisher, D., & Frey, N. (2020). Lessons from pandemic teaching for content area learning. *The Reading Teacher*, 74(3), 341–345.
- Fisher, T. A. (2013). The impact of multiple intelligence theory on teacher perception of giftedness and the referral of African American students to gifted and talented education programs. [Doctoral dissertation, Azusa Pacific University]. ProQuest Dissertations & Theses.
- Flynn, A. S. (2023). Black minds matter: A longitudinal analysis of the persistent underrepresentation of Black students in gifted education programs. *Journal of Leadership, Equity, and Research*, 9(1), 6–20.
- Fox, E., Dinsmore, D. L., & Alexander, P. A. (2010). Reading competence, interest, and reading goals in three gifted young adolescent readers. *High Ability Studies*, 21(2), 165-178.

- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable thoughts: Education of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 5-12.
- Gallagher, J. J. (2004). No child left behind and gifted education. *Roeper Review*, 26(3), 121-123.
- Gallagher, S., & Smith, S. R. (2013). Acceleration for talent development: Parents' and teachers' attitudes towards supporting the social and emotional needs of gifted children. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), 97–112.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gaskins, I. W., & West, M. L. (2013). Creative reading strategies for gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 57(2), 112-126.
- Gentry, M. (2006). No child left behind: Neglecting excellence. *Roeper Review*, 29(1), 24-27.
- Gentry, M. L. (1999). Promoting Student Achievement and Exemplary Classroom Practices through Cluster Grouping: A Research-Based Alternative to Heterogeneous Elementary Classrooms.
- Gentry, M., & Ferriss, S. (1999). StATS: A model of collaboration to develop science talent among rural students. *Roeper Review*, 21(4), 316-320.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research*, 71(2), 279-320.
- Getzels, J. W. & Jackson P.W. (1962). Creativity and intelligence: Explorations with gifted students.
- Giasson, J. (2012). *La compréhension en lecture: Processus, stratégies et pratiques d'enseignement* (3e éd.). De Boeck.
- Gibbons, A. (2022). A cognitive model of reading autofiction. *English Studies*, 103(3), 471–493.
- Graesser, A. C., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual review of psychology*, 48(1), 163-189.
- Gregory, E. (2004). *The feel good guide to prosperity*. Leading Edge Publishers.
- Griggs, S. A. (1984). Counseling the gifted and talented based on learning styles. *Exceptional Children*, 50(5), 429-432.

- Griggs, S. A., & Dunn, R. S. (1984). Selected case studies of the learning style preferences of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 28(3), 115-119.
- Gross, M. U. (2004). Radical acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 87–96). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity and learning. In G. C. Quarton, T. Melnechuk, & F. O. Schmitt (Eds.), *The neurosciences: A study program. Brain function* (Vol. 4, pp. 307–326). Rockefeller University Press.
- Gunter, G. A., & Kenny, R. F. (2012). UB the director: Utilizing digital book trailers to engage gifted and twice-exceptional students in reading. *Gifted Education International*, 28(2), 146-160.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of educational psychology*, 92(2), 331.
- Güzelküçük, D. M. (2022). *Argümantasyon tabanlı Türkçe öğretiminin eleştirel düşünme becerisine, eleştirel düşünme eğilimine ve ikna edici konuşmaya etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hall, C. (2023). A Self-Interested Reader? Foucault and Imperial Greek Technical Texts. *Arethusa*, 56(3), 281-304.
- Hall, C. S. (2016). Inference instruction for struggling readers: A synthesis of intervention research. *Educational Psychology Review*, 28, 1-22.
- Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge.
- Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 103.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology*, 2(6), 113–135.
- Hashemi, A. (2021). The effects of using games on teaching vocabulary in reading comprehension: a case of gifted students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(2), 151-160.
- Hattan, C., & Alexander, P. (2018). Scaffolding reading comprehension for competent readers. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 67(1), 296-309. <https://doi.org/10.1177/2381336918786885>
- Hobsbawm, E. J. (1962). *The age of revolution: 1789–1848*. New American Library.
- Hodgson, M. (1992). Field studies on the sick building syndrome.

- Horak, A. K., & Galluzzo, G. R. (2017). Gifted middle school students' achievement and perceptions of science classroom quality during problem-based learning. *Journal of Advanced Academics*, 28(1), 28-50.
- Huey, E. B. (1908). A study of visual fixation. *Science*, 27(691), 501-502.
- Intermountain Therapy Animals. (2012). *Reading Education Assistance Dogs: A program of Intermountain Therapy Animals* (Manual). Intermountain Therapy Animals.
- İşlekeller Bozca, A. (2017). Üstün zekâlı öğrencilerde Türkçe koştut eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Jackson, H. J. (2008). *Romantic readers: The evidence of marginalia*. Yale University Press.
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200.
- Johnson, L., & Larwin, K. H. (2020). Systemic Bias in Public Education: The Exception of African American Males Enrolled in Gifted and Advanced Placement Courses. *Journal of Organizational and Educational Leadership*, 6(2), n2.
- Kaplan, S. (2009). Myth 9: There is a single curriculum for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 257-258.
- Karasu, Y. S. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). Boston, MA: Springer US.
- Kaya, F. (2013). The role of peer nomination forms in the identification of lower elementary gifted and talented students. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2260.
- Kaynar, H. (2023). Özel yetenekli öğrencilerde disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı düşünme becerileri öğretiminin öğrencilerin akademik ve düşünme becerilerine etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kazancı, A. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme öğretimi*. Kazancı Kitap AŞ.
- Kelemen, G. (2010). A personalized model design for gifted children'education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3981-3987.
- Kennedy, L. D., & Halinski, R. S. (1975). Measuring attitudes: An extra dimension. *Journal of Reading*, 18(7), 518-522.
- Kenney, J. (2013). Fostering Critical Thinking Skills: Strategies for Use with Intermediate Gifted Readers. *Illinois Reading Council Journal*, 41(2).

- Kılıç, M. (2020). *Özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kim, Y. S. G. (2020). Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 469–491.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kiralioğlu, F. (2022). *Fantastik edebiyat metinleri ve etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Kiraz, B. (2020). *Eleştirel düşünme becerisini geliştirme açısından Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The elementary school journal*, 96(3), 275-293.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 20–47). Cambridge University Press.
- Kucer, S. B. (2009). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings* (3rd ed.). Routledge.
- Kulik, J. A. (2003). *Effects of using instructional technology in elementary and secondary schools: What controlled evaluation studies say*. SRI International.
- Kulik, J. A. (2003). Grouping and tracking. In *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 268–281).
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama uygulama ve değerlendirme*. Eğitim Yayınevi.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2020). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Nobel Yayıncılık.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323.
- Lafontaine, D., Dupont, V., Jaegers, D., & Schillings, P. (2019). Self-concept in reading: Factor structure, cross-cultural invariance and relationships with reading achievement in an international context (PIRLS 2011). *Studies in Educational Evaluation*, 60, 78–89.
- Lazarus, B. D., & Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21(4), 271-282.
- Levande, D. (1993). Identifying and serving the gifted reader. *Reading Improvement*, 30(3), 147.

- Ley, T. C., & Trentham, L. L. (1987). The reading attitudes of gifted learners in grades seven and eight. *Journal for the Education of the Gifted*, 10(2), 87–98.
- Ley, T. C., & Trentham, L. L. (1987). The reading attitudes of gifted learners in grades seven and eight. *Journal for the Education of the Gifted*, 10(2), 87-98.
- Lynch, JS, Van Den Broek, P., Kremer, KE, Kendeou, P., White, MJ, & Lorch, EP (2008). Anlatı anlayışının gelişimi ve diğer erken okuma becerileriyle ilişkisi. *Okuma Psikolojisi* , 29 (4), 327-365.
- Lyotard, J. F., & Van Den Abbeele, G. (1984). Interview: Jean-François Lyotard. *Diacritics*, 16-21.
- MacDonald, K. (2021). *Literacy identity and experiences of college students diagnosed with reading disabilities*. Salisbury University.
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American psychologist*, 17(7), 484.
- Mackinnon, L. (1978). A nondispersive de Broglie wave packet. *Foundations of Physics*, 8(3), 157-176.
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Pro-Ed.
- Maker, C. J. (2005). The DISCOVER Project: Improving assessment and curriculum for diverse gifted learners. *Roeper Review*, 27(2), 90–96.
- Maker, C. J., & Schiever, S. W. (2010). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners* (3rd ed.). Pro-Ed.
- Margrain, V. (2006). In the eye of the beholder: Parent, teacher and researcher assessment in a study of precocious readers. *Kairaranga*, 7(2), 5–10.
- Marland Jr, S. P. (1972). Accountability in education. *Teachers College Record*, 73(3), 339-345.
- Mason, B., & Krashen, S. (2020). Story-listening: A brief introduction. *CATESOL Newsletter*, 53(7).
- Mathewson, G. C. (2004). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddel & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (Vol. II, pp. 1431–1461). International Reading Association.
- Matthewson, L. (2004). On the methodology of semantic fieldwork. *International journal of American linguistics*, 70(4), 369-415.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading research quarterly*, 934-956.
- McNamara, D. S. (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse processes*, 38(1), 1-30.

- McWhorter, H. (2009). *Facilitating high school student success through READ 180: Analysis of program impact using measures of academic progress (MAP)* [Doktora tezi]. Walden University.
- McWhorter, L. (2009). *Racism and sexual oppression in Anglo-America: A genealogy*. Indiana University Press.
- Miedijensky, S., & Tal, T. (2016). Reflection and assessment for learning in science enrichment courses for the gifted. *Studies in Educational Evaluation, 50*, 1–13.
- Miedijensky, S., & Tal, T. (2016). Reflection and assessment for learning in science enrichment courses for the gifted. *Studies in Educational Evaluation, 50*, 1-13.
- Miller, D. (2009). Effective reading instruction for gifted readers. *Gifted Education International, 25*(3), 281-285. <https://doi.org/10.1177/026142940902500309>
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of educational psychology, 98*(4), 839.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Türkçe dersi öğretim programı (5. sınıf)*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality, 64*(2), 275–310.
- Montgomery, D. (2004). Double exceptionality: Gifted children with special educational needs and what ordinary schools can do. *Gifted and Talented International, 19*(1), 29–35.
- Montgomery, D. (2004). Double exceptionality: Gifted children with special educational needs and what ordinary schools can do. *Gifted and Talented International, 19*(1), 29-35.
- Moon, T. R., Brighton, C. M., & Tomlinson, C. A. (2020). *Using differentiated classroom assessment to enhance student learning*. Routledge.
- Moore III, J. L. (2005). Underachievement among gifted students of color: Implications for educators. *Theory into practice, 44*(2), 167-177.
- Moore, M. (2005). Meeting the educational needs of young gifted readers in the regular classroom. *Gifted Child Today, 28*(4), 40–65.
- Nakano, T. C., Primi, R., Ribeiro, W. J., & Almeida, L. S. (2016). Multidimensional assessment of giftedness: criterion validity of Battery of Intelligence and creativity measurement in predicting arts and academic talents.
- Nation, K. (2019). Children’s reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties, 24*(1), 47–73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.

- Neihart, M. (2002). Delinquency and gifted children.
- Neihart, M. (2021). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Routledge.
- Ness, M. (2016). Learning from K-5 teachers who think aloud. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 282-292.
- Neuman, S. B., & McCormick, S. (1995). *Tek denekli deneysel araştırma: Okuryazarlık için uygulamalar*. Sipariş Bölümü, Uluslararası Okuma Derneği.
- Ng, W., & Nicholas, H. (2010). A progressive pedagogy for online learning with high-ability secondary school students: A case study. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 239-251. <https://doi.org/10.1177/0016986209355973>
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 5-34.
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Critical Thinking Press and Software.
- O'Reilly, A. (Ed.). (2021). *Maternal theory: The essential readings*. Demeter Press.
- Oakhill, J. (1994). Individual differences in children's text comprehension.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2019). Supporting Reading Comprehension Development. *Perspectives on Language and Literacy*, 45, 46-53.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 29-43. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_00000000197](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000197)
- Okur, A., & Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.
- Olson, L. A., Evans, J. R., & Keckler, W. T. (2006). Precocious readers: Past, present, and future. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 205-235.
- Olson, M. W., Logan, J. W., & Lindsey, T. P. (1988). Orthographic awareness and gifted spellers: Early experiences and practices. *Roeper Review*, 10(3), 152-155.
- Onur, D., & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.
- Ormanlı, O. (2014). Sinemada edebiyat uyarlamaları ve göstergeler: muhteşem gatsby (2013) filmi örneği. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 4(2), 85-91.
- Ökcü, M. (2019). *Investigation the reading attitudes and reading comprehension skills of the gifted and nongifted students in the fifth grade*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Biruni Üniversitesi

- Ökcü, M., & Akgül, S. (2021). A comparative analysis of the reading comprehension levels and reading attitude skills of gifted and nongifted fifth grade students. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 442-457. <https://doi.org/10.17556/erziefd.786115>
- Ökcü, M., & Emir, S. (2024). Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 111-136. <https://doi.org/10.16916/aded.1371958>
- Özcan, S. (2023). Özel yeteneklilere Türkçe öğretiminde çocuklar için felsefe (P4C) uygulamaları. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 423-456.
- Özer, E., & Armut, M. (2023). Özel Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerindeki Söz Varlıklarının İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(3), 369-388. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1359252>
- Özkan, M. A., & Şahin, H. (2019). 5. ve 6. Sınıf bilişim teknolojileri dersinde öğrencilerin öğrenme stratejileri ile akademik başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 394-415.
- Pagnani, A. R. (2013). Gifted male readers: Current understandings and suggestions for future research. *Roeper Review*, 35(1), 27-35.
- Paik, S. J. (2013). Nurturing talent, creativity, and productive giftedness: A new mastery model. In *Creatively gifted students are not like other gifted students: Research, theory, and practice* (pp. 101–119). SensePublishers.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Assessing the development of children's reading comprehension: The complexity of decoding and comprehension. S. G. Paris & P. G. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* içinde (ss. 37-56). Lawrence Erlbaum Associates.
- Parker, C. T. (2004). *An evaluation of student reading attitudes: Does ability affect attitude?* [Doctoral dissertation, University of North Carolina at Wilmington].
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *The thinker's guide to critical thinking: A workbook for students*. Foundation for Critical Thinking.
- Peng, Y. (2023). Conceptual metaphor analysis of The Great Gatsby. *Journal of Education and Educational Research*, 3(2), 46–49.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1994). Psycholinguistics and reading ability.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Perkins, D. N. (2013). *Smart schools: From training memories to educating minds*. Free Press.

- Peters, S. J., Gentry, M., Whiting, G. W., & McBee, M. T. (2019). Who gets served in gifted education? Demographic representation and a call for action. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 273-287.
- Peterson, J., & Jen, E. (2023). The “d” in the Peterson Proactive Developmental Attention (PPDA) model: A lens for understanding and supporting underachievers. *Gifted and Talented International*, 38(1), 62–76. <https://doi.org/10.1080/15332276.2023.2244544>
- Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., ... Wagner, R. K. (2020). How the science of reading informs 21st-century education. *Reading Research Quarterly*, 55, S267–S282. <https://doi.org/10.1002/rrq.352>
- Pfost, M. (2015). Children’s phonological awareness as a predictor of reading and spelling. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000141>
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of educational research*, 84(2), 203-244. <https://doi.org/10.3102/0034654313509492>
- Pihlström, S. (2022). *Toward a pragmatist philosophy of the humanities*. State University of New York Press.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., & Machado, J. (2014). Creative Education for Gifted Children. *Online Submission*, 5, 347-352.
- Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2003). Why not be creative when we enhance creativity. *Rethinking gifted education*, 215-226.
- Porter, R. (2001). What was the enlightenment? In *The enlightenment* (pp. 1–10). Palgrave.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of. *Handbook of reading research/Erlbaum*.
- Pressley, M., & Allington, R. (1999). What should reading instructional research be the research of? *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 5, 1–35.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74.
- Reis, S. M. (2008). Research that supports the need for and benefits of gifted education. *The National Association for Gifted Children: The University of Connecticut*. <https://wvde.state.wv.us/osp/Gifted-Research-Support-GTSallyReis.pdf> Accessed on, 20, 2015.
- 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. <https://doi.org/10.1177/016235320903300204>

- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted child quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2004). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. In *Twice-exceptional and special populations of gifted students* (pp. 13–34).
- Reis, S. M., Sullivan, E. E., & Renzulli, S. J. (2021). Characteristics of gifted learners: Varied, diverse, and complex. In *Methods and Materials for teaching the gifted* (pp. 69-103). Routledge.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* içinde (ss. 395-419). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted child quarterly*, 56(3), 150-159.
- Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015). Monograph for Critical Issues in Gifted Ed & Talent Development A Multi Criteria System For the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness. *Full-text Article*.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development*. Routledge.
- Riding, R., & Rayner, S. (2013). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. David Fulton Publishers.
- Rochex, J. Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes (Presses universitaires de).
- Roe, B. D., Smith, S. H., & Burns, P. C. (2020). *Teaching reading in today's elementary schools* (12th ed.). Cengage Learning.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted child quarterly*, 51(4), 382-396.
- Ross, P. O. C. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity research journal*, 24(1), 66-75.
- Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 125-138.
- Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 125-138.
- Russell, D. H. (1961). *Children learn to read*. Ginn and Company.
- Saarinen, R. (2005). *God and the gift: An ecumenical theology of giving (Unitas books)*. Liturgical Press.
- Sağ, M., & Şit, K. Y. (2019). 5. Sınıf Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 24-36.
- Sağlam, A. (2023). Effect of poems read with fluent reading strategies on reading comprehension skills of primary school students with and without giftedness. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(4), 13-23.
- Sak, U. (2014). Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi. *Vize Tek Yayınları*.
- Sak, U. (2010). Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri. *Maya Akademi*.
- Schneider, W. (2021). *Memory development from early childhood through emerging adulthood* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-29643-8>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. Pearson Education, Inc.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 34-54). Routledge.
- Scott, C. M. (2009). A case for the sentence in reading comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 184-191.
- Scott, S. (2009). *Making sense of everyday life*. Polity.
- Scruggs, T. E., & Cohn, S. J. (1983). Learning characteristics of verbally gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 27(4), 169-172.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 27.

- Shannon, P. (2007). *Reading against democracy: The broken promises of reading instruction* (20(4), p. 98).
- Shaughnessy, M. F. (1990). Cognitive structures of the gifted: Theoretical perspectives, factor analysis, triarchic theories of intelligence, and insight issues. *Gifted Education International*, 6(3), 149-151.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the “dialogical method” of teaching? *Journal of Education*, 169(3), 11–31.
- Siegle, D., & Reis, S. M. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 39-47.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Co.
- Silverman, L. K. (2009). The measurement of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 947–970). Springer.
- Silverman, L. K., & Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1569-1581.
- Silverman, W. K., Goedhart, A. W., Barrett, P., & Turner, C. (2003). The facets of anxiety sensitivity represented in the childhood anxiety sensitivity index: confirmatory analyses of factor models from past studies. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(3), 364.
- Simonetti, D. (2001). Alunos com alta capacidade intelectual: indicadores Neuropsicológicos. *Revista FACEVV*, 6, 31–45.
- Simonton, D. K. (1988). 16 Creativity, leadership, and chance. *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*, 386.
- Simonton, DK (2010). Son derece seçkin bireylerde yaratıcılık. *Cambridge yaratıcılık el kitabı* , 174-188.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2010). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 80(3), 383-430.
- Smith, A., & Feng, J. (2018). Literature Circle and Gifted Students: Boosting Reading Motivation and Performance. *Online Submission*.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450–452.
- Snowling, M. J. (2000). Language and literacy skills: Who is at risk and why. In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 245–259). Psychology Press.

- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction, 19*(3), 272–286.
- Springer, S. E., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2017). The role of interest in reading comprehension.
- Sternberg, R. J. (1983). Criteria for intellectual skills training. *Educational Researcher, 12*(2), 6–26.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2018). Is gifted education on the right path?. In *The SAGE handbook of gifted and talented education* (pp. 5-18). SAGE Publications Ltd.
- Sternberg, R. J. (2020). Transformational giftedness: Rethinking our paradigm for gifted education. *Roeper Review, 42*(4), 230-240.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1983). Insight in the gifted. *Educational Psychologist, 18*(1), 51-57.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper review, 16*(2), 122-130.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2010). *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 467-482). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. ASCD.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Roberts, A. M. (2019). 16 The relation of creativity to intelligence and wisdom. *The Cambridge handbook of creativity, 337-352*.
- Stutler, S. L. (2011). *Exploring the homeschool experience of parents of gifted children: A multiple case study* (Publication No. 3465848) [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Stutler, S. L. (2011). Problem-based learning: a solution for minority gifted students and their teachers. *Pbl across the disciplines: research into best practice, 687*.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Sur, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şimşek, A. (2012). *Matematik başarı düzeyi yüksek öğrencilerde problem kurma tekniği kullanımının problem çözme başarısına etkisi ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

- Tardif, T. Z., & Sternberg, R. J. (1988). 17 What do we know about creativity? In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (p. 429).
- Tassel-Baska, V. (2003). Differentiating the Language Arts for High Ability Learners, K-8. ERIC Digest.
- Taşdemir, Ö. Ö. M., & Özmen, E. R. (2018). Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 269–290.
- Taşdemir, Ö. Ö. M., & Özmen, E. R. (2018). Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 269-290.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Tay, B. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri.
- Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Tirri, K. (2022). Giftedness in the Finnish educational culture. *Gifted Education International*, 38(3), 445–448.
- Tobias, S. (1982). When do instructional methods. *Educational Researcher*, 11(4), 4-9.
- Todorov, T. (2001). *Life in common: An essay in general anthropology*. University of Nebraska Press.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2022). *Everybody's classroom: differentiating for the shared and unique needs of diverse students*. Teachers College Press.
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of experimental child psychology*, 215, 105314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>
- Torrance, E. P. (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 153-156.
- Torrance, E. P. (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press.
- Treize, R. L. (1978). What about a reading program for the gifted?. *The Reading Teacher*, 31(7), 742-747.
- Tunnell, M. O., Calder, J. E., Justen, J. E., & Phaup, E. S. (1991). Attitudes of young readers. *Reading Improvement*, 28(4), 237.

- Uğurlu, N. (2022). *Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Uğurlu, N. (2022). *Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Ulaş Taraf, H. (2022). *A case study on enhancing critical reading and creative writing skills of the gifted EFL learners through critical thinking practices* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ünal, D., Demirtaş, Z., & Erdoğan, D. G. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerde okuma alışkanlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 109-128.
- Vaid, J., & Padakannaya, P. (2004). Reading and writing in semi-syllabic scripts: An introduction. *Reading and Writing*, 17, 1-6.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37-70.
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J. (2003). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring in second and fifth graders. In *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 213-230). Pergamon.
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J. P. (2005). Comparing two teacher development programs for innovating reading comprehension instruction with regard to teachers' experiences and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 543-562.
- VanTassel-Baska, J. (1988). Curriculum for the gifted: Theory, research, and practice. *Comprehensive curriculum for gifted learners*, 1-19.
- VanTassel-Baska, J. (2003). Selecting instructional strategies for gifted learners. *Focus on exceptional children*, 36(3), 1-12.
- Vantassel-Baska, J. (2008). Curriculum development for gifted learners in science at the primary level. *revista española de pedagogía*, 283-295.
- VanTassel-Baska, J. (2018). American policy in gifted education. *Gifted Child Today*, 41(2), 98-103.
- VanTassel-Baska, J., & Baska, A. (2021). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Routledge.
- VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted child quarterly*, 51(4), 342-358.
- VanTassel-Baska, J., & Reis, S. M. (Eds.). (2003). *Curriculum for gifted and talented students*. Corwin Press.
- VanTassel-Baska, J., Bass, G., Ries, R., Poland, D., & Avery, L. D. (1998). A national study of science curriculum effectiveness with high ability students. *Gifted Child Quarterly*, 42(4), 200-211.

- VanTassel-Baska, J., Johnson, D. T., & Boyce, L. N. (1996). *Developing verbal talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students*. Allyn & Bacon.
- VanTassel-Baska, V. (2003). *Differentiating the language arts for high ability learners, K–8*. ERIC Digest.
- Vosslamber, A. (2002). Gifted readers: Who are they, and how can they be served in the classroom?. *Gifted Child Today*, 25(2), 14-20.
- Vural, E. (2022). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin üst düzey okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Vygotsky, L. S. (2021). *L. S. Vygotsky's pedagogical works. Volume 2: The problem of age (Vol. 10)*. Springer Nature.
- Walberg, H. J. (2003). *Improving educational productivity*.
- Wanzek, J., Wexler, J., Vaughn, S., & Ciullo, S. (2010). Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: A synthesis of 20 years of research. *Reading and Writing*, 23, 889–912.
- Warne, R. T., & Price, C. J. (2016). A single case study of the impact of policy changes on identification for gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(1), 49-61.
- Weinstein, J. D., Mayer, S. M., & Beale, S. I. (1986). Stimulation of  $\delta$ -aminolevulinic acid formation in algal extracts by heterologous RNA. *Plant physiology*, 82(4), 1096-1101.
- Wellisch, M., & Brown, J. (2013). Many faces of a gifted personality: Characteristics along a complex gifted spectrum. *Talent Development & Excellence*, 5(2), 43-58.
- Westberg, K. L. (1993). *An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms (Research Monograph 93104)*.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wiggins, G. (2012). *Understanding by design*. ASCD.
- Wilson, F. T. (1949). [Review of the book *The gifted child grows up*, by L. M. Terman & M. H. Oden]. *The Journal of Genetic Psychology*, 75, 137.
- Wilson, J. D., & Casey, L. H. (2007). Understanding the recreational reading patterns of secondary students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-50.
- Winebrenner, S. (2020). *Teaching gifted kids in today's classroom: Strategies and techniques every teacher can use*. Free Spirit Publishing.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Basic Books.

- Witty, P. (1971). *Reading for the gifted and creative student*. International Reading Association.
- Wood, P. F. (2008). Reading instruction with gifted and talented readers: a series of unfortunate events or a sequence of auspicious results?. *Gifted Child Today*, 31(3), 16-25.
- Worrell, F. C. (2007). Talented students and resilient at-risk students: Similarities and differences. *Gifted Children*, 1(2), 2.
- Wyner, J. S., Bridgeland, J. M., & DiIulio, J. J. Jr. (2007). *Achievement trap: How America is failing millions of high-achieving students from lower-income families*. Jack Kent Cooke Foundation and Civic Enterprises
- Wynn, K. (1990). Children's understanding of counting. *Cognition*, 36(2), 155-193.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a foreign language*, 16(1), 1-19.
- Yavuz, M. M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İbrahim Çeçen Üniversitesi
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915. <https://doi.org/10.26466/opus.662721>
- Yıldırım, H. İ., & Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 523-540.
- Yılmaz Özcan, N. (2019). *Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Yılmaz, U. D. (2013). Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Symposium on Changes and New Trends in Education*, 301.
- Yılmaz, S. (2017). Gılgamış destanı (enome eniş) ve altay türklerine ait “yaratılış efsanesi” nde “tanrı” ve “yaratılış” kavramlarının karşılaştırılması. *Mecmua*, (4), 29-40.
- Young, M. H., & Balli, S. J. (2014). Gifted and talented education (GATE): Student and parent perspectives. *Gifted Child Today*, 37(4), 236-246. <https://doi.org/10.1177/1076217514544030>
- Yurdakal, H. İ. (2019). Yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 130-144. <https://doi.org/10.9779/pauefd.492812>
- Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. S. (2019). Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması1 Reading Attitude Scale: Validity and Reliability Study. *Elementary Education Online*, 18(2), 714-733. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562036>

Yükcü Öztürk, Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, öğrenme stilleri ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Ziegler, A. (2009). Research on giftedness in the 21st century. In *International handbook on giftedness* (pp. 1509-1524). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2\\_78](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_78)

## **EKLER**

### **EK1: Araştırma Belgeleri**

1. MEB İzin Belgesi
2. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Kullanımı İçin Alınan İzin Belgesi
3. Torrance Yaratıcılık Testi Kullanımı İçin Alınan İzin Belgesi

### **EK2: Test ve Ölçekler**

1. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X Kitapçığı
2. Torrance Yaratıcılık Testi Sözel A Kitapçığı
3. Torrance Yaratıcılık Testi Şekilsel A Kitapçığı
4. Okuduğunu Anlama Ölçeğı
5. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğı
6. Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeğı
7. Eleştirel Okuma Ölçeğı
8. Öğrenme Stratejileri Ölçeğı

### **EK3: Uygulama Belgeleri**

1. Uygulama Ders Planı
2. Uygulama Etkinlik Örneğı

# EK1: Araştırma Belgeleri

## 1.1. MEB İzin Belgesi



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-61573225  
Konu : Araştırma İzni  
(Canan ŞENTÜRK BARIŞIK)

21.10.2022

### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 04/10/2022 tarihli ve E-48178250-300-252378 sayılı yazımız.  
c) 21/10/2022 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Canan ŞENTÜRK BARIŞIK'ın "Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Geliştirilen Okuma Programının Öğrencilerin Okuma ve Temel Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Akşehir ilçelerinde bulunan bilim ve sanat merkezlerinde eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde bir adet kitapçık ve istatistik42@meb.gov.tr adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Murat YİĞİT  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Eleştirel Okuma Ölçeği (1 Sayfa)
- 4-Okuduğunu Anlama Testi (29 Sayfa)
- 5-Cornell Eleştirel Düşünme Testi (2 Sayfa)
- 6-Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği (2 Sayfa)
- 7-Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (3 Sayfa)
- 8-Okuma Programı Ön Görüşme Soru Formu (1 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Karatay İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne  
Meram İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne  
Akşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Akabe Mahallesi Demirsatan Sok.No:4 Karatay/Konya

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

Telefon No : 0 (332) 353 30 50

Bilgi için: Ali Naci İŞİK -1324

E-Posta: istatistik42@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Keş Adresi : mebi@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr> Faks:3323515940

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **dd5e-fed8-3153-a9a1-6918** kodu ile teyit edilebilir.



## 1.2. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Kullanımı İçin Alınan İzin Belgesi



PD220007

Tarih:31/03/2022

Bu belge, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin Türkiye'deki tüm yasal kullanım haklarına sahip Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti. (Palindrom Eğitim ve Araştırma) tarafından, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı Doktora Programı, 19702414008 TC kimlik numaralı doktora öğrencisi Canan Şentürk Barışık'ın 'Özel Yetenekli Öğrenciler için Geliştirilen Okuma Programının Öğrencilerin Okuma ve Temel Becerilerine Etkisinin İncelenmesi' isimli akademik çalışmasında Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in, ilgili mesafeli satış sözleşmesini imzaladıktan sonra, tamamının ya da bir kısmının uygulaması ve sonuçlarının kullanmasına dayalı olarak bahsi geçen çalışmada beyan edilmek ya da ilgili kurumlara sunulmak üzere hazırlanmıştır.

Bu izin belgesi Canan Şentürk Barışık'ın 44 adet (yazıyla kırkdört) Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in bir (yazıyla bir) kez uygulanmasına ve Palindrom Eğitim ve Araştırma tarafından sunulan veri dosyasının araştırma analizlerinde kullanılmasına İZİN VERİR.

Bu izin belgesi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin; ticari amaçla kullanılmasına, soru ve/veya cevapların tamamının ya da bir kısmının yazılı olarak yayınlanmasına, 3. şahıslarla paylaşılmasına, geliştirilmesi, üretilmesi, dağıtılması, tanıtılması ve reklam edilmesine; tarz, format ve şekil ile içeriğine ilişkin alıntılara İZİN VERMEZ.



*Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma  
Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti.*

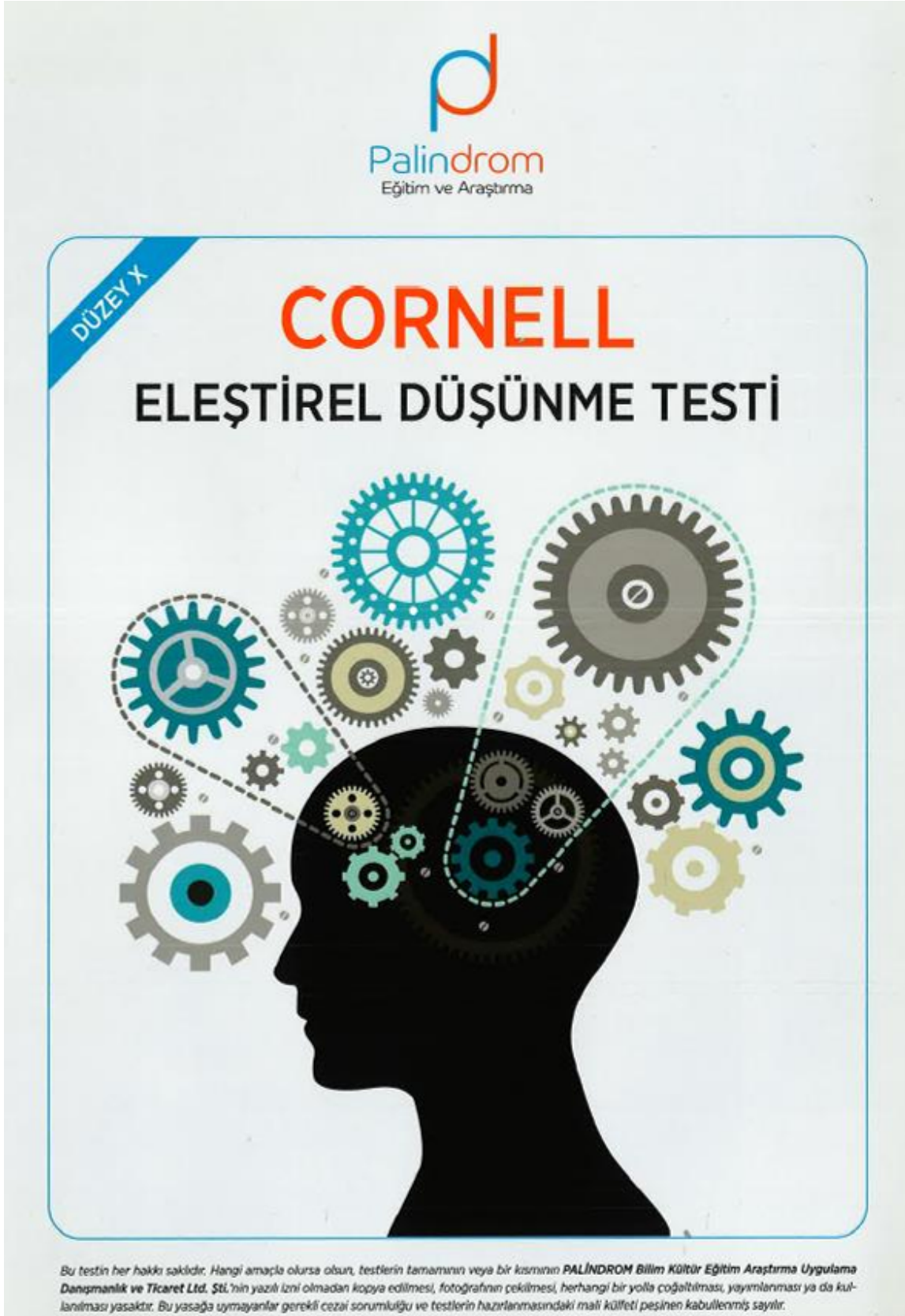
Not: Palindrom Eğitim ve Araştırma akademik çalışmaları ve eğitim araştırmalarını desteklemek amacıyla, bu çalışma için, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin ücretlendirmesinde özel indirimler uygulamıştır. Verilen iznin kapsamı dışında hareket edilmesi halinde hukuki ve cezai müeyyide uygulanması bakımından gerekli yasal hakların kullanılacağı ihtar olunur.

1.3. Torrance Yaratıcılık Testi Kullanımı İçin Alınan İzin Belgesi

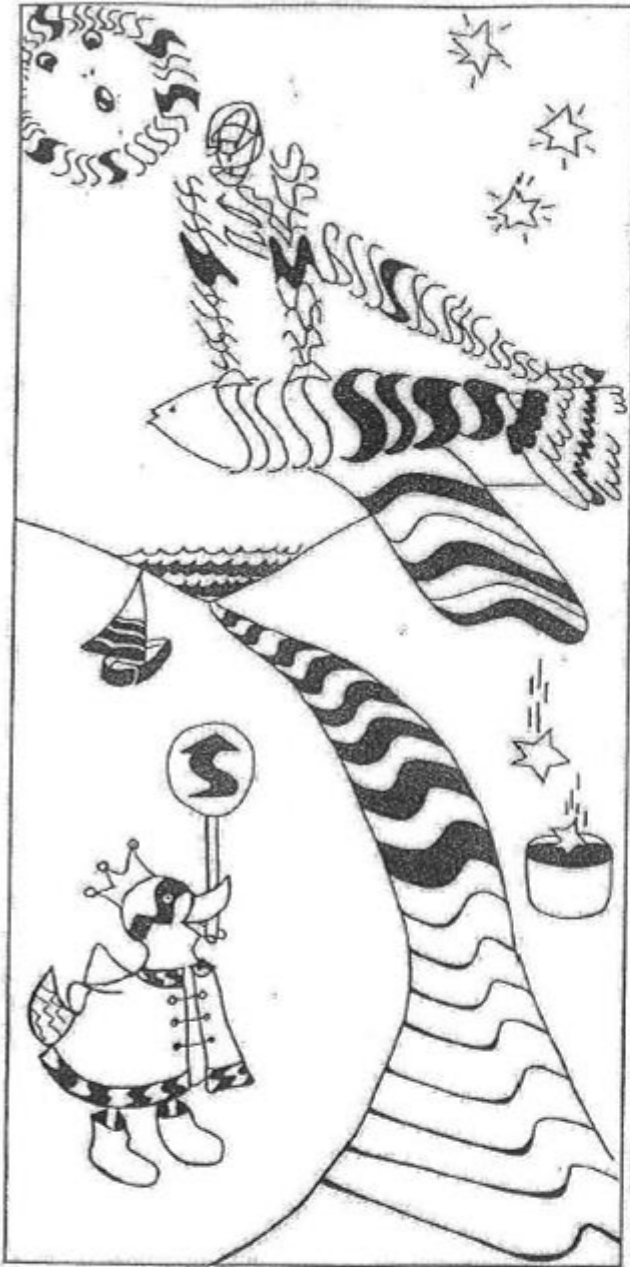


## EK2: Test ve Ölçekler

### 2.1.Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X Kitapçığı



## 2.2. Torrance Yaratıcılık Testi Sözel A Kitapçığı



### SÖZCÜKLERLE YARATICI DÜŞÜNME

E. Paul Torrance

SÖZEL KİTAPÇIK A

Ad Soyad \_\_\_\_\_

Yaş \_\_\_\_\_ Cinsiyet \_\_\_\_\_

Okul \_\_\_\_\_

Sınıf \_\_\_\_\_

Şehir \_\_\_\_\_

Tarih \_\_\_\_\_



SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.  
480 Meyer Rd.  
Bloomington, IL 61810-1617

Telif hakkı ©1999 Prof. Dr. A. Eren Arslan. Bütün hakları saklıdır. Bu çözümlerin Türkiye Serisi herhangisi bir şekilde de elektronik, mekanik olarak fotokopi, taranma ya da başka şekilde Prof. Dr. Ayşe Eren Arslan'ın izni alınmaksızın kullanılması yasaktır.  
İletişim: acs@stt.com.tr — <http://www.scholastic.com.tr> — tel: 0535 2704033

Telif hakkı ©1974, 1984. İngilizce form kullanımı hakkı SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 480 Meyer road, P.O. Box 1056, Bloomington, IL.

### 2.3. Torrance Yaratıcılık Testi Şekilsel A Kitapçığı



RESİMLERLE YARATICI  
DÜŞÜNME

E. Paul Torrance

ŞEKİLSSEL KİTAPÇIK A

Ad Soyad \_\_\_\_\_

Yaş \_\_\_\_\_ Cinsiyet \_\_\_\_\_

Okul \_\_\_\_\_

Sınıf \_\_\_\_\_

Şehir \_\_\_\_\_

Tarih \_\_\_\_\_



SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.  
480 Meyer Road  
 Bensenville, IL 60105-1617

Telif hakkı©1999 Prof. Dr. A. Esra Aslan. Bütün hakları saklıdır. Bu çalışmanın Türkçe formu herhangi bir gerekte de elektronik, mekanik olarak fotokopi, tarama ya da diğer her türlü şekilde Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan'ın izni alınmaksızın saklanamaz çoğaltılamaz.  
İletişim: asrdna@hotmail.com — <http://ayseesraaslan.com.tr> — tel: 0535 2784833

Telif hakkı©1974, 1984. İlgilili form kullanımı hakkı SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 480 Meyer Road, P.O. Box 1056, Bensenville

## 2.4.Okuduğunu Anlama Ölçeği

Sevgili öğrenci,

Bu testte okuduğunuzu anlamaya yönelik becerilerinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmış sorular yer almaktadır. Her soru için yalnızca bir doğru seçenek vardır. Soruları dikkatli bir şekilde okuyup anladıktan sonra cevaplandırınız.

**(1. 2. ve 3. sorular aşağıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)**

Bizim oturduğumuz yerden çok uzaktaki bir ormanda yaşayan hayvanlarda bir heves, bir heves... Ormanlarına apartman yapılacakmış! Yıllardır açık havada yaşayan hayvanlar, bu gelişmeye çok seviniyorlarmış. “Artık bizim de çok odalı kocaman bir evimiz olacak,” diyorlarmış. İnşaat çok geçmeden başlamış. Önce ormandaki ağaçlar kesilip düz bir alan elde edilmiş. Sonra her taraf kazılmaya başlanmış. Kazı işini çok iyi bilen tavşanlar, köstebekler ve yılanlar da kazıya yardımcı olmuşlar. Tuğlaların taşınmasına maymunlar yardım etmiş, üst üste dizilip harçlanmasına zürafalar. Filler ise, binanın boyanmasında gönüllü olarak çalışmışlar.

Aytül AKAL

**1. Aşağıdakilerden hangisi bu parçaya en uygun başlık olabilir?**

- A) Çalışkan Fil  
B) Kırlangıçlar Yuvası  
C) İşçi Hayvanlar  
D) Ormandaki Apartman

**2. Ormandaki hayvanlar niçin seviniyormuş?**

- A) İnşaatta çalışacakları için  
B) Ormandan ayrılacakları için  
C) Ormana apartman yapılacağı için  
D) Açık havada yaşayacakları için

**3. Aşağıdakilerden hangisi parçaya göre ormandaki apartmanın yapımında çalışan hayvanlardan değildir?**

- A) fil  
B) aslan  
C) tavşan  
D) köstebek

**(4. ve 5. sorular aşağıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)**

## 2.5.Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

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

## 2.6.Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği

### YARATICI OKUMA SÜRECİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

**Sevgili Öğrenci; bu ölçekte yer alan sorular yaratıcı okuma çalışmalarını değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Soruları dikkatlice okuyup size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.**

**Öğrencinin cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )**

Madde No	Maddeler	Puan				
		Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
		5	4	3	2	1
1.	Okurken metinde geçen olayların nedenlerini düşünürüm.					
2.	Metinde geçen olayların gerçek yaşamda olup olmayacağı üzerine düşünürüm.					
3.	Okuduğum metinde geçen olayların/durumların birbirleriyle olan ilişkilerini düşünürüm.					
4.	Yazarın olaylara yön verişini üzerinde düşünürüm.					
5.	Okuduğum metindeki olayların tam tersi olsaydı nasıl olurdu diye düşünürüm.					
6.	Metindeki düşüncelerle kendi düşüncelerim arasındaki benzerlikleri bulmaya çalışırım.					
7.	Metindeki düşüncelerle kendi düşüncelerim arasındaki farklılıkları bulmaya çalışırım.					
8.	Okuduğum metinde ortaya çıkan sorunların nasıl çözülebileceğini düşünürüm.					
9.	Okuduğum metindeki olayların kendi yaşamımda başımdan geçip geçmediğini düşünürüm.					
10.	Yazarın sorunlar karşısında bulduğu çözüm yolları üzerine düşünürüm.					
11.	Okuduğum metnin beğendiğim ya da beğenmediğim yönlerini düşünürüm.					
12.	Okuduğum metindeki karakterlerin hissettiği duyguları hissederim.					
13.	Okuduğum metindeki karakterlerle içten içe konuşurum.					
14.	Okuduğum metnin kahramanlarına cesaret vermeye çalışırım.					

## 2.7.Eleştirel Okuma Ölçeği

	Sevgili öğrenciler, Bu anket, sizin eleştirel okuma düzeyinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneğe (X) işaretini koyunuz. Vermiş olduğunuz yanıtlar bu araştırma için kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Ankete göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederiz.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Okumaya başlamadan önce okunacak metnin başlıklarını ve alt başlıklarını incelerim.					
2	Okuduklarıma ana fikrini çıkarabilirim.					
3	Okuduklarıma zihnimde özetlerim.					
4	Okuduğum metin hakkında tartışabilirim.					
5	Okuduğum metinde geçen yeni bilgileri mutlaka araştırırım.					
6	Okuduğum metni daha önce aynı konuda okuduğum metinlerle karşılaştırırım.					
7	Okuduğum metinlerdeki yanlışları hemen fark ederim.					
8	Okuduğum metnin sonunu merak ederim.					
9	Niçin okuduğumu farkında olarak okurum.					
10	Okuduklarıma doğru olup olmadığını araştırırım.					
11	Okuduklarıma kendi cümlelerimle ifade ederim.					
12	Okuduklarıma arkadaşlarımla tartışırım.					
13	Okuduğum metinle ilgili olarak soru hazırlamak beni sıkıyor.					
14	Okurken küçük notlar alırım.					
15	Herhangi bir metni okuduktan sonra, bu metin daha farklı nasıl yazılabilir diye düşünürüm.					
16	Okuduğum metinle resimlerinin arasındaki tutarsızlığı fark ederim.					
17	Bir metni okurken öğretmenime sormak üzere, metinle ilgili notlarım.					
18	Okuduklarıma mutlaka konusunu belirlerim.					
19	Okuduğum metinlerin benzer ve farklı yönlerini belirlemek çok hoşuma gider.					
20	Öyküleri okurken kahramanların yerine kendimi koyarak okurum.					
21	Metni okuduktan sonra “okuduğumdan ne anladım?” diye kendime sorarım.					
22	Okuduklarıma doğruluğunu merak ederim.					

## 2.8.Öğrenme Stratejileri Ölçeği

### BÖLÜM 1

Lütfen soruların yan tarafında yer alan ve size en uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz.

	(3) Her Zaman	(2) Ara Sıra	(1) Hiçbir Zaman
<b>DİKKAT STRATEJİLERİ</b>			
Sosyal Bilgiler Dersinde;			
1. Öğretmenimin anlatmakta olduğu konuyu, önceden öğrendiğim konularla benzerliklerini bularak öğrenmeye çalışırım.	( )	( )	( )
<i>Örnek: Karahanlı devletinin kuruluşu konusu işlenirken 4. sınıftaki ilk Türk Devletlerinin kuruluşları ile benzerliklerini bularak öğrenirim.</i>			
2. Ders kitabından konu işlenirken öğretmenimin önemli dediği yerlerin altını çizerim.	( )	( )	( )
3. Ders kitabından konu işlenirken öğretmenimin önemli dediği yerlerin başına kendimce anlamlı işaretler (yıldızlar, büyük noktalar vb.) koyarım.	( )	( )	( )
4. Sınıfta konuyu kitaptan çalışırken kitabın kenarına not tutarak tekrar ederim.	( )	( )	( )
5. Öğretmenim konuyu anlatırken konunun içinde geçen tanımları, fikirleri ve önemli bilgileri daha dikkatli dinlerim.	( )	( )	( )
6. Ders sırasında anlayamadığım kelime ya da kavramları defterime yazarım ve derste öğretmenime sorarım.	( )	( )	( )

## EK3: Uygulama Belgeleri

### 3.1.Uygulama Ders Planı

1. **Ders Adı:** Türkçe
2. **Sınıf:** 5. Sınıf
3. **Tarih:** .... Ekim 202..
4. **Süre:** 160 dakika
5. **Yöntem ve Teknik:** Soru-Cevap, Görsel Sunu, Tartışma
6. **Araç-Gereç:** Okuma stratejilerine ait görsel, öğretmen ders planı, eleştirel ve yaratıcı okuma süreçleri destekler nitelikte hazırlanmış ‘Sahib Ata Külliyesi’ metni, öğrenci etkinlik kâğıtları, akıllı tahta ve konuya uygun ek malzemeler.

7. **Kaynak Kitap:**

- a. *Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (MEB Onaylı):* Metne dair analiz yöntemlerinin bulunduğu ana ders kaynağı.
- b. *Sosyal Bilgiler Kitabı:* Tarihi yapılar ve kültürel değerler üzerine zenginleştirilmiş ek içerik.
- c. *Yardımcı Materyaller:* Öğrencilerin bireysel araştırmalar yapabileceği makale ve internet kaynakları önerileri.

8. **Metin Adı:** Sahip Ata Külliyesi

9. **Metnin Türü:** Bilgilendirici

10. **Metnin Kazanımları:**

**T.1.5.T.1.K12.3(6)** Okuduklarına ilişkin zihninde oluşturduğu anlamı, okuma amacını dikkate alarak eleştirel bir bakış açısıyla ifade eder./edebilme.

**T.1.5.T.1.HT.2(9)** Okuduğu metnin içeriğindeki olayların gelişim süreciyle ilgili çıkarımlarda bulunur./bulunabilme.

**T.1.5.T.1.YP.3(8)** Okuduğu metinde ileri sürülen fikirleri kendi fikirleriyle karşılaştıracak kriterler belirler./belirleme.

**T.1.5.T.1.PÖ.2(6)** Metnin asli düşüncesini ifade edecek görsel ya da sanatsal modeller geliştirir./geliştirebilme.

## A. OKUMA ÖNCESİ

### 1. Dikkat Çekme

Gagne'nin 9 Aşamalı Öğretim Modeli'nde dikkat çekme aşaması, öğrencilerin merak duygusunu uyandırarak derse odaklanmalarını sağlamayı amaçlar. Bu kapsamda, Sahip Ata Külliyesi hakkında bir bilmece çözme etkinliği planlanmıştır.

Dersin başlangıcında, öğretmen sınıfa şu bilmeceyi yöneltir:

“13. yüzyılda inşa edilmiş ve içerisinde cami, hamam, türbe gibi yapılar barındıran bir külliye düşünün. Bu külliyenin adı nedir ve hangi ünlü Selçuklu veziri tarafından yaptırılmıştır?”

Öğrenciler bu bilmecenin cevabını düşünürken, öğretmen ipuçları sunar:

“Bu külliyenin adı, yaptıran kişinin unvanını taşır.”

“Bugün bu külliyenin bazı bölümleri bir müze olarak hizmet veriyor.”

Bilmecenin cevabını bulmaya yönelik bu etkinlik, öğrencilerin Sahip Ata Külliyesi hakkında temel bilgi edinmelerine ve derse aktif bir şekilde dahil olmalarına olanak tanır. Ayrıca, öğrencilerin dikkatini çekerek tarihi yapılarla ilgili ön bilgilerini harekete geçirir.

### 2. Hedeften Haberdar Etme

Gagne'nin 9 Aşamalı Öğretim Modeli'nde, öğrencileri hedef hakkında bilgilendirme aşaması, öğrenme sürecine netlik kazandırmayı ve öğrencilerin ders boyunca odaklanmalarını sağlamayı amaçlar. Bu kapsamda, öğrenme hedefleri açık bir şekilde öğrencilere sunulur.

Dersin başlangıcında öğretmen, öğrencilerle öğrenme hedeflerini paylaşır:

“Bugünkü dersin sonunda şunları yapabileceksiniz:

- Sahip Ata Külliyesi metninin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirleyebileceksiniz.

- Metindeki önemli detayları analiz ederek eleştirel bir bakış açısı geliştirebileceksiniz.

- Tarihi bir yapının kültürel önemini değerlendirip kendi düşüncelerinizi ifade edebileceksiniz.”

Ardından öğretmen, bu hedeflerle ilgili değerlendirme yöntemlerini açıklar:

“Bu hedeflere ulaştığımızı değerlendirmek için:

Metni analiz ederken sorduğunuz sorular ve verdiğiniz cevaplar dikkate alınacak.

Derste yaptığınız etkinlikler ve grup çalışmalarınızla düşüncelerinizi nasıl ifade ettiğiniz değerlendirilecek.”

### 3. Ön bilgilerin (şemaların) harekete geçirilmesi

Gagne'nin **önceki öğrenimin hatırlanmasını teşvik etme** aşaması, öğrencilerin mevcut bilgiler ile yeni öğrenme arasında bağlantılar kurmalarını sağlar. Bu aşama, yapılandırmacılık teorisine uygun olarak, önceki bilgilerin hatırlanarak anlamlı öğrenme süreçlerini destekler.

Dersin bu bölümünde öğretmen, öğrencilerin tarihi yapılarla ilgili mevcut bilgilerini harekete geçirmek için aşağıdaki soruları yöneltir:

- “Daha önce tarihi bir yapıyı gezdiniz mi? Bu yapı hakkında neler öğrendiniz?”
- “Tarihi yapılar neden korunmalıdır? Sizce bu yapılarda hangi tür hikâyeler gizleniyor olabilir?”
- “Selçuklu dönemiyle ilgili daha önce öğrendiğiniz bilgiler nelerdi?”

Ardından, öğretmen öğrencilerden yaşadıkları ilgili deneyimleri paylaşmalarını ister:

- “Ailenizle birlikte gittiğiniz bir müze ya da tarihi mekanda sizi en çok etkileyen şey neydi?”

Son olarak, öğretmen, dersin konusuyla bağlantılı kısa bir hikâye sunar:

- “Sahip Ata Külliyesi gibi yapılar, sadece birer mimari eser değil, aynı zamanda bir dönemin sosyal ve kültürel yaşamının birer aynasıdır. Bu yapılar sayesinde geçmişte insanların nasıl yaşadığını ve neleri önemsediklerini öğrenebiliyoruz. Sizce böyle bir yapının hikâyesi nasıl olurdu?”

## B. OKUMA SIRASI

### 4. İçeriği Sunma

Gagne'nin **içeriği sunma** aşaması, öğrencilerin dersin temel materyaliyle etkileşim kurmasını sağlayarak öğrenme sürecinin merkezine yerleştirir. Bu aşamada aktif öğrenme yöntemleri, öğrencilerin derse katılımını artırmak ve bilgiyi daha iyi anlamalarını sağlamak için kullanılır. Dersin bu bölümünde **K-W-L-Q** (Ne Biliyorum? Ne Bilmek İstiyorum? Ne Öğrendim? Daha Fazla Hangi Soruları Sorabilirim?) stratejisi uygulanır:

### **Ne Biliyorum? (K):**

Öğretmen, öğrencilerden **Sahip Ata Külliyesi** hakkında bildiklerini kağıda dökmelerini ister.

- “Selçuklu dönemi eseridir.”
- “Bir külliye cami, hamam gibi yapılar bulunur.”

### **Ne Bilmek İstiyorum? (W):**

Öğrencilere metni okumadan önce şu soru yöneltilir:

- “Bu külliye hakkında neyi öğrenmek istersiniz?”

Öğrenciler kendi sorularını üretir:

- “Bu külliye kim yaptırdı?”
- “Külliye tarihinin boyunca başına neler geldi?”

### **Ne Öğrendim? (L):**

Öğretmen, metni sesli okur ve öğrencilerden okuma sürecinde öğrendiklerini not etmelerini ister.

- “Külliye 13. yüzyılda inşa edilmiştir.”
- “Yıldırım düşmesi nedeniyle cami yeniden yapılmıştır.”

### **Daha Fazla Hangi Soruları Sorabilirim? (Q):**

Öğrenciler, metni okuduktan sonra hâlâ merak ettikleri veya metinde eksik buldukları noktaları belirtir:

- “Bu külliye günümüzde nasıl kullanıldığını daha detaylı öğrenebilir miyiz?”

Bu strateji, öğrencilerin metni yalnızca pasif bir şekilde dinlemelerini değil, aynı zamanda **aktif katılım** göstermelerini sağlamaktadır.

K-W-L-Q stratejisi anlamın gerçekleşmesi için düşünme becerilerini harekete geçiren öğretimsel bir stratejidir. Bu strateji, öğrencinin / okurun okuma eylemine geçmeden önce ön bilgilerini harekete geçirmeye çalışır. Daha sonra metinden hareketle neler öğrenebilecekleri üzerinde düşünmeye sevk eder. Öğrenciler okumaya başladıklarında kendi bilgilerinin doğruluğunu da test ederler. İlgileri doğrultusunda yeni sorular sorarlar. Bu stratejiyle öğrenciler okumayı bitirdiklerinde öğrendiklerini organize etmeyi de öğrenmiş olurlar (Carr & Ogle, 2008). Bu strateji sayesinde konu ile ilgili bilgisi az olan öğrenciler grup içinde ön bilgi edinme olasılığına sahip olurlar.

Öğrencilerden çalışma sayfasındaki K-W- L-Q çizelgesinin birinci sütununu tamamlamalarını isteyiniz.

### **1. Metnin birinci defa okunması**

Bu aşamada modellik yaparak metnin bir kısmını okuduktan sonra öğrencilerden birisine veya birden fazla öğrenciye okutunuz. Öğrencilerden daha öncesinden karşılaşmadıkları sözcüklerin, deyimlerin ya da yazara özgün dil kullanımlarının anlamını çözmeye çalışmalarını söyleyiniz. Ayrıca okuma sürecinde tümceler arası bağıntı öğelerine ve bunların metinde nasıl bir işleve sahip oldukları üzerinde durunuz. Birinci okumanın sonunda yazarın yazısını ne hakkında oluşturduğunu da bulmalarını isteyiniz.

#### **1.1. Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma**

Öğrencilere okuma sırasında anlamı bilinmeyen kelime, deyim veya yazara özgün dil kullanımlarını belirlemelerini isteyiniz. Anlaşılmayan yeri anlamlandırmak için ya okumayı sürdürerek daha sonra gelen bir ifadeden hareketle anlamlandırmalarını ya da sözcüğün ya da ifadenin önüne ve arkasına bakarak hangi anlamda kullanıldığını bağlamdan hareketle çıkartmalarını sağlayınız. Böylece öğrenciler bağlamsal ipuçlarını da öğrenmiş olacaklardır.

#### **1.2. Tümcelerarası bağıntı öğeleri ve üzerinde durulması gereken kelimeler**

Okuma sürecinde metinde kullanılan, cümleler arasında bağıntıyı sağlayan kelimeler üzerinde durunuz. Okuma öncesinde bu kelimeleri belirleyiniz.

“Sahib Ata Külliyesi” metninde bağıntıyı sağlayan ve üzerinde durulması gereken bazı kelimeler şunlardır:

‘-e göre’ : Karşılaştırma anlamı katmaktadır.

- Siz bana göre daha gençsiniz. (karşılaştırma)
- Kemal, Hasan'a göre daha uzundu. (karşılaştırma)

‘-de, -da’ : Karşıtlık bildirir.

- Ayşe de geldi.
- Kitabın kapağına da dikkat et!

“ancak” edatı: “yalnız, sadece, özgünlük, sınırlandırma, olsa olsa” anlamları katar.

- Seni ancak ebediyetler eder istiyab (sadece)
- Onu ancak para ilgilendirir. (sadece, bir tek)
- Bu işten ancak Hasan Usta anlar. (sadece)
- Bu kömür ancak üç ay yeter. (en fazla, olsa olsa)
- Sabah çıktılarsa akşama ancak gelirler. (belki, ihtimal)

**“ile” edatı:** “Araç, alet, neden, zaman, birliktelik” ilgisi kurar.

- Ankara’ya uçakla giderler. (araç)
- Bizi boş vaatlerle kandırdılar. (araç)
- Hasan yaşlı annesiyle oturuyordu. (beraberlik)
- Arabanın gürültüsüyle irkildi. (neden)
- Baharla birlikte leylekler de geldi. (zaman)

**Not:** “ile” kelimesi “ve” gibi kullanılırsa bağlaç olur.

- Bir kola ile simit aldım. ⇒Bir kola ve simit aldım.

**“ve” bağlacı:** Sözlere ve öğeleri birbirine bağlar.

- Duygu ve düşünce bir olmalıdır. özneleri
- Köyünü, yaşlı dedesini ve ninesini özlemişti. Nesneleri

### 1.3. Metnin konusunun tespiti

Bilgilendirici bir metni anlayarak okumanın ilk adımı konusunu bulmaktır. “Yazar neyin üzerinde duruyor? bu soruların cevabı üzerinde durmak gerekir. Metnin konusunu bulmak için aşağıdaki çalışmaları yapınız.

#### 1.3.1. Metnin ilk cümlesinin okunması

“Selçuklu veziri sahip Ata Fahreddin Ali tarafından yaptırılan sahip Ata Külliyesi Cami, çifte hamam, türbe, çeşme, hankah ve dükkanlardan oluşan bir yapıdır.”

#### 1.3.2. Metnin son cümlesinin okunması

“Külliyenin hânkâh (dergâh) kısmı Vakıflar Bölge Müdürlüğü tarafından Sâhib Atâ Vakıf Müzesi olarak düzenlenmiş ve ziyarete açılmıştır.”

### **1.3.3. Her paragrafın ilk cümlesinin okunması**

1. Paragraf: “Mimar Kölük tarafından yapılmış olan cami mihrap önü kubbeli olarak yapıldığı düşünülmektedir.”

2. Paragraf: “Şeyhin türbesinin bulunduğu geniş programlı tarikat yapılarına hankah ismi verilmektedir.”

3. Paragraf: “Külliyenin içerisindeki hankahın hemen karşısında bulunan hamam ile ilgili yapım tarihi ve mimarının kim olduğu bilinmemektedir.”

### **1.3.4. Metnin giriş paragrafının okunması**

“Selçuklu veziri sahip Ata Fahreddin Ali tarafından yaptırılan Sahip Ata Külliyesi Cami, çifte hamam, türbe, çeşme, hankah ve dükkanlardan oluşan bir yapıdır. Meram’da İnşasına ilk olarak 1258 yılında başlanan külliye 1283 yılında yenilenerek tamamlanmıştır. Camii’nin eski Konya surunun Larende kapısı yakınında olması sebebiyle Larende cami olarak da anılmıştır. İlk yapılan cami 1871 yılında yıldırım düşmesi sebebiyle yıkılmış ancak bu yıllarda yenilenerek bugünkü görünümünü almıştır (...).”

### **1.3.5. Metnin sonuç paragrafının okunması**

“Külliyenin hânkâh (dergâh) kısmı Vakıflar Bölge Müdürlüğü tarafından Sâhip Atâ Vakıf Müzesi olarak düzenlenmiş ve ziyarete açılmıştır.”

### **1.3.6. Metinde en çok geçen kelimelerin bulunması**

Öğrencilerden metinde sıkça geçen kelimeleri tespit etmelerini söyleyiniz.

Metinde en fazla geçen kelime “hankah”tır (6 defa). Diğer sözcükleri ve bulunma sayılarını çocuklara buldurunuz. Yapılan bu çalışmaların ardından metnin konusunu bulmalarını ve etkinliğe yazmalarını isteyiniz (7.Etkinlik).

## **2. Metnin ikinci defa okunması**

Öğrencilere metni bir kez daha okuyacaklarını söyleyiniz. Öğrencilere metni anlamlandırmalarında cesaretlendirin ve rehberlik yapınız. Metinden anlam kurma sorumluluğunu üstlenen öğrenciye / okura gerekirse destek veriniz. Metinde ele alınan düşünceler üzerinde sınıf içinde tartışma ortamı oluşturunuz. Okuma esnasında metinle

yaklaşmalarını, yazarla söyleşi içerisine girmelerini, okuduklarını sorgulamalarını, doğruluk ve geçerlilik yönünden eleştirme ve değerlendirmelerini isteyiniz.

Okuma sırasında yazarın yazma amacını ve nedenini ve eğilimlerini belirlemelerini sağlayınız (9. Etkinlik). Aşağı yukarı her paragrafta doğrudan ya da dolaylı olarak verilmek istenen bir temel düşünce vardır. Metni okurken bu temel düşünceleri ve bu düşünceleri destekleyen ayrıntıları saptamalarını isteyiniz. Yazar tarafından ön bilgilerini doğrulayan bilgiler var ise onların yanına da işaret koymalarını isteyiniz. Merak edilen soruların yanına not düşmeleri gerektiği noktasında uyarınız. Anlaşılmayan yerleri aydınlatmak için ara ara durup sorular sorunuz veya soru sormalarına fırsat veriniz.

## **2.1. Metnin incelenmesi**

### **2.1.1. Anahtar kelimelerin tespiti**

Öğrencilerden okuma sırasında belirledikleri temel düşünce ve bu düşünceyi destekleyen ayrıntıları gözden geçirmelerini isteyiniz. Altı çizili bu ifadeler aynı zamanda anahtar kelimeleri de içinde barındırmaktadır. Öğrencilere modellik yaparak anahtar kelimelerini bulmalarına yardımcı olunuz (5. Etkinlik). Ardından anlamını metinde çıkardıkları bir kelimeyi resimlemelerini isteyiniz (6. Etkinlik).

“Sahib Ata Külliyesi” metninin anahtar kelimeleri şunlardır:

- 1.Paragraf:...
- 2.Paragraf:...
3. Paragraf: ...

### **2.1.2. Yardımcı düşünceleri bulma**

Yardımcı düşünceler, ana düşünceyi, açıklayan, tamamlayan, kanıtlayan düşüncelerdir. Öğrencilerden her paragrafın yanına not aldıkları temel düşünceyi çalışma kâğıdına yazmalarını söyleyiniz. Temel düşüncelerin ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceler olduğunu hatırlatınız (7. Etkinlik).

### **2.1.3. Karşılaştırmaları Bulma**

Öğrencilerinizden metinde yer alan kavram, durum veya olgular arasındaki karşılaştırmaları tespit etmelerini isteyiniz. Karşılaştırmaların “aynı biçimde, aynı şekilde, -e göre, biraz daha vb.” kelimeler yoluyla yapıldığını belirtiniz.

### **2.1.4. Sebep- sonuç ilişkilerini bulma**

Sebep- sonuç ifadeleri, okuyucunun, metnin satır aralarını okuyabilmesini ve metinden çıkarımlar yapabilmesini sağlar. Genellikle metinde “ çünkü, mademki, bu açıdan bakıldığında, bu nedenle, bu yüzden, bundan dolayı, bu sebepten vb.” ifadeler yer alır. Bu ifadeler belirtilmeden de sebep sonuç ilişkisi kurulabilir. Öğrencilerinize metindeki sebep sonuç ilişkilerini buldurarak etkinliğe yazdırınız/ söyletiniz.

### **2.1.5. Metnin ana düşüncesini bulma**

Bir paragrafta ana düşünce çoğunlukla metnin ilk ya da son cümlesinde; yazı bütününde ise ilk ya da son paragrafta yer alır. Kimi zaman da ana düşünce cümle olarak doğrudan metinde yer almaz ama verilen ayrıntılar bizleri o noktaya ulaştırır. Öğrencilerden metnin ana düşüncesine ulaşmalarını ve bunu etkinliğe yazmalarını isteyiniz (7. Etkinlik).

## **5. Öğrenmeye Rehberlik Etme**

Gagne'nin öğrenme rehberliği sağlama aşaması, öğrencilerin yeni bilgileri anlamlandırmasına ve uzun süreli hafızada tutmasına yardımcı olmak için öğrenme sürecine rehberlik etmeyi amaçlar. Bu aşamada, görsel materyaller ve uygulamalı örnekler kullanılarak öğrenme süreci desteklenir.

### ***Uygulama***

Grafiksel Gösterimler:

- Sahip Ata Külliyesi'nin mimari yapısını gösteren bir infografik hazırlanır ve sınıfta akıllı tahtada sunulur.

İnfografikte şu unsurlar yer alır:

- Cami, hamam, türbe, hankah gibi bölümlerin görselleri.
- Yapının mimari özellikleri ve tarihî önemi hakkında kısa açıklamalar.

Öğretmen, infografiği açıklarken öğrencilerin dikkatini anahtar unsurlara çeker:

“Külliyenin camisi neden mihrap önü kubbeli olarak yapılmış olabilir?”

“Hamam ve hankah arasındaki bağlantıyı nasıl açıklayabilirsiniz?”

Ardından; öğrencilere, Sahip Ata Külliyesi'nin bölümleriyle ilgili bir tablo sunulur.

- Tabloda her bir bölümün adı, kullanım amacı ve yapısal özellikleri yer alır.

Öğrencilerden, bu bilgileri inceleyerek hangi bölümlerin günümüzde farklı amaçlarla kullanılıyor olabileceğini tartışmaları istenir.

“Hankah günümüzde bir müze olarak düzenlenmiş. Sizce bu, kültürel mirasın korunması için etkili bir yöntem mi?”

Öğretmen rehberliğinde öğrencilerden, kendi çevrelerinde korunması gereken benzer yapılar hakkında fikir üretmeleri istenir.

## 6. Davranışı (Performansı) Ortaya Çıkarma

Gagne'nin **performansı ortaya çıkarma** aşaması, öğrencilere yeni öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatı sunarak kavrayışlarını pekiştirmelerine ve hatalarını düzeltmelerine olanak tanır. Bu süreçte düşük riskli görevler ve tartışma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin aktif katılımı teşvik edilir.

### *Uygulama*

Öğrencilere aşağıdaki görev verilir:

**Görev:** “Sahip Ata Külliyesi'nin bir bölümünü (cami, hamam veya hankah) günümüz ihtiyaçlarına uygun şekilde yeniden tasarlayın. Tasarımınızı kâğıt üzerinde bir plan ya da görsel sunum olarak hazırlayın.”

Öğrencilerden, tasarımlarında şu unsurları dikkate almaları istenir:

- Bölümün orijinal kullanım amacı.
- Günümüz ihtiyaçlarıyla uyumlu bir kullanım önerisi.
- Tasarımlarında mimari yapıyı koruma unsurları.

Proje çalışmaları tamamlandıktan sonra öğrenciler gruplar halinde tasarımlarını sınıfa sunar.

Sunumun ardından şu sorularla tartışma başlatılır:

“Tasarımlarınızda tarihi yapının kimliğini korumayı nasıl sağladınız?”

“Tarihi yapıları modern amaçlarla kullanmanın kültürel ve sosyal faydaları nelerdir?”

“Tasarımınızın farklı bir bölümde uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?”

## 7. Dönüt Verme

Gagne'nin **geri bildirim sağlama** aşaması, öğrencilerin performanslarını değerlendirerek hatalarını düzeltmelerine ve öğrenme hedeflerine daha etkin bir şekilde ulaşmalarına yardımcı olmayı amaçlar. Bu aşamada, öğrencilere yapıcı geri bildirim verilerek hem doğruları pekiştirme hem de iyileştirme önerileri sunma üzerinde durulur.

### *Uygulama*

Öğretmen, öğrencilerin **Sahip Ata Külliyesi'nin yeniden tasarımı** üzerine hazırladığı projeleri inceler ve her bir öğrenciye şu şekilde geri bildirim verir:

#### **Olumlu Yönler:**

- “Tasarımında tarihi yapının orijinal kimliğini koruma fikrini başarılı bir şekilde uygulamışsın.”
- “Mimari detaylara gösterdiğin özen, projenin güçlü bir yönü.”

#### **İyileştirme Önerileri:**

- “Tasarımdaki modern kullanım önerisini biraz daha detaylandırarak bu yapının günümüzde nasıl daha etkili kullanılabileceğini açıklayabilirsin.”
- “Hamam bölümünü ele alırken, bu alanın kültürel mirasla uyumlu işlevlerini daha net bir şekilde belirtebilirsin.”

#### **Akran Değerlendirmesi**

Öğrenciler, diğer grupların çalışmalarını inceleyerek aşağıdaki sorular üzerinden geri bildirim verir:

- “Tasarımlarındaki güçlü yönler nelerdir?”
- “Bu projede neleri daha iyi yapabilirlerdi?”

Akran değerlendirme sırasında öğretmen rehberlik ederek tartışmaları yönlendirir.

### **Öz Değerlendirme**

Öğrencilerden projelerini inceleyerek şu sorulara yanıt vermeleri istenir:

- “Tasarımında en çok hangi yön başarılı oldu?”
- “Hangi alanlarda daha fazla çalışmam gerektiğini düşünüyorum?”

## C. OKUMA SONRASI

### 8. Performans Değerlendirme

Gagne'nin performansı değerlendirme aşaması, öğrencilerin öğrenme materyalini bağımsız olarak anlama ve uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlar. Bu aşama, öğrenme hedeflerine uygun özetleyici değerlendirme araçları ve net ölçütler kullanılarak gerçekleştirilir.

Uygulama

#### 1. Değerlendirme Yöntemi (Proje Sunumu)

- Görev: Öğrenciler, Sahip Ata Külliyesi'nin yeniden tasarımı projelerini sınıfa sunar. Sunumda aşağıdaki soruları yanıtlamaları beklenir:
  - Tasarımınızda hangi unsurlara odaklandınız?
  - Tasarımınız tarihi yapının kimliğini nasıl koruyor?
  - Modern kullanım önerilerinizi hangi gerekçelere dayandırdınız?

#### 2. Değerlendirme Ölçütleri

Öğrencilerin performansı aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilir:

*Tarihsel Doğruluk (20 puan):* Proje, Sahip Ata Külliyesi'nin tarihî kimliğini ve mimari detaylarını doğru yansıtıyor mu?

*Yaratıcılık (20 puan):* Tasarımda özgün ve yaratıcı fikirler sunulmuş mu?

*Modern Kullanım Önerisi (20 puan):* Tasarım, yapının günümüzdeki kullanımına uygun ve işlevsel mi?

*Sunum Becerisi (20 puan):* Sunumda fikirler açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş mi?

*Eleştirel Düşünme (20 puan):* Proje, tarihi yapılar ve modern kullanım arasındaki ilişkiyi eleştirel bir şekilde değerlendiriyor mu?

### 3. Geri Bildirim Sağlama

Öğrencilere sunumlarının ardından öğretmen ve akranlarından yapıcı geri bildirim sağlanır.

- “Projenizdeki yaratıcı yaklaşım dikkat çekiciydi, özellikle hankah için sunduğunuz öneri çok etkileyiciydi.”
- “Modern kullanım önerinizi biraz daha detaylandırarak tasarımınızın işlevselliğini artırabilirsiniz.”

### 9. Kalıcılığı ve Transferi Sağlama

Gagne'nin 9 Aşamalı Öğretim Modeli'nde tutma ve transferi geliştirme aşaması, öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük hayatta ve farklı bağlamlarda kullanmalarını sağlamayı amaçlar. Bu, öğrenilenlerin uzun süreli bellekte pekiştirilmesine ve diğer ders ya da aktivitelerde uygulanabilir hale gelmesine yardımcı olur.

Dersin bu aşamasında aşağıdaki etkinlikler planlanmıştır:

Öğrencilerle sınıfta bir tartışma başlatılır:

“Sahip Ata Külliyesi gibi tarihi yapılar, şehirlerimizin kültürel zenginlikleri olarak bugün ne tür işlevlere hizmet edebilir?”

“Günümüzde böyle bir yapı tasarlamak isteseydiniz, hangi unsurları eklerdiniz ve neden?”

Bu sorular aracılığıyla öğrenciler, edindikleri bilgilerle çevrelerindeki analiz etmeleri sağlanır.

- Ardından; öğrencilere yazılı bir görev verilir:

“Bugünkü derste öğrendiklerinizi, diğer sosyal bilgiler, sanat veya Türkçe derslerindeki bilgilerle nasıl ilişkilendirebilirsiniz? “

Sahip Ata Külliyesi'ni anlatan bir şiir (Haiku) yazmalarını istiyoruz.

Bu görev, diğer disiplinlerle ilişkilendirme yoluyla bilgi transferini destekler.

- Öğrencilere önceki etkinliklerden derlenen sorulardan oluşan bir kısa sınav (Kahoot!) sunulur. Bu sınav, şu amaçları güder:

“Sahip Ata Külliyesi'nin kültürel ve mimari özelliklerini yeniden gözden geçirmek.”

“Tarihi yapıların korunmasının neden önemli olduğunu sorgulamak.”

- Derse katılan öğrencilere bireysel ya da grup olarak şu görev verilir:

“Kendi yaşadığınız bölgedeki tarihi bir yapının hikâyesini ve önemini araştırın. Sahip Ata Külliyesi ile benzerliklerini ve farklarını bulun.”  
Bu etkinlik, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşam senaryolarına entegre etmelerine olanak sağlayacaktır.

### 3.2. Uygulama Etkinlik Örneği

# SAHİB ATA KÜLLİYESİ

BİLGİLENDİRİCİ METİN-TARİHİ YAZILAR



#### ARKADAŞLARINLA FİKİRLEŞ

Görsellerde neler görüyorsunuz?

Görselde bulunan mekân hakkında fikirleriniz nelerdir?

## 2.ETKİNLİK

Metnin konusu ile ilgili bildiklerinizi 'K' sütununa, öğrenmek istediklerinizi 'W' sütununa, okuma esnasında öğrendiklerinizi 'L' sütununa ve metinle ilgili sormak istediğiniz soruları 'Q' sütununa yazınız.

K-Ne Biliyorum?	W-Ne Bilmek İstiyorum?	L-Ne Öğrendim?	Q-Daha Fazla Soru Sor?

## 3.ETKİNLİK

### TAHMİN ET

Metin ile ilgili, görsellere, metnin başlığına, paragraflara göz gezdirerek metnin içeriğiyle ilgili tahminlerinizi 'Tahminlerim' bölümüne, metni okuduktan sonra metinde anlatılanları ise 'Gerçekte Olan' bölümüne yazınız.

TAHMİNLERİM

GERÇEKTE OLAN



## 4.ETKİNLİK

Okuma amacınızı belirleyiniz.

**okuma amacım**

## 5.ETKİNLİK

Okuduğunuz metnin anahtar kelimelerini belirleyiniz.

## 6.ETKİNLİK

Cümle bağlamından anlamını çıkardığınız kelimelerin resmini çizer misiniz?

**Resmini çizer misin?**



## 7.ETKİNLİK

Okuduğunuz metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı fikirleri kavram haritası üzerine yazınız.

