

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU
ANLAMA PERFORMANSLARININ TİPİK GELİŞEN
AKRANLARI İLE KARŞILAŞTIRILMASI**

DOKTORA TEZİ

CEBRAİL TURNA

**ANKARA
MART, 2023**



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU
ANLAMA PERFORMANSLARININ TİPİK GELİŞEN
AKRANLARI İLE KARŞILAŞTIRILMASI

DOKTORA TEZİ

CEBRAİL TURNA

DANIŞMAN: PROF. DR. İSA BİRKAN GÜLDENOĞLU

ANKARA
MART, 2023

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Cebrail Turna adlı öğrencinin hazırladığı “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Strateji Kullanımlarının Tipik Gelişen Akranları ile Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan
Üye
Üye
Üye
Üye

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Cebrail TURNA

ÖZET

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA PERFORMANSLARININ TİPİK GELİŞEN AKRANLARI İLE KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

TURNA, Cebrail

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU

Mart, 2023, xiv + 110 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performansları ile okuduğunu anlamada kullandıkları stratejilerin tür ve sıklık cinsinden karşılıklı olarak incelenmesidir. Bu bağlamda çalışmaya 6.sınıfa devam eden 50 tipik gelişim gösteren öğrenci ile yine 6.sınıfa eden ve aynı zamanda Bilsen'e devam etmekte olan 50 üstün yetenekli öğrenci ile katılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrenciler herhangi bir yetersizliğe sahip olmamakla beraber %95 ve üzeri okuma doğruluğu sağlayan bağımsız okuyuculardır. Çalışmada Formel Olmayan Okuma Envanteri'nden 6.sınıf seviyesindeki İyilik metni öğrencilere sesli olarak okutulmuş ve bir ses kayıt cihazı yardımıyla öğrencilerin performansları kayıt altına alınmıştır. Bu şekilde öğrencilerin okuma doğrulukları ve okuma hızları tespit edilmiştir. Sonrasında ilgili metnin okuduğunu anlama testi öğrencilere verilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin prozodik okuma performanslarını değerlendirmek için ise Prozodik Okuma Ölçeği kullanılmıştır. Son olarak ise öğrencilerin ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek için uygulamacı tarafından alanyazına uygun olarak oluşturulmuş olan Okuduğunu Anlama Stratejileri Kontrol Listesi yardımıyla her bir öğrenci ile birebir görüşme yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve her bir öğrencinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı stratejiler belirlenmiştir. Araştırmanın verileri bilgisayar ortamında SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal ve homojen dağılım gösterme özellikleri dikkate alınarak İlişkisiz Örneklem T-Testi veya Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin prozodik okuma performansları tipik gelişim gösteren akranlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Grupların okuduğunu anlama puanları incelendiğinde ise üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Çalışmanın bir diğer bulgusu da üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında ve toplam kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin sıklık açısından benzer bir dağılım gösterdiği'dir. Başka bir ifade ile her iki grup da stratejileri benzer sıklıkta kullanmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları strateji türlerine bakıldığı zaman ise üstün yetenekli öğrencilerin okuma öncesinde *amaç oluşturma ve önbilgileri harekete geçirme* stratejilerini, okuma sırasında *okuma hızını ayarlama, metni zihninde canlandırma ve önemli gördükleri yerlerin altını çizerek not alma* stratejilerini, okuma sonrasında ise *notları gözden geçirme* stratejilerini tipik gelişim gösteren akranlarından daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte tipik gelişim gösteren öğrencilerin ise okuma sırasında daha çok *metne göz gezdirme ve tahminde bulunma*, okuma sırasında *not alma ve anlaşılmayan yerleri tekrar okuma*, okuma sonrasında ise *metni özetleme*, stratejilerini üstün yetenekli olan akranlarından daha sık kullandıkları görülmektedir. Araştırmanın sonuçları ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış olup uygulayıcılar ve eğitimcilerle yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, üstün yetenek

ABSTRACT

COMPARING THE READING COMPREHENSION SKILLS OF GIFTED STUDENTS WITH THEIR TYPICALLY DEVELOPMENT PEERS

TURNA, Cebrail

Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Assoc. Prof. Birkan Güldenoğlu

March, 2023, xiv + 110 Pages

This study aims to examine the reading and reading comprehension performances of gifted and typically developing students and the strategies they use in reading comprehension in terms of type and frequency. In line with this aim, 50 typically developing students in 6th grade and 50 gifted students in 6th grade and attending Bilem participated in the study. The students participated in the study voluntarily are independent readers have no disability but provide reading accuracy of 95% and above. In the study, the 6th grade Kindness text from the Informal Reading Inventory was read aloud to the students and the performances of the students were recorded with voice recorder. In the study, the 6th grade text named "Kindness" from the "Informal Reading Inventory" was read aloud to the students and the performances of the students were recorded with voice recorder. By doing so, the reading accuracy and reading speed of the students were assessed. Then, the reading comprehension test of the relevant text was given to the students, and they were asked to answer. The "Prosodic Reading Scale" was used to evaluate the prosodic reading performance of the students. Finally, with the help of the Reading Comprehension Strategies Checklist created by the researcher in accordance with the literature, one-on-one interviews were conducted with each student and the interviews were recorded. The quantitative data of the research were analyzed with SPSS 25.0. Considering the normality and homogeneity of the data, the Independent Samples T-Test or Mann Whitney-U Test was used. The findings of the study show that there is similar between the reading speed and accuracy of gifted and typically developing students. It is seen that both groups are in the degree of good readers with a reading accuracy of 95% and above. However, gifted students' prosodic reading performance is statistically significantly higher than their

typically developing peers. When it comes to examine the reading comprehension scores of the groups, it is seen that there is a significant difference in favor of gifted students. Another finding of the study is that there is no significant difference in the frequency of reading comprehension strategies used by gifted and typically developing students before, during, and after reading. In other words, both groups use strategies with similar frequency. When the types of strategies used by the students are examined, it is seen that gifted students use the strategies of creating goals and activating prior knowledge before reading, the strategies of adjusting the reading speed during reading, visualizing the text in their minds, and taking notes by highlighting the places they consider important, and reviewing the notes after reading more than their typically developing peers. On the other hand, it is seen that students with typical development use the strategies of skimming and estimating the text more during reading, taking notes during reading, re-reading the parts that are not understood, and summarizing the text after reading more frequently than their gifted peers. The results of the research were discussed within the framework of the literature, and suggestions for practitioners and educators were presented.

Key Words: reading, reading comprehension, reading comprehension strategies, gifted students.

ÖNSÖZ

Bu çalışma üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren 6.sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama performansları ile okuduğunu anlamada kullandıkları stratejileri hem sıklık hem de tür açısından karşılıklı olarak incelemektedir. Özellikle ilgili ulusal alanyazında eksikliği hissedilen bir konuya eğilmeye çalışılmış ve ileride yapılması planlanan yeni çalışmalara bir rehber olması amaçlanmıştır. Bu süreç içerisinde çalışmanın tamamlanmasında şahsım dışında birçok kişinin emeği ve katkısı bulunmaktadır.

İlk olarak çalışmanın planlanması, uygulanması ve bir rapor haline getirilmesi süreçlerinde gerek bilgisi gerek düşünce tarzı ile yoluma ışık olan, taleplerimi ve endişelerimi sabırla dinleyip değerlendiren çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Birkan Güldenoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bununla birlikte Tez İzleme Komitesinde bulunan Doç. Dr. Şeyda Demir ve Dr. Öğr. Üy. Deniz Akdal'a ve tez jürimde yer alan Dr. Öğ. Üy. Emre Laçın ile Dr. Öğ. Üy. Zeynep Bahap Kudret'e de süreç içerisindeki desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Ayrıca hem veri toplama sürecinde hem de raporlaştırma sürecimde desteğini her zaman hissettiğim değerli dostum Dr. Öğr. Üy. Sami Pektaş'a da teşekkürlerimi sunarım.

Özellikle veri toplama noktasında çok ciddi destekleri olan, bana yol gösteren Doç. Dr. Mahmut Çitil hocama teşekkür ederim. Yine veri toplama noktasında beni yalnız bırakmayan, zamanlarından ve işlerinden fedakarlıklar yapan kıymetli dostlarım Dr. Abuzer Dalga'ya, Harun Uzar'a ve Turan Ozan Aslan'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca veri toplama sürecinde ellerinden gelen her türlü desteği sağlayan tüm okul yöneticilerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimimi tamamlarken üzerimde çok emekleri olan, bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana çok şey öğreten kıymetli hocalarım Prof. Dr. Tevhide Kargın'a, Prof. Dr. Funda Acarlar', Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu'na, Prof. Dr. Rüya Güzel Özmen'e, Prof. Dr. Cevriye Ergül'e, Prof. Dr. Mustafa Yıldız'a, Prof. Dr. Sinan Olkun'a, Prof. Dr. Berrin Baydık'a, Doç. Dr. Ergül Demir'e teşekkür ederim.

Son olarak; bu günlere gelmemde hiçbir özveriden kaçınmayıp her türlü fedakarlığı yapan anne ve babama ne kadar teşekkür etsem azdır. Bununla birlikte hayatımın her döneminde benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, biricik eşim Ezgihan Turna'ya ve zamanından çaldığım fakat bir gülümsemesi ile bütün enerjimi tekrar kazanmamı sağlayan Ateş Bomba lakaplı oğlum Göktuğ'a da ayrıca teşekkür ederim. İyi ki varsınız!

Cebrail TURNA





Necmettin Öğretmene...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Tanılanması	6
Üstün Yetenekli Bireylerin Genel Özellikleri.....	8
Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrenciler Hakkındaki Kavram Yanılgıları.....	9
Fiziksel Özellikler	11
Zihinsel Özellikler.....	11
Sosyal Özellikler	12
Kişilik Özellikleri.....	13
Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Okuma.....	14
Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Okuduğunu Anlama	18
Metin ile İlgili Faktörler	18
Metin Türü.....	18
Metin Yapısı	19
Okuyucu ile İlgili Faktörler.....	20
Metin Yapısı Bilgisi	20
Akıcı Okuma	21
Motivasyon	23
Strateji Kullanımı	25
Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi	31
Strateji Kullanımının Değerlendirilmesi	32
Problem.....	33
Amaç	36
Önem.....	36
Sınırlılıklar	39
Tanımlar.....	39

BÖLÜM2.....	40
YÖNTEM.....	40
Araştırmanın Modeli.....	40
Çalışma Grubu.....	40
Verilerin Toplanması.....	42
Veri Toplama Araçları.....	42
Okuma Performanslarının Değerlendirilmesi: Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE).....	42
Prozodik Okuma Ölçeği.....	43
Okuduğunu Anlamada Strateji Kullanım Durumlarının Değerlendirilmesi: Okuduğunu Anlama Stratejileri Kontrol Listesi.....	43
Veri Toplama Süreci.....	45
Verilerin Çözümlemesi.....	46
BÖLÜM 3.....	48
BULGULAR VE YORUM.....	48
Üstün Yetenekli Öğrenciler İle Tipik Gelişen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?.....	48
Üstün Yetenekli Öğrenciler İle Tipik Gelişen Öğrencilerin Prozodik Okuma Becerileri Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?.....	52
Üstün Yetenekli Öğrenciler İle Tipik Gelişen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Kullandıkları Stratejilerin Sıklığının ve Türünün Dağılımı Nasıldır?.....	55
BÖLÜM 4.....	67
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
Sonuçlar.....	67
Öneriler.....	68
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	68
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	69
KAYNAKLAR.....	70
EKLER.....	100
EK 1. Okuma Metni.....	101
EK 2. Prozodik Okuma Ölçeği.....	103
EK 3. Okuduğunu Anlama Stratejileri Kontrol Listesi.....	104
EK 4. Veli Onam Formu.....	105
EK 5. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni.....	106
EK 6. Etik Kurul Kararı.....	107
BENZERLİK BİLDİRİMİ.....	108
ÖZGEÇMİŞ.....	109

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri ve Okuma Performansları	42
Tablo 2. Öğrencilerin Puanlarının Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	47
Tablo 3. Öğrencilerin Tanı Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4. Öğrencilerin Tanı Türlerine Göre Prozodi Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	52
Tablo 5. Öğrencilerin Tanı Türlerine Göre Okuma Öncesi Sırası ve Sonrasında Kullandıkları Stratejiler	57
Tablo 6. Öğrencilerin Kullandıkları Stratejilere İlişkin Görüşme Örnekleri	58

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Zekâ Eğrisi	8
Şekil 2. Okuma Stratejileri	28



BÖLÜM 1

GİRİŞ

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren zekâ kavramı üzerine birçok tartışma ve tanım yapılmaktadır. Bir testten alınan puanın zekâyı ortaya koyduğunu ifade eden tanımlardan birçok faktörün aktif olarak rol aldığı daha geniş kapsamlı tanımlara doğru bir ilerleyişin olduğu görülmektedir. Bunun sebebi, zekânın kapasitesinin bilinenin daha ötesinde çok fazla bilinmeyenlerinin olmasından dolayı kalıtımın mı, çevrenin mi yoksa ikisinin etkileşiminin mi daha önemli olduğu sorularına dayanmaktadır. Tanımlarda, tartışmalarda ve kuramlarda değişmeye neden olan ana düşünce, zekânın önceleri kalıtım üzerine odaklanırken sonra kalıtım ve çevre faktörlerinin etkileşimi sonucuna dayandırılmasıdır.

Zekâ üzerine yapılan bilimsel çalışmaların ilki Sir Francis Galton'a (1869) dayanmaktadır (Bramwell, 1948). Galton'a göre zekâ genel bir kapasitedir. Galton yapmış olduğu çalışmalarda zekânın neredeyse tamamen kalıtımla ilgili olduğunu, doğuştan gelen zekânın insanın hayatı boyunca değişmeyeceğini ve çevrenin etkisinin neredeyse yok denecek kadar az olduğunu ileri sürerek sabit zekâ teorisini geliştirmiştir. Bu bağlamda zekânın da kalıtımsal olarak nesilden nesile aktarılacağını ve gerçek bir dehanın herhangi bir çevre içinde yolunu bulabileceğini savunmuştur (Galton, 1892). Galton'un çalışmasındaki 4 farklı hipotez hâlâ önemli görülmektedir (Gerrig ve Zimbardo, 2017).

1) Zekâ düzeyi ölçülebilir ve sayısal değerler ile ifade edilebilir. Ayrıca her bir insan zekâ düzeyi bakımında farklıdır.

2) İnsanların zekâ düzeylerindeki bu farklılıklar çan eğrisi (normal dağılım eğrisi) üzerinde gözlemlenebilir.

3) Zekâ bir takım farklı yöntemlerle ölçülebilir.

4) Uygulanan iki test arasında ne derece ilişki olduğu korelasyon katsayısı ile ilişkilidir.

Alfred Binet ise Galton'un zekâyı ölçen öğelerine ve yöntemlerine karşı çıkmıştır (Sak, 2017). Binet'ye göre bireysel farklılıklar en çok hafıza (memory), akıl yürütme (reasoning) ve muhakemeyi (judgment) içeren yüksek zihinsel süreçler

arasında görülmekteydi (Sattler, 1982). 1905 yılında Binet ve öğrencisi Simon, okula giden öğrencilerin zekâ seviyelerini ölçmek için Binet-Simon Ölçeği adı verilen ilk ölçeklerini geliştirmişlerdir (Sattler, 1982). Bu testlerin çoğu cümle tamamlama, sözel bilgi, ayırt etme, basit komutları takip etme gibi görevleri gerektirmekteydi. Bununla birlikte testler yaşlara göre sınıflandırılmamış ve ayrıca zekâ yaşı da (IQ: Intelligence Quotient) bu kapsamda ele alınmamıştır. Fakat ölçeğin sonraki sürümlerinde akademik bilginin değil de zekânın ölçülmesine vurgu yapılmıştır. Sonraki sürümlerde Binet ve Simon zekâyı muhakeme yeteneği, anlama, yaratıcılık ve yön verme (direction) gibi yeteneklerin bir bileşimi olan karmaşık bir yapı olarak kabul etmektedirler (Berkowitz, 2004). Böylelikle Binet, modern anlamda kullanılan zekâ testlerinin öncülüğünü yapmıştır. Genel olarak Binet zekâyı oluşturan davranışların üç temel özelliğini belirlemiştir:

- Verilen yönergeyi kavrama ve onu izleme yeteneği
- Davranışları düzenleyip, yönlendirebilme
- Davranışları eleştirip gerekli olduğunda değiştirebilme (Enç, 2005).

1912 yılında Wilhelm Stern, zekâ yaşının kronolojik yaşa bölümünün yüz ile çarpılmasıyla elde edilen, bugün hala popülerliğini ve geçerliliğini koruyan zekâ bölümü (IQ) kavramını ortaya atmıştır (Clark, 2015).

Spearman'a göre zekâ genel olarak sayısal ve sözel olmak üzere iki alandaki genel yeteneklerden oluşmaktadır (Bektaş, 2007). Yapmış olduğu çalışmalar ile Spearman İki Faktörlü Zekâ Teorisi'ni geliştirmiştir. Buna göre teori, tüm bilişsel işlemleri kapsayan ve genel zekâyı ifade eden "g" faktörü ile belirli alanlardaki yetenekleri temsil eden "s" faktörlerinden oluşmaktadır (Thurstone, 1934). Sonradan geliştirilen ve kullanılan zekâ testlerinin "g" faktörünü yani genel zekâyı ölçtüğü varsayılmakta ve "g" faktörü tek bir puanı temsil etmektedir (Plotnik, 1996, akt. Gürel ve Tat, 2010). Spearman'a göre "g" faktörü zekânın kendisidir. Fakat yine de Spearman "g" faktörünü net bir şekilde tanımlayamamış ve onun zihinsel enerji olabileceğini varsaymıştır (Strenberg, 2003). Başka bir deyişle Spearman'a göre zekâ çeşitli davranışlar üzerinde etkili olan bir genel etmen ile (g faktörü) bundan bağımsız olan çeşitli özel yeteneklerin (s faktörü) toplamıdır (Enç, 2005).

Lewis Terman 20. Yüzyılın başlarında zekâ alanında önemli çalışmalar yapmıştır. Yapmış olduğu çalışmalar onun Binet'nin Zekâ Ölçeğini geliştirerek, IQ

kavramını da kullanarak, oldukça popüler bir zekâ testi olan Stanford-Binet Zekâ Testi'ni ortaya çıkarmasını sağlamıştır (Ramos-Ford ve Gardner, 1997).

1921 yılında zekâ üzerinde çalışan 14 bilim insanı zekânın ne olabileceği konusundaki çalışmaları sonucunda, zekâyı oluşturan ana öğelerin kişinin tecrübeleri sonucundaki öğrenme yeteneği ve problem çözme-karar verme gibi üst düzey bilişsel beceriler ile kişinin yaşadığı ortama/çevreye uyum sağlama yeteneği olduğunu belirtmişlerdir. 1986 yılında yapılan benzer başka bir çalışmada ise zekâyı oluşturan öğeler kültürün/toplumun değer verdiği yetenekler, üst düzey beceriler ve yönetici süreçler olarak sıralanmıştır (Köksal, 2007).

Paul Witty'ye göre (Barbe, 1965, akt. Enç, 2017) sadece zekâ testlerinde belli bir eşiği geçmek üstün zekâ için yeterli değildir. Ona göre üstün zekânın en önemli göstergelerinden biri yaratıcılık ve özgünlüktür. Yaratıcılık, yeni malzemeler ya da yaşantıların başarıyla çeşitli biçimlerde düzenlenmesini, kullanılmasını ve örgütlenmesini gerektirmektedir.

Anastasi ve Urbina'ya göre (1997, akt. Suveren 2006) ise zekâ, toplumda/kültürde bireyin yaşamını devam ettirebilecek yetenekler bütünüdür. Stenberg (1997, akt. Sak, 2017) zekâyı çevreye uyum sağlayabilme, çevreyi değiştirebilme ve uygun çevreyi seçebilme yeteneği olarak belirtmiştir. Gardner'a göre (1983) zekâ ise bir dizi problem çözme becerisi ya da bir ya da daha çok kültürde değer atfedilen ürün ortaya koyma becerisidir. Thorndike (1927) zekâyı uygun ve doğru cevapları bulma gücü olarak tanımlarken, Thurstone (1941) ise zekâyı içgüdüsel davranışları dizginlemek, farklı karşılıkların olabileceğine ilişkin esnek bir hayal gücü geliştirmek ve elden geçirilmiş içgüdüsel davranışları elle tutulur davranışlar haline getirmek olarak tanımlamıştır (akt. Suveren, 2006).

1994 yılında 52 uzman araştırmacı zekâ konusunda, özellikle de zekânın kaynağı ve doğası üzerinde, bir takım ortak görüşlerde bulunmuşlardır. Buna göre zekâ, diğer pek çok yetenek yanında muhakeme yapabilme, plan yapma, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama ve öğrenme gibi yetenekleri içeren genel zihinsel bir kapasitedir. Bu durum da daha çok içinde yaşadığımız çevreyi kavrama ve anlamlı hale getirme yetenekleri ile ilgili geniş ve derin bir kapasiteyi yansıtmaktadır. Bununla birlikte zekâ, ölçülebilirdir ve bu ölçme işlemi de zekâ testleri ile yapılmaktadır. Fakat zekâ testleri yaratıcılığı, kişiliği ve önemli bireysel farklılıkları ölçmemektedir. Farklı türlerde zekâ testleri olmasına rağmen bu testler genelde aynı zekâyı ölçer. İnsanların zekâ bölümleri ise (ZB/IQ) çan eğrisi ile en iyi bir şekilde temsil edilmektedir. Bu

nedenle insanların çok büyük bir çoğunluğu ortalama zekâ bölümüne sahiptir (Gottfredson, 1997).

Türk Dil Kurumu (2023) ise zekâyı “*İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlayış, dirayet, zeyreklik, feraset*” şeklinde tanımlamıştır.

Görüldüğü üzere zekâ üzerine bilimsel olarak 19. Yüzyılın ortalarından itibaren çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar ve tartışmalar üzerinde zekânın sabit ve ortak bir tanımının olmadığı görülmektedir. Zekânın problem çözme, uyum sağlama becerisi ile üst düzey zihinsel becerilerin işlevselliği noktalarının ise ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak daha genel ortak kanı, zekânın tek bir şey olmayıp çoklu bir yapıdan meydana geldiğidir. Zekâ kavramına ve zekâ testlerine yönelik tartışmalar, doğal olarak farklı üstün zekâlı tanımlamalarının ve beraberinde farklı üstün yetenek kavramlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Her bir üstün zekâ teorisi, kendinden önceki teorilerin görüşlerini sentezleyip farklı bileşenler de ekleyerek öncekilerin üzerine inşa edilmiştir (Kaufman ve Sternberg, 2008).

Kaufman ve Sternberg (2008) üstün zekâyı ilişkin 19. Yüzyılın ortalarından başlayıp günümüze kadar gelen bakış açılarını temel alarak yaptıkları sınıflamayı dört alanda sınıflandırmışlardır. Birinci görüş dedikleri alana ilişkin genel modeller sınıflamasına giren araştırmacılar üstün zekâyı diğer alanlardan bağımsız bir şekilde ele almışlar ve “üstün zekâlılık nedir?” sorusu ile işe başlamışlardır. Bu sorunun cevabını da çok büyük bir oranda zekâ testlerinin sonucu olan ZB puanı (IQ değeri) ile eşdeğer tutmuşlardır. Terman, üstün zekâyı Stanford-Binet Zekâ Ölçeğinden 135 ve üstü alan öğrenciler için kullanmıştır (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang ve Chen, 2005). Hollingworth (1930) ise üstün zekâyı akranları ile karşılaştırıldığında üst %1’lik dilime giren bireyleri tanımlamak için kullanmıştır. Bir başka ifadeyle bu puana ulaşamayan diğer bireyler üstün zekâlı olarak nitelendirilmemiştir. Daha sonra ikinci görüşte yer alanlar, üstün zekânın genel zekâ ile eş değer tutulmaması görüşünü savunmuş ve alana ilişkin spesifik modeller sınıflandırmasında yer almıştır. Bu alandakiler üstün zekânın sadece zekâ testleri ile ölçülmeyip birtakım üstün yeteneklerin de süreçte etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Gardner’ın (1983) Çoklu Zekâ Kuramı üstün zekâyı sekiz farklı alanda tanımlamış ve farklı bilişsel süreçlere dikkat çekmiştir. Üçüncü görüş olan sistem modelleri sınıflandırmasını ise üstün zekânın belirtilen özelliklerinin yanında birtakım psikolojik süreçlerin de etkili olduğu görüşünü savunanlar oluşturmaktadır (Renzulli, 2005; Sternberg 2003). Bu görüşü savunanlara göre üstün

zekâ birtakım faktörlerin birbirleriyle etkileşim halinde olduğu bir sistemdir. Dördüncü görüşü temsil eden gelişimsel modeller sınıflandırması ise bütün bu kavram ve olgular ile birlikte çevrenin de üstün zekâ üzerinde önemli etkisi olduğunu savunmaktadır (Gagne, 2005; Mönks, 1992; Tannenbaum, 1986).

1972 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde hazırlanan Marland Raporu'na göre "Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, üstün yetenekleri sayesinde yüksek performans gösterebilen ve alandaki profesyonel kişiler tarafından tanımlanan çocuklardır. Bu çocuklar normal okul programı tarafından sağlananların ötesinde farklılaştırılmış eğitim programlarına ve / veya hizmetlere ihtiyaç duyan çocuklardır." Yapılan bu tanımla beraber belirtilen altı alanın en az birinde potansiyel yeteneklerini kanıtlamış olan çocuklar üstün zekâlı olarak kabul edilmektedir. Bu alanlar; 1) genel zihinsel yetenek (general intellectual ability), 2) özel akademik kabiliyet (specific academic aptitude), 3) yaratıcı veya üretken düşünme (creative or productive thinking) 4) liderlik yeteneği (leadership ability) 5) görsel ve performans sanatları (visual and performing arts) ve 6) psikomotor yetenekten (psychomotor ability) oluşmaktadır.

Eskiye dayanan üstün zekâ tanımlarının, ZB puanlarından çok daha fazlası olduğu ve bireysel olarak farklı alanlarda çocukların değerlendirilmesine doğru bir geçiş yaptığını savunan Renzulli (2002), üstün zekâyı bir zekâ testinden alınan ZB puanı ile özdeşleştiren, belirli keskin sınırlar içine alan görüşleri muhafazakâr yaklaşım olarak, üstün zekâyâ ilişkin çok yönlü bakış açıları ve birden fazla bileşenin etkisini savunan görüşleri ise liberal yaklaşım olarak nitelendirir. Yine zekânın, zekâ testlerinden alınan puanlardan daha fazlası olduğu görüşüne sahip olan Renzulli ve Reis'e göre (1997, s.8) üstün zekâ; ortalama üstü genel yetenek, yüksek görev bilinci (motivasyon) ve yaratıcı yetenek olarak üç temel kümeden oluşmaktadır. Üstün zekâlı bireyler de belirtilen bu üç kümeye dâhil olan (bu üç kümedeki özelliklere sahip olan) ya da bunları geliştirip, herhangi bir alana uygulayabilen bilen kişilerdir.

Ataman (2004) üstün zekâlı çocuğu yaratıcılık gücü yüksel, zihinsel ve bilişsel açıdan akranlarından daha üst seviyede performans gösteren, başladığı işi bırakmayan kişi şeklinde tanımlamıştır. Tannenbaum'a göre (1991) üstün zekânın olabilmesi için üstün bir genel yetenek/genel zekâ, kişiye özgü özel yetenek (spesifik bir alanda üstün performans gösterme), zihinsel olmayan özellikler (motivasyon, çaba, süreklilik, görev bilinci gibi), çevresel faktörler ve şans faktörünün bir arada olması gerekmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Ulusal Mükemmel Raporu'nda (National Excellence: A Case for Developing America's

Talent) (1993) üstün yeteneklilik şu şekilde tanımlanmıştır: *“Üstün yeteneğe sahip çocuk ve gençler, aynı yaş, çevre ve deneyimlere sahip akranları ile karşılaştırıldığında oldukça yüksek başarı seviyelerinde performans gösterme potansiyeline sahiptirler. Bu kişiler zihinsel, yaratıcılık ve/veya sanatsal alanlarda yüksek performans gösterirler, olağanüstü bir liderlik kapasitesine sahiptirler ya da belirli akademik alanlarda mükemmeldirler.”*

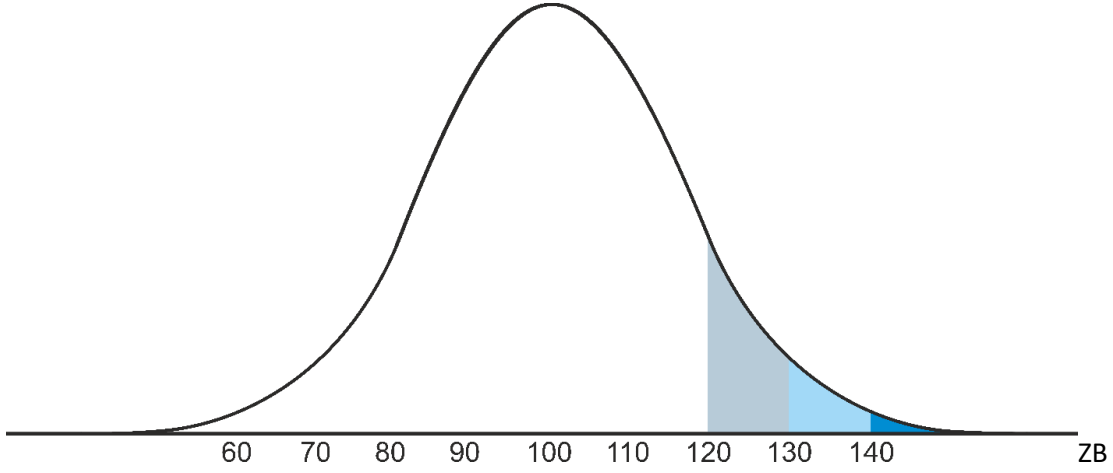
Zamanla değişen zekâ ve üstün zekâ algılarıyla birlikte bu bireyleri tanımlamak için üstün yetenek kavramı da son zamanlarda sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Özbay, 2013). Uluslararası alan yazında ise üstün zekâlı bireyler için genellikle “gifted child/student” terimi kullanılmaktadır (Çitil, 2016). Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı üstün zekâ ve üstün yetenek terimlerinin yerine “üstün yetenekli” kavramını kullanmaya başlamıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre (2018) üstün yetenekli birey, *“yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey”* olarak tanımlanmaktadır.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Tanılanması

Tanılanmanın asıl amacı bireyi hizmet alması gereken doğru eğitimle birleştirmektir. Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması zekânın/yeteneğin hangi kuramsal temele dayandırıldığına, bu kuramların zekaya bakış açısıyla ve kullanılan ölçüm araçlarına göre farklılaşmakla beraber hala büyük bir tartışma konusudur. Galton, Spearman, Terman gibi gelenekçi yaklaşımı benimseyen bilim adamlarına göre zekâ doğuştan gelen, değişmeyen ve zekâ testinden alınan tek bir puan bağlamında değerlendirilirken Gardner, Sternberg, Renzulli gibi bilim adamları ise zekânın tek boyutlu yapıda değil birden fazla faktörün kombinasyonlarından oluştuğunu ileri sürmüşlerdir. Örneğin; Gardner (2010) Çoklu Zekâ Kuramı’nı ortaya koyarak bireyin sekiz farklı zekâ türüne (görsel-uzamsal, müziksel, kinestetik, matematiksel, sözel, kişilerarası, içsel ve doğa) sahip olduğunu ve bunlardan bir ya da daha fazlasında üstün performans göstermesinin onun üstün yetenekli kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Artık üstün zekâ/yetenek alanyazınında zihinsel, sanatsal, akademik/bilimsel, edebi ve benzeri birçok yetenek türünden bahsedilmektedir. Renzulli’nin Üç Halka Modeli’ne

göre ise üstün zekâ; genel ve özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılık faktörlerinin etkileşimi dikkate alınmalıdır (Renzulli, 2000). Gagne'ye (2013) göre ise zihinsel, yaratıcılık, sosyal etki ve psikomotor/algısal olmak üzere dört yetenek alanı bulunmakta ve bu alanlardan en az birinde üst %10'luk dilime giren öğrenci üstün yetenekli kabul edilmektedir. Görüldüğü üzere zekâyâ hangi açıdan bakıldığına göre üstün zekâ/yetenek tanımları ve tanılamaları da değişiklik göstermektedir.

Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin değerlendirilmesi ve tanınması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan birtakım prosedürler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu prosedürler genel olarak grup taraması ve bireysel değerlendirme olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak öğrenciler, kendi sınıflarından aday gösterilen öğrencilerin (her sınıftan en fazla %20), gözlem formlarının değerlendirilmesiyle birlikte grup taraması için uygun olan öğrenciler belirlenmektedir. Yapılan grup taramasında belirli bir performans gösteren öğrenciler daha sonra bireysel değerlendirmeye alınmaktadır. Bireysel incelemede öğrencilere zekâ testleri uygulanmaktadır (MEB,2020-2021). Türkiye'de çocukların yaşına ve ihtiyaçlarına göre sıklıkla Stanford-Binet Zekâ Testi, WISC-R Zekâ Testi, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assesment System-CAS), WISC IV Zekâ Testi ve Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) kullanılmaktadır (Leana-Taşçılar, 2021). Bireysel zekâ testlerinde 130 ve üzeri puan alan öğrenciler üstün yetenekli olarak tanınmakta ve Bilssem'lerde hizmet almaya başlamaktadır (Bildiren, 2020). Süreç sonucunda üstün yetenekli olan belirlenen bireyler Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) destek eğitim almaktadır. Üstün yetenekli olduğu düşünülen öğrenciler genel zihinsel, müzik ve görsel sanatlar alanlarında değerlendirilmektedir. Bu prosedür dışında Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından üstün yetenekli olarak tanılanan öğrenciler de destek eğitim sınıflarında hizmet almaktadır



Şekil 1. Zekâ Eğrisi

Üstün zekâ/yeteneğin (özel yetenek) ZB'ye yönelik tanımları kapsamında kesme puanları ile ilgili oranlar Şekil 1'de gösterilmektedir. Buna göre 120-130 ve 140 IQ puanına sahip olan öğrenciler sırasıyla %9.1, %2.3 ve %0.3'lük bir popülasyonu temsil etmektedir (McBee ve Makel, 2019).

Tanımlama, bireysel ve toplumsal olarak iki amaç ile yapılmaktadır (Sak, 2013). Daha net bir ifadeyle tanımlama öncelikle bireyin alması gereken hizmetlere erişmesi ve potansiyeline ulaşması ile beraber yaşadığı topluma da fayda sağlamayı temel almalıdır. Bu nedenle bireyi sadece etiketlemeyi içeren tanımlama hiçbir kimseye fayda sağlamayacağı gibi dezavantajları beraberinde getirecek ve bireyi de olumsuz etkileyecektir. Bununla birlikte üstün yetenekli bireylerin kendi potansiyellerine göre uygun eğitimi almaları ya da alamamaları durumunda potansiyellerine göre başarısız olma ihtimalleri yüksektir (Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell, 2011). Bu nedenle üstün yetenekli çocukların da mümkün olan en kısa süre tanımlanması ve uygun eğitim fırsatlarına kavuşmaları oldukça önemlidir (Henfied, Woo ve Bang, 2017).

Üstün Yetenekli Bireylerin Genel Özellikleri

Üstün zekâlı ya da üstün yetenekli bireylerin kapsamı oldukça geniş ve heterojendir. Zekâ testleri temel alındığında belli bir kesme puanından yukarısı, yetenek temel alındığında ise birçok farklı yetenek alanları dikkate alındığından dolayı bu grubun özellikleri de oldukça kapsamlı ve heterojen olmaktadır. Bir başka deyişle ortalama bir üstün zekâlı birey ile daha yüksek düzeyde bir üstün zekâlı birey arasında

birçok özellik açısından özellikle duyuşsal alanda ciddi farklılıklar bulunmaktadır (California Association for the Gifted, 2003, akt. Clark, 2015). Bunca farklılığa rağmen yine de ortak olan noktalar, görölme sıklığı yüksek olan ve tipik gelişim gösteren bireylerden farklılaşan davranışlar bulunmaktadır (Silverman, 2003). Bununla birlikte üstün zekâlı ya da üstün yetenekli bireyler hakkında birtakım mitler/efsaneler, yanlış algılamalar ve popüler görüşler söz konusudur (Akkanat, 2004; Hallahan, Kaufman ve Pullen; 2014; Sak, 2011). Hallahan, Kaufman ve Pullen (2014) üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler hakkındaki kavram yanılgılarını, yanlış inançları ve mitleri şu şekilde özetlemişlerdir:

Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrenciler Hakkındaki Kavram Yanılgıları

Üstün zekâlı/yetenekli bireyler hakkında yanlış bilinen durumlar vardır. Bu durumlar aşağıda özetlenmiştir (Hallahan, Kaufman ve Pullen, 2014).

Mit1: Üstün zekâlı insanlar fiziksel olarak zayıftırlar. Sosyal yönden beceriksiz, ilgi alanları dar ve duygusal olarak kararsızdırlar.

Gerçek1: Üstün zekâlı bireyler çok geniş çapta farklılık gösterirler ve onların çoğu gayet sağlıklı, sorumluluk sahibi, sosyal yönden de ilgi çekicidirler.

Mit2: Üstün zekâlı ya da üstün yetenekli insanlar, insanüstü özelliklere sahiptir (in a sense superhuman).

Gerçek2: Üstün zekâsı ya da yetenekleri olan insanlar insanüstü değildir; daha ziyade, belirli alanlarda olağanüstü yetenekleri olan insanlardır ve herkes gibi belirli kusurları olabilir.

Mit3: Üstün zekâsı ya da yetenekleri olan insanlar zihinsel olarak karasız olma eğilimindedirler.

Gerçek3: Üstün zekâsı veya yetenekleri olan insanlar, bu tür yetenekleri olmayanlar kadar kararlı ve duygusal olarak sağlıklıdırlar.

Mit4: Nüfusun %3-%5'i üstün zekâlıdır.

Gerçek 4: Üstün zekâsı ya da yetenekleri olduğu belirlenen nüfusun yüzdesi, kullanılan üstün zekâlılığın tanımına bağlıdır. Bazı tanımlar nüfusun sadece% 1 ya da % 2'sini üstün zekâlı ya da üstün yetenekli olarak tanımlarken bazılarında % 20'nin üzerinde olabilir.

Mit5: Üstün yeteneklilik, bir kişinin hayatının her döneminde her zaman tutarlı olarak görülen kararlı bir özelliktir.

Gerçek5: Üstün zekâsı/yetenekleri olan insanların olağanüstü yetenekleri ve üretkenlikleri erken gelişir ve yaşam boyunca devam edebilir; bazı durumlarda, bir kişinin zekâsı veya yetenekleri yetişkinliğe kadar fark edilmeyebilir. Bazı durumlarda, olağanüstü yetenek gösteren bir çocuk, zaman geçtikçe sıradan bir yetişkin özellikleri gösterebilir.

Mit6: Üstün zekâsı veya yetenekleri olan insanlar her şeyi harika yaparlar.

Gerçek6: Üstün zekâsı veya yetenekleri olan bazı bireyler, birçok türde üstün yeteneklere sahipken bazıları da sadece bir alanda net bir şekilde olağanüstü yeteneğe sahiptir.

Mit7: Eğer insanlar zekâ testlerinde belli bir puanı geçerse üstün zekâlı demektir.

Gerçek7: ZB, üstün zekânın sadece bir göstergesidir. Yaratıcılık ve yüksek motivasyon da genel zekâ kadar önemlidir. Görsel sanatlar ve sahne sanatları gibi bazı alanlardaki yetenekler ZB testleri ile değerlendirilmez.

Mit8: Gerçekten üstün zekâ ya da yeteneğe sahip olan öğrenciler özel eğitime ihtiyaç duymazlar. Sadece tüm öğrenciler için olan teşvik ve öğretime ihtiyaç duyarlar.

Gerçek8: Üstün zekâlı veya yetenekli öğrencilerin birçoğu herhangi bir özel eğitim ihtiyacı olmadan oldukça yüksek performanslar sergileyebilir ve olağanüstü katkılar sağlayabilirler. Fakat bazı üstün zekâlı ya da üstün yetenekli öğrenciler ise yeteneklerini özel eğitim olarak ortaya çıkarabilirler.

Belirtilen bu mitler ve gerçeklerden de anlaşılacağı üzere üstün yetenekli çocuklar hayatlarında herhangi bir problem yaşamayan, mükemmel ve her alanda harikalar yaratan süper kahramanlar değildir. Bununla beraber üstün yetenekli bireylerin her şeyi bildiği, her insanın bir üstün yeteneğe sahip olduğu görüşü (Sak, 2011), bu tür zekânın bir tür delilik ya da paranoyanın ürünü olduğu (Gallagher, 2006; Mueller, 2009), üstü zekânın ya da yeteneğin sadece çalışma ve uygun çevre koşulları ile ortaya çıkacağı (Ericsson ve Charness, 1994) gibi görüşler de mevcuttur. Ayrıca üstün yeteneklilerin kısa ömürlü olduğu, genellikle tek başlarına oyun oynadıkları ve diğer insanları aşağıladıkları (Akkanat, 2004) gibi yanlış inançlar da vardır.

Maker ve Neilson (1996, akt, Levent, 2014) üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireylerin dört temel özelliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; öğrenme, hafıza, bilgi ve anlayış, problem çözme ile muhakeme becerileridir. Van Tassel-Baska ve

Little'a göre (2003) üstün zekâlı öğrencilerin temel olarak üç alanda akranlarından farklı özellik göstermektedirler. Bunlar bazı akademik ya da yetenek alanlarında akranlarından daha hızlı ve erken gelişim gösterme, herhangi bir alanda akranlarından belirgin derecede gelişmiş olma ve bu alanların nadir olması şeklindedir (akt. Özyaprak, 2016).

J. Brown (akt, Davaslıgil, 2004) çalışmasında bebekleri sekiz yıl izlemiştir. Sekiz yılsonunda üstün yetenekli olan çocuğun diğer bebeklerden dört alanda farklı olduğunu saptamıştır. İlki uyaranlara karşı duyarlılıktır. Önemli ikinci belirti ise büyük kas hareketlerinin daha az olması ile hareket değişikliğine gösterdiği dirençtir. Diğer bir özellik ise üstün zekâlı/yetenekli bebeğin yüzündeki anlamlı ifadedir. Son farklı davranış ise yetişkinlerden bağımsız olarak tepki verebilme becerisidir.

Kendi içinde oldukça heterojen bir yapıya sahip olan üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve kişilik özellikleri aşağıda özetlenmektedir:

Fiziksel Özellikler

Üstün zekâlı/yetenekli bireylerin sıksa, çelimsiz, kısa boylu, gözlüklü olduklarına dair genel bir inanç vardır (Akkanat, 2004; Davaslıgil, 2004; Enç, 2017). Oysaki üstün zekâlı/yetenekli bireylerin de en az diğer akranları kadar sağlıklı hatta gelişim olarak normal akranlarından daha ileri seviyede oldukları söylenebilir (Ataman, 2004; Çağlar, 2004; Hallahan, Kaufman ve Pullen, 2014). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireyler akranlarına göre daha erken yürümeye başlarlar (Akarsu, 2004) ve yine akranlarına göre daha hareketlidirler. Tüm bu fiziksel özellikler üstün zekânın ya da yeteneğin ayırt edici referans noktaları değildir. Bir birey/çocuk sağlıklı ya da akranlarından biraz daha iri olduğu için üstün zekâlı/yetenekli olmamaktadır.

Zihinsel Özellikler

Üstün zekâlı/yetenekli bireyler akranlarından zihinsel süreçlerde farklı özellikler göstermektedirler. Öyle ki diğer gelişim aşamaları da düşünüldüğünde, gelişimin en hızlı olduğu ve genellikle akranlarına göre ciddi farklılık gösterdikleri alan zihinsel gelişim alanıdır. Bir başka ifadeyle gelişim alanları benzer hızda değil farklı hızlarda

ilerlemektedir. Bu durumda onların eş zamanlı olmayan gelişime sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (Silverman, 1997).

Bu çocuklar bilgiye aç, meraklı ve şiddetli bir öğrenme isteğine sahip olmakla beraber, öğrendikleri ya da merak ettikleri bilginin nedenleri ile ciddi bir şekilde ilgilenirler (Akarsu, 2004; Clark, 2015; Ersoy ve Avcı, 2004; Hızlı, 2013; Köksal, 2007; Özdemir, 2010). Bu çocukların sözcük dağarcıkları da hayatlarının her evresinde akranlarından daha geniştir ve sözcüleri doğru telaffuz edip doğru yerde kullanırlar; dil ve soyut düşünme becerileri de akranlarına göre daha gelişmiştir (Akarsu, 2004; Bildiren, 2018; Köksal, 2007; Sezginsoy, 2007). Ayrıca üstün zekâlı/yetenekli bireyler daha çok görsel ve dokunsal öğrenme stilini tercih etmektedir (Bildiren, 2013; Otrar, 2006). Böylelikle üstün zekâlı çocuklar doğduklarından itibaren güçlü bir hafızaya sahiptir ki aslında en ayırt edici özelliklerinden birisi de budur (Akarsu, 2004; Clark, 2015; Gross, 1999; Hodge ve Kemp, 2000). Hem zihinsel becerilerindeki üstünlük hem de güçlü bellekleri nedeniyle bilgileri kolayca işlemleyip transfer edebilirler (Clark, 2015). Ayrıca analitik düşünme becerileri de gelişmiş olduğu için kavramlar ve olaylar arasındaki ilişkileri daha hızlı kurabilmektedirler (Bildiren, 2016). Okumaya erken yaşlarda ilgi duymakta; birçok üstün zekâlı çocuk okumaya erken yaşlarda başlamakta ve pek çoğu da bu süreci kendi kendine öğrenebilmektedir (Akarsu, 2004; Ataman, 2004; Özdemir, 2010; Sezginsoy, 2007). Fakat zihinsel olarak ileri bir düzeyde olan üstün zekâlı/yetenekli çocuk kendini fiziksel olarak yetersiz hissedebilir ya da akranları ile iletişim ve etkileşimde problemler yaşayabilir (Clark, 2015).

Buna karşın üstün zekâlı/ yetenekli bireyler sorumluluk almayı severler (Ataman, 2004. s.159) fakat basit işlerden kaçınırlar. Genellikle daha karmaşık işlerde rol ve sorumluluk almayı tercih ederler (Ataman, 2004; Çağlar, 2004).

Sosyal Özellikler

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin mizah seviyeleri yüksektir. Küçük yaşlarda şaka-espri yapabilir, yapılanları da anlayabilirler (Akarsu, 2004; Ataman, 2004; Ersoy ve Avcı, 2004). Bu bireyler çoğunlukla etkili iletişim kurabilmekte ve genellikle kendi biyolojik yaşlarından daha büyük kimselerle iletişime geçmekten hoşlanmaktadır (Arslan, 2016; Çağlar, 2004; Kıldan, 2011; Saranlı ve Metin, 2012). Orta düzeyde üstün zekâlılar akranları/arkadaşları arasında popüler iken zekâ/yetenek

düzeyi arttıkça yalnızlık durumları da artmaktadır (Özbay ve Palancı, 2011). Bu durum onların zihinsel olarak kendilerine uygun arkadaş bulamamasından kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte problem çözme becerileri gelişmiş olduğundan, herhangi bir problemle karşılaştıklarında birden fazla alternatif ve yaratıcı çözüm yolları üretebilirler (Ataman, 2004; Ersoy ve Avcı, 2004; Heinze, 2005). Bu yetenekler üstün zekalı/yetenekli olan bireylerin güçlü karar verme yetenekleri ile birlikte kişisel muhakeme yetenekleri beraber aksilik ve zorluklarla başa çıkmada daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Bar-On, 2007).

Yapılan çalışmalarda üstün zekâlı/yetenekli çocukların karakteristik olarak mükemmeliyetçi bir tutum sergiledikleri görülmektedir (Baker, 1996; Roberts ve Lovett, 1994; Saranlı ve Metin, 2012). Daha genel bir ifade ile bu çocuklar her işin zamanında ve belirli bir düzen içinde yapılmasını ve sürekli yüksek standartlı hedefler koymayı istemektedirler. Buna rağmen bazı çalışmalarda da mükemmeliyetçiliğin zekâ seviyesi ile bir ilişkisi olmadığı yani üstün zekâlı/yetenekli çocukların ayırt edici bir özelliği olmadığı savunulmaktadır (Leana-Taşçılar ve Kanlı, 2014; LoCicero ve Ashby, 2000; Parker ve Mills, 1996).

Kişilik Özellikleri

Üstün yetenekli bireyler, başarıdan büyük bir haz duyarlar ve amaçlarına ulaşmak için sürekli çabalarlar. Başkaları ile kolay anlaşılır ve ilişkilerinde olgun bir tutum sergilerler (Atik, 2007; Rogers, 1986). Başkalarının fikir ve görüşlerine saygılı olmakla birlikte genellikle sakindirler. Ayrıca diğer kişilerin duygu ve düşüncelerine karşı da oldukça hassastırlar (Clark, 2015; Gallagher, 1985). Liderlik yönleri baskındır ve bununla birlikte ortamda hakem rolü üstlenmeyi de severler (Akarsu, 2004; Ataman, 2004; Çağlar, 2004; Özdemir, 2010). Tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında üstün zekâlı/yetenekli çocukların motivasyonları daha yüksektir (Akarsu, 2004). Ayrıca üstün zekâlı/yetenekli çocukların ahlaki ve etik yargıları da daha gelişmiştir ve bunu daha erken yaşlarda sergileyebilirler (Özbay ve Palancı, 2011).

Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Okuma

Okuma, erken yaşlardan başlayarak bireyin hayatının her alanına etki eden bir beceridir. Bu beceri bireyin sosyal, kişisel ve akademik gelişimini de önemli derecede etkilemektedir. Çünkü neredeyse bütün öğrenme süreçleri doğrudan ya da dolaylı olarak okuma ile bağlantılıdır.

Okuma genel tanımı ile yazıya dökülen konuşmayı anlama sürecidir (Ziegler ve Goswami, 2005). Yazılı olan sözcükler konuşulan dildeki sözcüklerin kodlanmış halidir. Bu nedenle okumayı öğrenme yeteneği farklı türlerde bilgi ve becerilerin edinimine bağlıdır (Sénéchal ve LeFevre, 2002; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Goodman'a göre (1988) okuma bir yazar tarafından kodlanan dilsel ifadelerle başlayıp okuyucunun kurduğu anlam ile sona eren bir süreçtir. Okumanın bütün süreçlerini kapsayacak şekilde yapılan operasyonel bir tanımında ise okuma

“Okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen kelimeleri var olan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç” (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015) olarak ifade edilmektedir.

Okuma ilgili yapılan çalışmalar ve kuramlar incelendiğinde okumanın temel olarak çözümleme ve anlama olarak iki ana basamaktan oluştuğu görülmektedir (Juel, 1998; Turna ve Güldenoğlu, 2019). Adı geçen bu iki basamak hiyerarşik bir sıra izlemekle beraber birinin, diğerine karşı üstünlüğünden söz etmek zordur ve bu süreçleri bir bütün olarak ele almak gerekmektedir (Hoover ve Gough, 1990). Fakat bununla birlikte okumanın asıl amacının okuduğunu anlama olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Daha net bir şekilde ifade etmek gerekirse; anlamanın gerçekleşmediği bir okuma süreci sadece sesletimden yani yazılı materyalin seslendirilmesinden ibaret kalacaktır. Anlamanın gerçekleşmesi için ise çözümleme basamağının sorunsuz şekilde işlemesi ve çözümlenen sözcüklerin uygun hız ve doğrulukta okunması gerekmektedir. Bu nedenle de genel olarak okumanın uygun hız ve doğrulukta yapılması anlamına gelen akıcılık, çözümleme ve anlama basamakları arasında bir köprü görevi görmektedir.

Başarılı okuyucular, sözcükleri uygun hızda doğru bir şekilde okuyup asıl amacı olan metni doğru bir şekilde anlamlandırır (Ouellette, 2006). Bu bakımdan

okuduğunu anlamının başarıyla gerçekleşmesi okuyucunun akıcı ve doğru şekilde okuması ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca başarılı bir anlama performansı için, öğrencilerin birçok karmaşık beceriyi düzgün bir şekilde koordine etmeleri ve kendi öğrenmelerine de aktif olarak katılmaları gerekmektedir (Graham ve Bellert, 2005). Okuduğunu anlama, hem sözcüklerin hızlı bir şekilde tanımlanması hem de daha üst düzey anlama süreçlerine uygulanabilecek bilişsel kaynakların korunmasıyla kolaylaştırılmaktadır (Sabatini, Wang, ve O'Reilly, 2019).

Okuma başarısının genel bir göstergesi olarak okuduğunu anlama, genel olarak öğrenmek için metni anlama ve kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Soden vd., 2015). Okuduğunu anlama, okuyucunun metin ile etkileşime girerek önceki bilgi ve deyimleri doğrultusunda metindeki bilgi ile metne ilişkin tutumunu birleştirerek anlam oluşturduğu karmaşık bir bilişsel süreçtir (Cain, Oakhill, ve Bryant, 2004; Meneghetti, Carretti ve De Beni, 2006; Pardo, 2004). Okuyucunun metni anlamlandırması, akademik ve kişisel gelişimi destekleyen çok önemli bir unsurdur. Metin düzeyinde okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için okuyucunun metinde geçen sözcüklerin anlamlarını bilmesi, cümleler üzerinden işlemler yaparak cümleleri birleştirmesi ve önbilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirmesi gerekmektedir (Cain ve Oakhill, 2009). Bir başka deyişle okuduğunu anlama çözümlene, dil becerileri, motivasyon gibi birçok bilişsel kapasite ve yeteneğin başarılı bir şekilde birleştirilmesini gerektiren çok yönlü bir süreçtir (Soları vd., 2017). Grabe (1991) bir okuyucunun metni anlamlandırabilmesi için altı bilgi ve beceri alanını başarı ile tamamlaması gerektiğini belirtmiştir. Bu alanlar; otomatik sözcük tanıma becerileri, sözcük dağarcığı ve metin yapısı bilgisi, önbilgiler, stratejileri ile üstbilişsel bilgi ve becerilerdir. Yani okuyucu okuduğu metni anlamlandırabilmek için yeterli sözcük dağarcığına ve metin yapısı bilgisine sahip olup analiz ve sentez yaparak metni yorumlayıp, verilmek istenen mesaja ulaşabilmektedir. Kintsch ve Kintsch (2005) okuduğunu anlamının üç aşamalı bir süreçten sonra gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bunlar; çözümlene, analiz ve çıkarımdır. Gough ve Tunmer (1986) ise okuduğunu anlama için sözcükleri tek başına okumayı ifade eden sözcük tanıma ya da çözümlene ve cümleler ile metni anlamayı ifade eden konuşulan dili anlama kabiliyeti olmak üzere iki becerinin gerekli olduğunu savunmuşlardır.

Üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler daha önce de ifade edildiği gibi gelişmiş dil becerileri ve geniş sözcük dağarcıkları sayesinde okuma alanında da yetkin bir performans gösterirler. Üstün zekâlı öğrenciler sahip oldukları aşırı merak duygusu ve

öğrenme isteği ile birlikte okumaya karşı da çok heveslidirler (Reis, Gubbins ve Richards, 2001). Ünal, Demirtaş ve Gür-Erdoğan (2018) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin kitap okumayı sevme durumları, okuma süreleri, ne tür kitaplar okudukları, kitapları nasıl seçtikleri, nasıl ulaştıkları, sahip oldukları kitap sayısı ve çevrelerinin kitap okuma durumlarını belirlemiştir. Araştırmaya Bilssem'e devam etmekte olan 4., 5., 6., 7., ve 8.sınıf öğrencilerinden, her sınıf düzeyinde sekiz öğrenci olmak üzere toplamda 40 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Sonuç olarak çalışmaya katılan öğrencilerin genel olarak kitap okumayı sevdiğikleri ve planlı olarak günlük okuma yaptıkları görülmüştür. Yapılan birçok çalışmada ise, üstün yetenekli öğrencilerin okuma tutumları yüksek bulunmuştur (Ley ve Trentham, 1987; Ogurlu, 2014; Worrell, Roth ve Gabelko, 2006). Örneğin Ünal (2019) Bilssem'e devam eden 4-8. sınıf düzeyinde toplamda 352 üstün yetenekli öğrenci ile yapmış olduğu çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını yüksek olarak bulmuştur. Benzer bir çalışmada Ogurlu (2014) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgileri, tutumlarını ve eleştirel okuma becerilerini ve bu öğrencilerin okuma tutumları ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Bilssem'e devam eden 6.-8. sınıfa giden toplam 50 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler Eleştirel Okuma Ölçeği (Ünal, 2006), Okuma Tutum Ölçeği (Ünal, 2006) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Anket Formu ile toplanmıştır. Sonuç olarak, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler orta ve üst grup okuyucu grubunda yer almakla beraber bu öğrencilerin okuma tutum ve ilgileri yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuma tutumları ile eleştirel okuma becerileri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına daha yüksek seviyede okuma tutum ve alışkanlıklarına sahiptirler. Tüm bunlarla beraber üstün zekâlı okuyucular Renzulli'nin önerdiği üç alanı (ortalamanın üstünde yetenek- görev bilinci ve yaratıcılık) okuma alanı içinde kanıtlayan kişilerdir (Vosslamber, 2002).

Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarına göre genellikle daha erken okumaya başlarlar ve bağımsız okuma seviyesine ya kendileri ya da çok az bir destek alarak erişmektedirler (Clark, 2015; Erkan-Süel, 2011). Okumanın çözümleme basamağı için önemli bir gösterge olan sesbilgisel farkındalık konusunda yapılan bir çalışmada (Erkan-Süel, 2011) birinci sınıftaki üstün yetenekli ve tipik gelişen gösteren öğrencilerin sesbilgisel farkındalık düzeylerini karşılaştırmıştır.

Çalışmaya 31 üstün yetenekli ve 48 tipik gelişim gösteren olmak üzere toplam 79 öğrenci katılmıştır. Sonuç olarak üstün yetenekli öğrencilerin sesbilgisel farkındalık seviyeleri tipik gelişim gösteren akranlarından daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin çözümlenme basamağında daha hızlı bir şekilde ustalaştıkları ve böylelikle okumanın diğer basamaklarına daha erken ve daha başarılı bir şekilde geçtikleri şeklinde yorumlanabilmektedir. Ayrıca üstün yetenekli çocuklar tipik akranlarına göre okumaya daha fazla zaman ayırdıkları için ilerleyen zamanlarda daha iyi okuyucu olma eğilimindedirler (Halsted, 1990). Tespit edilen bu durumlar aslında üstün zekâlı çocukların okuma alışkanlıklarının ve tutumlarının yüksek olduğunu, üstbilişlerini etkili kullanabildiklerini ve yaşlarına göre daha ileri seviyedeki metinleri okuyabildiklerine işaret etmektedir.

Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumayı erken yaşta öğrendikleri ve genellikle akranlarından en az iki sınıf seviyesi ileride olduğu görülmektedir (Kaplan, 1999; Reis vd., 2004; VanTassel-Baska, Johnson, Hughes ve Boyce, 1996). Örneğin Baş (2013) 36 aylıkken okuma becerisini kazanmış (araştırmaya katıldığında 5 yaşında olan) bir öğrencinin okuma performansını inceleyerek okuduğunu nasıl anlamlandırıldığını araştırmıştır. Sonuç olarak çalışmaya katılan çocuğun sözcük dağarcığının oldukça gelişmiş olduğunu, sözcük tanımaya dayalı stratejiler geliştirdiğini tespit etmiştir. Reis ve diğerleri (2004) daha önceki çalışmalardan elde ettikleri bulgularla beraber üstün yetenekli okuyucuların özelliklerini dört ana başlık altında toplamışlardır. Bunlar; 1) okuma sürecinden keyif alma, 2) akranlarından daha erken okuma ve bunu kendi kendine öğrenme, 3) gelişmiş işleme becerileri (analiz-sentez gibi üst düzey düşünme becerileri, karmaşık fikirleri hızlı algılama gibi) ve 4) gelişmiş dil becerileri şeklindedir. Halsted (2004) ise yetenekli okuyucuların okula başlamadan önce okumayı kendi kendilerine öğrendiklerini, ikinci sınıfa kadar bağımsız birer okuyucu seviyesine geldiklerini, üçüncü sınıfa kadar en sevdikleri yazarları tanıdıklarını ve beşinci sınıfa kadar iyi okuma kalıplarına sahip olduklarını belirtmiştir (akt. Reis vd., 2004). Özellikle erken konuşan üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin formel eğitime başladıklarında daha iyi bir okuyucu olma ihtimalleri yüksek görülmektedir (Dale, Crfain-Thoreson ve Robinson, 1995). Üstün zekâlı/yetenekli öğrencileri tanıyan programlardaki özellikle bireysel ve grup başarı testlerinin genelde okumaya bağlı olması da onların iyi bir okuyucu olduklarını destekleyen bir başka göstergedir. Hatta bu konuya yönelik olarak Cramond (2004) çalışmasında üstün zekâlı öğrenciler ile üstün/yetkin okuyucular terimlerinin eş anlamlı olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

Yapılan bir çalışmada Ökcü (2019) beşinci sınıfa devam etmekte olan tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini incelemiştir. Çalışmaya 168 üstün yetenekli ve 223 tipik gelişim gösteren olmak üzere toplam 401 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri kişisel bilgi formu, Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı'ndan derlenen Okuduğunu Anlama Testi ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performansları tipik gelişim gösteren akranlarından pozitif yönde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Özetle; yukarıda sunulan alanyazın bilgilerinden yola çıkıldığında üstün yetenekli öğrencilerin okuma görevinde akranlarına göre daha başarılı olmalarının beklenen bir durum olduğu açıktır. Fakat okuma başarısı söz konusu olduğunda okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlama performansı üzerinde birçok değişkenin etkili olduğu ve okuyucuların sahip olduğu okuduğunu anlama performansının bu değişkenlerdeki durumlarına göre farklılaştığı da bilinen bir gerçektir. Bu nedenle ilerleyen bölümlerde önce okuduğunu anlama performansına etki eden faktörler açıklanmış ardından üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarında bu faktörlerin etkisi alanyazın eşliğinde sunulmuştur.

Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama becerisi daha önce belirtildiği gibi teknik olarak çözümlenme ve akıcılık becerilerine bağlı olduğu kadar okuyucunun motivasyonuna, okuma tutumuna, aile ve eğitim durumuna ve stratejilerin etkili kullanılıp kullanılmaması gibi birçok faktöre bağlıdır (Andreassen ve Bråten, 2010; Keenan ve Meenan, 2014; Senechal, 2006; Tarchi, 2010; Yeager ve Dweck, 2012). Farklı bakış açıları ile birçok faktörün okuduğunu anlamaya etki etmesine karşın genel olarak tüm bu faktörler okuyucu ile ilgili olan faktörler ve metin ile ilgili faktörler olmak üzere iki grupta ele alınabilmektedir (Doğanay-Bilgi, 2009; Wolley, 2011).

Metin ile İlgili Faktörler

Metin Türü. Okuduğunu anlamayı etkileyen metin ile ilgili faktörlerden bir tanesi metin türüdür. Metin, bütünlük ve birlik içinde, çeşitli ilişki düzeylerinde oluşturulmuş cümlelerden oluşan, anlaşılabilen, yorumlanabilen ve çıkarım yapılabilen

bir bütünlüktür (Yılmaz ve Jahiç, 2005). Bir başka deyişle metinler rasgele oluşturulmuş yapılar değil aksine bir sistematiği olan organizasyonlardır. Bu bağlamda, oluşturulan metinler bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olmak üzere üç kategoride ele alınabilmektedir (MEB, 2019). Bunlara metin türleri denilmektedir. Okunulan metnin türünü öyküleyici ya da bilgilendirici metin türünde olması okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemektedir (Akhondi, Malayeri, ve Samad, 2011; Ray ve Meyer, 2011). Öyküleyici metinlerde daha çok çözümleme becerisi ve akıcı okuma ön plandayken bilgilendirici metinlerde ise sözcük bilgisi ön plana çıkmaktadır (Garcia ve Cain, 2014).

Metin Yapısı. Metin türü ile birlikte her metnin sahip olduğu metin yapısı da okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer faktördür (Meyer vd., 2010; Wijekumar vd., 2014). Metin yapısı, oluşturulan metnin sistematiğini yani metnin düzenini ifade etmektedir. Bilgilendirici metinler bir konu hakkında bilgi sağlayan metinleri, makaleleri, eleştiri yazılarını, haberler ve köşe yazılarını kapsamaktadır (Güzel-Özmen, 2001). Bilgilendirici metin yapıları genel olarak tanımlama, sebep-sonuç, zıtlık, kronolojik, problem çözme, karşılaştırma, açıklama şeklinde ifade edilebilmektedir (Akyol, 2008; Gagnon ve Ziarko; 2012; Meyer vd., 2010; Meyer ve Ray; 2011; Özmen, 2011). Her metin yapısı türü, ayrı bir metin organizasyonunu ve amacını temsil etmektedir. Hikâye edici metinler ise çocukların sıklıkla karşılaştıkları ve yaşanmış ya da yaşanması olası olan olayları konu alan ve bunları birbirine bağlı olaylar dizini içinde işleyen metinlerdir (Karatay, 2014). Bunlar genel olarak öyküler, masallar, destanlar, romanlar, fıkralar, oyun yazıları ve denemelerdir (Güzel-Özmen, 2001). Bilgilendirici metinlerden farklı olarak hikâye edici türdeki metinler doğrudan bilgi akışı sağlamamaktadır. Örneğin Idol (1987) öykü yapısını dekor (betimleme), problem, amaç (olaylar) ve sonuç olarak dört temel unsurda ele almaktadır. Bu bağlamda metinlerin metin yapısına uygun bir planda yazılmış olması okuyucunun metni anlamasında ve okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Güzel, 1999; Ray ve Meyer, 2011). Ayrıca metin yapısı bilgisi, bilgilerin çabuk bir şekilde kullanılarak önceki bilgiler ile yeni bilgilerin bir araya getirilip yapılandırılmasına da yardımcı olmaktadır (Coşgun-Başar ve Özmen, 2018). Bunlarla birlikte metnin yazım dili, üslubu, uzunluğu gibi etmenlerde de anlamayı etkileyen metin ile ilgili diğer faktörlerdir (Kahveci, 2004). Özetle, metin yapısı bilgisinin varlığı okuduğunu anlama için avantajlı bir durum oluştururken eksikliği ise dezavantaj olmaktadır. Bununla

birlikte pek çok öğrencinin de metin yapısı bilgisinin eksik olduğu ve bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir (Dymock, 2007).

Üstün yetenekli öğrenciler, iyi okuyucular grubunun doğal bir üyesi kabul edilmektedir. Bununla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin kendi sınıf seviyesinde akranlarından daha başarılı oldukları birçok araştırma ile sabittir. Ancak, üstün yetenekli öğrencilerin gelişimlerini sürdürmeleri için daha üst sınıf düzeylerindeki metinler ile zorluk düzeyini artırarak çalışmalar yapılması önemli görülmektedir (Garces- Bascal ve Yeo, 2017). Bu şekilde bir gelişime olanak sağlanmaması onların okuma alanında tembelleşmesine neden olmaktadır. Çünkü üstün yetenekli öğrenciler tipik gelişim gösteren akranlarının ihtiyaç duyduğu beceriye dayalı, öğretmen odaklı klasik öğretimden daha fazlasına ihtiyaç duyarlar. Benzer şekilde yapılan bir çalışmada (Kanevsky, 2011), üstün yetenekli öğrenciler, karmaşık fikirlerle boğuşma, ileri düzey sorunları anlama, bir uzman gibi düşünme, öğrenmeyi (yani ürünleri) göstermek için kendi kendine seçim değerlendirmeleri yapma ve fikirlerin karşılıklı ilişkilerini tanıma fırsatı gibi birçok farklı bilişsel faktöre çok daha fazla önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sebeple üstün yetenekli öğrenciler için daha zorlayıcı metinlerin kullanılması önemli görülmektedir.

Okuyucu ile İlgili Faktörler

Akıcı okuma, okuyucunun metin yapısı bilgisi, okuyucunun önceki bilgi ve deneyimleri, sözcük bilgisi, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin varlığı ile bunların kullanılıp kullanılmaması, motivasyon ve süreklilik ise okuduğunu anlamayı etkileyen okuyucu ile ilgili faktörler olarak ele alınabilmektedir.

Metin Yapısı Bilgisi. İyi okuyucular metin yapısı bilgisi ile metin türünün farkına varıp önemli bilgileri önemsizlerden ayırt edebilir, ulaşmak istedikleri bilgiye kısa sürede ulaşabilir ve böylelikle verilmek istenen mesaja (anlam) daha kolay ulaşabilmektedir (Akhondi, Malayeri, ve Samad, 2011; Welie, Schoonen ve Kuiken, 2018). Başarılı okuyucular metin yapısı bilgisi sayesinde metindeki bilgileri organize edip, metnin daha kolay bir şekilde anlamlandırmaktadır (Cain, 2016; Doğanay- Bilgi, 2009; Williams, Hall ve Lauer, 2004). Metin yapıları, okuyuculara bilgilerin nasıl organize edileceği hakkında rehberlik etmektedir (Özmen, 2011). Bir bakıma metni

anlayabilmek ve anlamlandırabilmek adına kılavuz görevi görmektedir. Ayrıca okuyucuda metne ilişkin zihinsel bir temsilin oluşmasında da oldukça önemli görülmektedir (Coşgun-Başar ve Özmen, 2018; Kintsch, 2013). Metindeki anahtar fikirlerin birbirine nasıl uyduğunun farkında olmak veya metin yapısının zihinsel bir temsili oluşturmak, başarılı metin anlamının önemli bir parçasıdır (Kintsch, 2013). Böylelikle okuyucular metne dair tutarlı zihinsel temsil noktaları oluşturmak için metin yapısını kullanarak metne dayalı bilgiler ile önceki bilgilerini birleştirebilirler. Bu nedenle metin yapısı bilgisinin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını etkilediği söylenebilmektedir. Bununla beraber metin yapısı bilgisi yetersiz olan öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında yapmaları gereken planlamaları yapamayacaktır (Mason, 2013). Meyer ve Ray (2011) yapmış oldukları çalışmada metin yapısı öğretiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucunu bulmuşlardır. Bu nedenle araştırmacılar metin yapısı bilgisinin okuduğunu anlamayı geliştirecek bir faktör olarak görmektedir (Williams vd., 2007).

Akıcı Okuma. Metnin akıcı okunması, başarılı bir okuduğunu anlama performansı için oldukça önemli olan temel bir gereksinimdir (Rasinski, Reutzel, Chard, ve Linan-Thompson, 2012). Akıcı okuma, az sayıda yanlış ve az çaba ile metni hızlı, doğru, uygun duraklamalar ve telaffuzla birlikte, uygun bir prozodi ile anlamlı bir şekilde okuma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla ve Cuetos, 2015; Kuhn ve Stahl, 2003; Lee ve Yoon, 2017). Olaya tersinden bakılacak olursa akıcı olmayan okuma; çok sayıda okuma hatasının yapıldığı, konuşma hızından oldukça yavaş ve uygun olmayan tonlama ile durarak yapılan okuma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda akıcı okuma normal bir konuşma gibi olmalıdır (Young ve Rasinski, 2009). Yapılan tanımdan da anlaşılacağı üzere akıcı okuma hız, doğruluk ve prozodi olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bu üç bileşen hiyerarşik bir sıra içinde gelişim göstermektedir. Öğrenciler öncelikle doğru okumayı daha sonra uygun hızda okumayı en son olarak da uygun vurgu ve tonlamaları kapsayan prozodik okumayı öğrenmektedirler (Mathson, Allington, ve Solic, 2006). Ancak bu durum okumanın sessiz yapıldığı durumları tam olarak kapsamamaktadır (Norton ve Wolf, 2012).

Okuma akıcılığı harfleri otomatik olarak tutarlı bir şekilde ses temsillerine çevirme, bu seslerin bileşenlerini tanınabilir bütünlere dönüştürme, önceki bilgilerle

metnin anlamını ilişkilendirme, eksik bilgiler hakkında çıkarım yapma ve hem cümle içinde hem de cümleler arasındaki anlamlı bağlantıları işleme gibi çok yönlü ve karmaşık bir performans durumunu ifade etmektedir (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001). Eğer okuma akıcılığı zayıf olursa okuduğunu anlamaya ayrılacak olan bilişsel işlemler daha çok sözcükleri ve cümleleri çözümlmeye odaklanacağı için anlama problemleri kaçınılmaz olacaktır. Şöyle ki sözcükler ve dolayısıyla cümleler doğru okunmadığı zaman tekrar etmeler ve geriye dönmeler ortaya çıkacak, bu durum da doğal olarak okuma hızının düşmesine neden olacaktır. Bununla birlikte okumanın sık sık durması ve kesik kesik okunmasından dolayı prozodi bileşenlerinde de sorunlar ortaya çıkacaktır. Bu süreç de okuduğunu anlamının başarılı bir şekilde gerçekleşmesini engellemektedir. Çünkü okuma akıcılığı, anlama için gerekli olan bilişsel süreçleri serbest bırakmaktadır (Adlof, Catts ve Little, 2006; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001). Başka bir deyişle akıcı okumayan okuyucular bilişsel süreçlerinin büyük bir kısmını çözümleme ve akıcılık için kullanmaktadır. Bu bağlamda başarılı bir okuma performansı için okuyucunun okumanın asıl amacı olan anlamaya odaklanması ve diğer işlemleri zihinsel olarak otomatik olarak gerçekleştirmesi gerekmektedir (Başaran, 2013b). Bununla birlikte okuma, uygun hız ve doğrulukta olmadığında sözcükler ve cümleler arasında bağlantı kurulması zorlaşmakta ve bu nedenle de hem cümle içi hem de cümleler arası anlam bütünlüğü sağlanamamaktadır. Bu nedenle hem çok yavaş hem de çok hızlı okuma okuduğunu anlama performansını olumsuz etkilemektedir. Kısacası; sağlıklı bir okumanın gerçekleşmesi, verilmek istenen mesajlara ve anlama ulaşabilmesi için okuyucunun akıcılık boyutlarında ustalaşması ve otomatikleşmesi gerekmektedir.

Akıcı okuma, okuduğunu anlama ile ilişkili olduğundan (Klauda ve Guthrie, 2008; Kodan, 2015; O'Connor, Swanson ve Geraghty, 2010; Paige ve Magpuri-Lavell, 2014; Rasinski vd., 2005; Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher ve Feller, 2011) dolayı öğrencilerin diğer tüm derslerine yani doğal olarak genel akademik performanslarına da etki etmektedir (Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente ve Pinto, 2017). Bu nedenle akıcılıkta meydana gelen problemler okuduğunu anlama performansını da olumsuz yönde etkilemektedir. Başka bir deyişle, zahmetsiz ve otomatik bir şekilde yapılan okuma, daha üst düzey ve kompleks olan anlama performansının etkililiğini artırmaktadır. Başaran (2013b) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma akıcılıkları ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında akıcı okumanın okuduğunu anlama performansını yordadığını bulmuştur. Baştuğ ve Akyol (2012) ise akıcılığı oluşturan bileşenlerin ve okuduğunu anlamının birbirleriyle ilişkili

olduklarını, üç bileşenin de okuduğunu anlamayı önemli şekilde yordadığını fakat okuduğunu anlama ile en yüksek ilişkiyi gösteren bileşenin prozodi olduğunu bulmuşlardır. Yapılan başka bir çalışmada okuma akıcılığının tüm sınıf seviyelerinde okuduğunu anlama ile ilişkisini ortaya koymakla beraber, diğer derslerin başarısı için de güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Bigozzi vd., 2017).

Önbilgiler. Önbilgi, okuyucunun okuyacağı metnin konusu hakkında sahip olduğu bilgi ve deneyim düzeyidir. Var olan bilgi ve deneyimler, okuyucuların metin hakkında zihinsel bir şema oluşturmasına ve anlamanın gerçekleşmesine yardımcı olan önemli faktörlerdir (Alexander ve Jetton, 2000; Pardo, 2004; Tarchi, 2010). Daha net bir ifadeyle, okuyucuların metin ile ilgili ne kadar fazla ön bilgisi varsa metin ile ilgili zihinsel şema oluşturmaları, çıkarım yapmaları ve metni anlamaları da daha fazla olacaktır. Örneğin, tıp alanında bir makale ile karşılaşan (tıp alanında olmayan) okuyucu metni çözümleyip seslendirebilse bile anlamlandırmakta oldukça zorlanacaktır. Çünkü ilgili alanda önbilgisi yetersiz seviyededir. Yapılan okuma tanımlarından da anlaşılacağı üzere anlam, okuyucunun var olan ve harekete geçirdiği önbilgileri ile metninle etkileşime girerek ortaya çıkarılan bir durumdur (Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2015). Dolayısıyla önbilgilerin varlığı ve harekete geçirilmesi ile var olan bilgilerin yeni bilgilerle sentezlenmesi, okuduğunu anlama performansını doğrudan etkilemektedir. Bu noktada yalnızca önbilgilerin varlığından ziyade onların harekete geçirilmesi de gerekmektedir (Çakıcı, 2011; Urfalı-Dadandı, 2020).

Motivasyon. Okuma motivasyonu bireyin okuma konuları, süreçleri ve sonuçları ile ilgili kişisel hedefleri, değerleri ve inançları olarak tanımlanmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000; Wang ve Guthrie, 2004). Motivasyon genel olarak içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ele alınmaktadır (Ulrau ve Schlackman, 2006). İçsel motivasyon, okuma zevki (reading enjoyment) ve ilgi için okuma (reading for interest) olmak üzere iki ana yönü temsil etmektedir (Retelsdorf, Köller ve Möller, 2011). Okuma zevki, içsel motivasyonun aktiviteye bağlı bileşenini temsil eder. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse insanlar okumayı doğal olarak eğlenceli olarak görüp, deneyimledikleri için okurlar (Retelsdorf, Köller ve Möller, 2011). Bu durum da okuyucuların daha fazla okumasını sağlamaktadır. İlgi için okuma ise okuyucunun istikrarlı bir şekilde belirli konularda okuma yaptığı kişisel konu ilgisi ile ilişkilidir. Bir

konuya ilgi duyulması daha derinlemesine öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Pecjak ve Kosir, 2008; Schraw ve Lehman, 2001). Erman-Aslanoğlu (2007) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama performansını etkileyen en yüksek değişkenin okuma ilgisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dışsal motivasyon ise okumanın dış değerler ve ödüllere bağlı olmasını ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Öğrencilerin ödül almak ya da cezadan kurtulmak için ailelerinin ya da öğretmenlerinin beklentilerini karşılamak için okuması dışsal motivasyona örnek durum olarak verilebilir. Kendini motive eden yani içsel motivasyonu yüksek olan okuyucular zevk almak için okurlar çünkü okuma sürecini kendi içlerinde ödüllendirirler. Buna karşılık, dışsal olarak motive olmuş okuyucular okuma sürecinin ötesinde, bir hedefe ulaşmak için okurlar. İçsel motivasyonun okuduğunu anlama için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirdiği ve başarılı okuyucuların daha fazla motivasyona sahip olmalarından dolayı daha çok okuma eğiliminde oldukları ve böylece sözcük dağarcıklarının geliştiği ve dolayısıyla okuduğunu anlama performanslarının arttığı görülmektedir (Schiefele, Schaffner, Möller, ve Wigfield, 2012; Yıldız ve Akyol, 2011). Yapılan araştırmalarda okuma motivasyonunun özellikle içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde pozitif yönlü bir etkisi olduğu görülmektedir (Andreassen ve Bråten, 2010; Guthrie vd., 2006; Gottfried, 1990; Retelsdorf, Köller ve Möller, 2011). Yıldız ve Akyol (2011) yaptıkları çalışmada, içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı pozitif yönde etkilediğini dışsal motivasyonun ise negatif yönde etkilediğini bulmuşlardır. Yani öğrenciler kendi zevk, merak ve istekleri bağlamında okuma yaptıkları zaman okuma ve okuduğunu anlama performansları daha yüksek olmaktadır. Benzer bir çalışmada ise Wang, Jia ve Jin (2020) içsel motivasyonun sadece okuduğunu anlama performansını değil aynı zamanda strateji kullanımını da artırdığını sonucuna ulaşımlardır. Aslında birçok öğrenci strateji kullanmayı öğrense de motivasyonu yüksek olan öğrenciler bu stratejileri etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmektedir (Lau ve Chan, 2003).

Reis ve diğerleri (2004) yetenekli okuyucuların okuma eyleminden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar da (Smith, Smith, Gilmore ve Jameson, 2012) okumaktan keyif alma başka bir deyişle zevk için okuma ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte okumaya yönelik olumlu tutumlar da öğrencilerin okumaya karşı daha motive olmalarını sağlamaktadır (Conradi, Jang, Bryant, Craft ve McKenna, 2013). Başka bir deyişle en yetenekli okuyucular dahi eğer okumaya karşı motivasyonları düşük ise okuma eyleminden

kaçınmakta ve okuma yeterlilikleri azalmaktadır. Konuyla ilgili olarak Fletcher, Grimley, Greenwood ve Parkhill (2012) okumaya yönelik olumlu tutumların okumadan zevk alma ve okuma ilgisi şeklinde içsel bir motivasyon oluşturduğunu belirtmektedir. Bu durum tüm öğrencilerde daha fazla okuma yapmaya istekli olması ve bunun sonucunda da okuma daha fazla okuma pratiği ile okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine olanak sağlamaktadır (Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016). Üstün yetenekli öğrencilerin de okumaya yönelik tutumlarının olumlu olması (Worrell, Roth ve Gabelko, 2004) bir bakıma motivasyonlarının da yüksek olacağı anlamına gelmektedir. Bu durum da onların hem okuma hem de okuduğunu anlama performanslarına olumlu yönde etki etmektedir. Kısacası; okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin hem okuduğunu anlama performansları hem de stratejileri etkili ve verimli kullanma performanslarının yüksek olması beklenmektedir.

Strateji Kullanımı. Okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer önemli faktör ise bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanılmasıdır. Okuyucu sorunsuz bir çözümleme ve uygun bir akıcılıkta metni okumasına rağmen anlamada problemler yaşayabilir. Bu noktada okuduğunu anlamada kullanılan stratejiler ön plana çıkmaktadır. İyi okuyucular okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında birtakım uygulamalar yapmaktadır (Azizoğlu ve Okur, 2020; Pressley ve Wharton-McDonald, 1997; Top, 2014). Başka bir deyişle iyi okuyucular okuduklarını daha iyi anlayabilmek için birtakım stratejileri kullanmaktadırlar.

Strateji, bir amacı gerçekleştirmek için bilinçli, bilinçsiz ya da otomatik olarak yürütülen eylemler olarak adlandırılmaktadır (Anastasiou ve Griva, 2009). Okuma stratejileri ise okuyucunun sözcükleri anlama, metni çözümleme ve anlam oluşturma çabalarını kontrol eden kasıtlı ve amaca yönelik zihinsel süreçler ya da davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Afflerbach, Pearson, ve Paris, 2008). Bu stratejiler, seçici ve esnek bir şekilde kullanılabilen bilişsel araçlardır (Kolić-Vehovec ve Bajšanski, 2006). Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel) (2000) ise okuduğunu anlama stratejilerini öğrencileri okumaya ve yazmaya çalışırken yönlendiren prosedürler olarak tanımlamakta ve öğrencinin öğretmenden bağımsız bir şekilde okumalarını destekleyen bilişsel süreçler olarak kabul etmektedir.

Başarılı bir okuma, stratejilerin kullanımı ile gerçekleştirilen okumanın amaçlarına göre anlamının sürekli düzenlenmesini ve izlenmesini de gerektirir

(Alexander ve Jetton, 2000). Zayıf okuyucular stratejik okuma, kendini izlemede yaşadıkları sorunlar, önbilgileri harekete geçirememeye, dikkat dağınıklığı, anlamadıklarında ne yapacaklarını bilmeme ve önemli bilgileri önemsizlerden ayırt edememe durumlarından dolayı okuduğunu anlamada başarısız olmaktadır (Dermitzakia, Andreoua ve Paraskevaa, 2008; Kuruyer ve Özsoy, 2015). Bu nedenle başarılı bir okuma performansı için özellikle çok ögeli stratejilerin kullanılması ön plana çıkmaktadır (Berkeley, Mastropieri ve Scruggs, 2011; Swanson, 1999; Vaughn, Gersten ve Chard, 2000).

Strateji kullanımı genel olarak üç döneme ayrılmaktadır. Bunlardan ilki doğum ile beş yaş aralığını kapsayan ve stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği dönemdir. İkinci dönem, stratejilerin kullanılabilirdiği fakat üretilmediği dönem olan 6-9 yaş aralığını kapsayan dönemdir. Son olarak ise stratejilerin anlaşıldığı, kullanıldığı ve üretildiği dördüncü sınıf üzeri yaş seviyesini kapsayan dönemdir (Senemoğlu, 2018). Dördüncü sınıftan itibaren okuma verimliliğinin devam etmesi ve artması için strateji kullanımının minimum seviyeyi aşması gerekmektedir (Walczyk, 1990). Örneğin Başaran (2013a) yapmış olduğu çalışmada 4. sınıf öğrencilerin okuma stratejilerinin okuduğunu anlama performanslarını anlamlı bir şekilde etkilemediğini bulmuş ve bu durumu dördüncü sınıf öğrencilerinin henüz yetkin bir okuyucu olmamaları ile açıklamıştır. Benzer bir çalışmada Muijselaar ve diğerleri (2018) dördüncü sınıf öğrencilerine strateji öğretimi yapmışlar ve ön test son test sonuçlarını analiz ettiklerinde, strateji eğitimi alan deney grubunun eğitim almayan kontrol grubu ile okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Başarılı okuyucular, okuduklarını anlamak için bir ya da daha fazla stratejiyi kullanmaktadırlar (Afflerbach, 1990; Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007; Mokhtari ve Reichard, 2002). Yani strateji kullanımı okuduğunu anlama performansını olumlu yönde önemli derecede etkilemektedir (Akkaya, 2011; Eilers ve Pinkley, 2006; Hagaman, Casey ve Reid, 2016; Tok ve Beyazıt, 2007). Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston ve Echevarria (1998) öğrencilerin daha fazla okuma yaptıklarında okuduğunu anlama performanslarının çok fazla artmadığını buna karşılık strateji kullanmaya başladıklarında okuduğunu anlama performanslarının önemli oranda yükseldiğini bulmuşlardır. Benzer şekilde yapılan deneysel çalışmalarda strateji eğitimi alan deney grubunun kontrol grubuna göre okuduğunu anlama performanslarının önemli ölçüde arttığını bulunmuştur (Boulware-Gooden, Carreker, Parent ve Lavirée, 2007; Kung ve Aziz, 2020; Muhid, Amalia, Hilaliyah, Budiana ve

Wajdi, 2020; Zhang ve Seepho, 2013;). Konuyla ilgili yapılan bir çalışmada Fehrenbach (1991) üstün zekâlı ve ortalama zekâyâ sahip öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin benzerliklerini karşılaştırmıştır. Çalışmaya, rasgele örneklem yöntemiyle 8. 10. ve 12. sınıflardan 30 erkek ve 30 kız olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere her biri yaklaşık 180 sözcükten oluşan 5 adet öyküleyici metin okutulmuştur. Araştırmanın verileri sesli düşünme protokolleri (think-aloud protocols) ile toplanmıştır. Veriler analiz edilip kategorikleştirildiğinde toplam 14 strateji belirlenmiştir. Buna göre üstün zekâlı öğrenciler, tekrar okuma(rereading), çıkarım yapma(inferring), yapıyı analiz etme (structure analyzing), izleme (watching) ya da tahmin etme (predicting), değerlendirme (evaluating) ve içerik alanı ile ilgili (relating to content area) stratejilerde normal akranlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık oluşturmuştur. Bununla birlikte tipik gelişim gösteren öğrenciler ise iki etkisiz stratejiyi üstün zekâlı akranlarına göre daha çok kullanmışlardır. Bunlar; sözcük telaffuzunda kaygı (word pronouncing concern) ve yanlış özetleme stratejileridir.

Okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilere strateji öğretimi yapıldığında problemleri azalmakta ya da ortadan kalkmaktadır (Antoniou ve Souvignier, 2007; Oakhill ve Cain, 2000). Okuma stratejilerinin kullanılması eksiklik ve başarısızlıkların fark edilmesini sağlamakla birlikte okuyucuların neyi nasıl yapmaları gerektiğine karar vermeleri ve eksikliklerinin/başarısızlıklarının giderilmesi için bilinçli bir çaba harcamayı sağlamaktadır (Akkaya, 2011). Özetle, okuduğunu anlama performansının daha iyi olması için strateji kullanımına ihtiyaç vardır.

Ulusal Okuma Paneli (Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsani Gelişme Enstitüsü, 2000), anlamaya ulaşmak için sekiz etkili veya umut verici strateji olduğu sonucuna varmıştır. Bunlar; anlamı izleme, işbirlikli öğrenme, grafik ve şematik düzenleyiciler, metin yapısı, soru cevaplama, soru oluşturma, özetleme ve çoklu strateji kullanımınıdır. Dymock ve Nicholson (2010) bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı artırmak için en etkili beş stratejiyi belirlemişlerdir. Bunlar; önceki bilgileri harekete geçirme, soru sorma, metin yapısı analizi, zihinde canlandırma ve özetleme stratejileridir. Armbruster (2010) ise okuduğunu anlamının daha iyi olması için anlamayı izleme, grafik düzenleyicileri kullanma, soruları cevaplama, soru üretme, metin yapısı farkındalığı ve özetleme olmak üzere altı stratejiyi vurgulamıştır. Mohktari ve Reichard (2002) okuma stratejilerini okuma öncesinde genel stratejiler (global strategies), okuma sırasında destek stratejileri (support strategies) ve okuma sonrasında problem çözme stratejileri (problem-solving strategies) olarak üç grupta ele almıştır. Farklı türde

gruplamalar olmakla birlikte okuma stratejileri genel olarak okuma öncesi (planlama), okuma sırası (izleme) ve okuma sonrası (değerlendirme) olmak üzere üç ana grupta ele alınmaktadır (El Koumy, 2004; Epçacan ve Erzen, 2010; Griffiths, Sohlberg, Kirk, Fickas ve Biancarosa, 2016; Iwai, 2007; Karatay, 2010).

Planlama stratejileri olarak da geçen okuma öncesi stratejilerinin amacı temel olarak önbilgi oluşturulmasını, önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında bir bağ kurulmasını ve motivasyonu artırmayı sağlamaktır. Okuma sırasında gerçekleştirilen stratejilerin amacı ise metindeki bilgi birimleri anlama ve bu bilgi birimleri arasındaki bağları kurmaktır. Okuma sonrası değerlendirme stratejileri ise okunan metin ile ilgili düşüncelerin genişletilerek anlamının sağlanması amacı gütmektedir. Bu bağlamda alanyazında geçen okuma stratejileri Şekil 1.'de görselleştirilmiştir. Kullanılan stratejiler her ne kadar gruplara ayrılmış olsa da bu stratejileri çok keskin bir şekilde birbirinden ayırmak mümkün değildir. Bu stratejiler tek başına kullanılabileceği gibi farklı stratejilerin birleştirilmesi ile oluşturulan çok ögeli paketler şeklinde de kullanılabilir.

Okuma Öncesi (Planlama) Stratejileri	Okuma Sırası (İzleme) Stratejileri	Okuma Sonrası (Değerlendirme) Stratejileri
<ul style="list-style-type: none"> ✓ amaç oluşturmak, ✓ metni gözden geçirmek, ✓ başlık ve metin hakkında tahminde bulunmak, ✓ kavram haritası oluşturmak, ✓ organize etmek ✓ önceki bilgileri harekete geçirmek ✓ şematik düzenleyiciler ✓ anahtar sözcükleri tarama ✓ metin ile ilgili sorular sorma 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ okuduğunu anlamının izlenmesi, ✓ okuma hızının ayarlanması, ✓ not alma, ✓ zihinde canlandırma/görselleştirme, ✓ metin yapısı bilgisinin kullanılması, ✓ karmaşık noktaları belirleme, ✓ bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin etme, ✓ önemli yerlerin altını çizme, ✓ anlaşılmayan yerleri tekrar okuma, ✓ metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme, ✓ ana fikre odaklanma, ✓ metinde açıkça ifade edilmeyen fikirleri anlamaya çalışma ✓ kümülatif anlatım ✓ önemli bilgileri önemsizlerden ayırt etme 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ metni özetleme, ✓ soru üretme, ✓ soru cevaplama ✓ metni anlatma ✓ metnin ana fikrini bulma ✓ okuma sırasında alınan notları gözden geçirme

Şekil 2. Okuma Stratejileri

(Akkaya, 2011; Antoniou ve Souvignier, 2007; Başaran, 2013a; Baydık, 2011; Durkan ve Özen, 2018; Griffiths vd., 2016; Karatay, 2014; Kuruyer ve Özsoy, 2015; Muhid vd., 2020; Qanwal ve Karim, 2014; Ülper, 2010; Zhang ve Seepho, 2013).

Berkowitz ve Cicchelli (2004) yüksek başarı gösteren üstün zekâlı ortaokul öğrenciler ile düşük başarı gösteren üstün zekâlı öğrencilerin okumada kullandıkları üstbilişsel stratejileri karşılaştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu tabakalı örneklem yöntemi ile seçilen beş yüksek başarı sergileyen üstün zekâlı öğrenci ile 5 düşük başarı gösteren üstün zekâlı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory-MARSI), sesli düşünme protokolleri ve görüşme tekniği ile toplanmıştır. MARSI, evrensel stratejiler, problem çözme stratejileri ve destek okuma stratejiler olarak üç alt testten oluşmaktadır. Yüksek sesle düşünme protokollerinde öğrencilerin verdikleri yanıtlar kodlanmış ve kategorik hale getirilmiştir. Bunun sonucunda yedi temel kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; metnin anlamlı işlenmesi (meaningful processing of text), çıkarımda bulunma (inferring), yorumlama (interpreting), izleme (monitoring), değerlendirme (evaluating), fiziksel eylemler (physical actions) ve konuşma üretimidir (speech production). Sonuç olarak hem MARSI ile elde edilen hem de sesli düşünme protokolleri ile elde edilen verilerde iki grup arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buna rağmen yüksek başarı gösteren üstün zekâlı öğrenciler düşük başarı gösterenlere göre okumada strateji kullanımında daha yetenekli gözükmektedir. Mert (2018) yapmış olduğu çalışmada üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları stratejileri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul düzeyinde 40 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan bir görüşme formu ile toplanmış ve içerik çözümlemesi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrenciler genel olarak kitabın kapağı ve başlığı hakkında tahminde bulunma, metin ve yazar ile ilgili bilgi toplama, anlaşılmayan yerleri tekrar etme, anlamı bilinmeyen sözcükleri tahmin etme ya da sözlükten bakma, zihinde canlandırma, ana düşünceyi bulma, metni okuyan insanlar ile tartışma ve önemli yerlerin altını çizme stratejilerini daha sık kullandıklarını bulmuşlardır.

Özcan (2018) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında üstün zekâlı ve normal zekâlı (tipik gelişen) 5.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel düşünme, üst bilişsel

okuma ve okuduğunu anlama becerilerini çeşitli demografik değişkenler çerçevesinde incelemiştir. Çalışmaya 83 üstün zekâlı ve 324 tipik gelişim gösteren olmak üzere toplam 407 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri 2010 yılında Türkçeye uyarlanan Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği (Metacognitive Awareness Inventory-MAI) A Formu, 2012 yılında Türkçe uyarlaması yapılan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI), araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve 2011 Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınav sorularından oluşan Okuduğunu Anlama Testi ile toplanmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde üstün zekâlı öğrencilerin normal akranlarına göre okuduğunu anlama performansları istatistiksel olarak daha yüksek olduğu ve üst bilişsel okuma stratejilerini daha iyi kullandıkları görülmektedir. Üstün zekâlı öğrenciler genel üst bilişsel becerilerde diğer gruba göre yine istatistiksel olarak daha iyi performans göstermişlerdir. Ayrıca her iki grup için ders dışı okuma etkinliklerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık becerileri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkiye sebep olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okuma stratejileri ve üst bilişsel farkındalık okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Catron ve Wingenbach (1986) üstün zekâlı okuyucuların, okuduğunu anlamada bazı özgün beceriler kullandıklarını belirtmiştir. Bunlar; a) neden-sonuç ilişkileri gibi organizasyonel kalıpları, söz dizimini ve noktalama işaretlerini içeren görsel ipuçlarına dayalı anlam beklentisi; b) önceki bilgi ve deneyimleri, kişisel tanımlamaları ve okuma amacını kullanarak okuyucu ve metnin etkileşimi; c) bilgi ve kavram toplama için metnin bilişsel işlenmesi farkındalığı. Wingenbach (1983) üstün zekâlı okuyucuların okuduğunu anlama süresince sözcük stratejileri (bağlamı kullanma, eş anlamlı sözcüklerin yerini değiştirme vs), bağlam stratejileri (tekrar okuma, çıkarımda bulunma vs) ve anlam stratejileri (görselleştirme, bilgi ekleme vs) kullandıklarını belirtmiştir (akt. Catron ve Wingenbach, 1986).

Üstün zekâlı/yetenekli çocukların öğrenme sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanması ve etkin-verimli bir problem çözücü olması beklenmektedir (Carr, Alexander ve Schwanenflugel, 1996; Cheng, 1993, akt. Berkowitz ve Cicchelli, 2004). Sternberg'e (1984) göre üstün yetenekli kişiler çözülmesi gereken problemleri tanıma, problem çözme için uygun stratejileri seçme ve çözüm sürecini izleme gibi üst bilişsel becerilerde yüksek performans göstermektedir. Borkowski ve Peck (1986) yaptıkları çalışma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin problemleri çözmek için üst bilişsel yetenekleri kullanmada üstün yetenekli olmayan akranlarına göre daha yetkin olduklarını bulmuşlardır. Benzer bir şekilde Mert (2018) çalışmasında üstün yetenekli

öğrencilerin okuma sürecinde tahminde bulunma, anlaşılmayan yerleri tekrar okuma, ana düşünceyi bulma ve önemli yerlerin altına çizme stratejilerini daha sık kullandıklarını bulmuştur.

Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi

Okuyucuların okudukları metni anlayıp anlamadıkları daha da önemlisi anlatılan konunun ne kadarını anladıklarını bilmek için okuduğunu anlamanın değerlendirilmesi önemlidir. Başka bir ifadeyle okuduğunu anlamanın değerlendirilmesi, okumanın amacına ulaşmış olup olmadığını ortaya koymaktadır. Okuduğunu anlamanın değerlendirilmesi öğrencilerin, kendilerine sunulan eğitim öğretime karşılık verip vermediklerini ortaya çıkarmak için de önemli görülmektedir (Oakhill, Cain ve Elbro, 2015). Bununla birlikte okuduğunu anlamayı değerlendirmek çok kolay bir durum değildir. Aslında değerlendirilen durum, anlama sürecine bağlı olarak oluşan çıktılardır (Fletcher, 2006; Shuy, McCradle ve Albro, 2006). Bu nedenden dolayı okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan çoktan seçmeli testlerin yerine yorumlama soruları kullanılmaya başlanmıştır. Bu sayede sonucun değil sürecin bir değerlendirmesinin yapılması mümkün olmaktadır.

Okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir (Pearson ve Cervetti, 2017). Örneğin bunlardan biri Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement- IEA) tarafından düzenli aralıklarla gerçekleştirilen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması'nda (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) kullanılan sınıflandırmadır (Reeves, 2012). Bu sınıflandırmaya göre okuduğunu anlama performansındaki süreçler dört temel düzeyde ele alınmaktadır. Bunların ilki doğrudan çıkarımlar ile açıkça ifade edilen bilgilerin üzerinde durmadır. Metin içinde açık bir şekilde bulunan bilgilere ilişkin sorular genellikle, yüzeysel sorular olarak ifade edilmektedir. İkinci düzey, metinde açıkça ifade edilmemiş bilgilere dair çıkarımda bulunma iken üçüncü düzey ise kişisel bilgi ve deneyimleri kullanma olarak ifade edilmiştir. Son ve dördüncü düzey ise metnin içeriğini ve dilini inceleme ile değerlendirmeyi gerektirmektedir. (Mullis ve Martin, 2015). Görüldüğü üzere, okuduğunu anlamanın değerlendirilmesi de tıpkı becerinin kendisi gibi oldukça karmaşık bir süreçtir.

Öğrencilerin ya da okuyucuların ne kadar iyi anladıklarının değerlendirilmesi ve belirlenmesi okuduğunu anlama performanslarının nasıl ölçüldüğü ile alakalıdır (Cutting ve Scarborough, 2006). Okuduğunu anlamanın değerlendirilmesi formel ve informal yollarla yapılabilmektedir. Bu bağlamda çoktan seçmeli testler, açık uçlu sorular, yorum ve çıkarım soruları, evet-hayır/doğru-yanlış, soruları, 5N 1K soruları, boşluk doldurma, tartışma, özetleme gibi ölçüm yolları ile değerlendirme yapılabilmektedir (Akyol, 2014; Cirino vd., 2017; Gelen, 2003; Sanders, 2020; Reed, 2011; Ülper, 2010). Bunlar beraber okuduğunu anlama değerlendirilirken cümleyi uygun sözcükle tamamlama, sonrasını tamamlama, metni anlatma, metnin ana düşüncesini bulma, metne dair sorular oluşturma, olay sıralama gibi yöntemlerle de değerlendirme yapılabilmektedir (Taylor, 2009; Johnson-Glenberg, 2000; Wanzek, Vaughn, Roberts ve Fletcher, 2011). Ayrıca değerlendirme için kullanılacak metinlerin öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun olması da ayrıca önemli görülmektedir (Jitendra ve Gajria, 2011).

Strateji Kullanımının Değerlendirilmesi

Öğrencilerin okuduğunu anlama süreci boyunca kullandıkları stratejiler farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Genel olarak görev yerine getirilirken yapılan *eş zamanlı teknikler* ile görevden bağımsız bir şekilde yapılan *eş zamanlı olmayan teknikler* ile bunların birlikte kullanıldığı ya da birden fazla eş zamanlı veya eş zamanlı olmayan tekniğin bir arada kullanıldığı *çok yönlü teknikler* kullanılmaktadır (Desoete, 2008; Karakelle ve Saraç, 2010; Merchie, Van Keer ve Vandeveld, 2014). Yüksek sesle düşünme (think aloud), üstbilişsel kararlar ve öğretmen gözlemleri eş zamanlı ölçümler olarak ele alınırken soru listeleri, görüşmeler ve ölçekler ise eş zamanlı olmayan ölçümler olarak kabul edilmektedir (Karakelle ve Saraç, 2010; Özkubat, 2019). Yüksek sesle düşünme, öğrencilerin görev sırasında yaptıkları, düşündükleri ve kullandıkları stratejileri sesli olarak ifade etmesidir (Davey, 1983). Ayrıca yüksek sesli düşünme (think aloud) öğrencilerin nasıl anladıklarının ve stratejilerin ne zaman işe yarayıp yaramayacağını farkında olmalarının sorumluluğunu taşımaktadır (Oster, 2001; Young, 2005). Böylelikle öğrencilerin açık ve gizli bir şekilde uygulamış oldukları stratejilerin ortaya çıkarılması sağlanmaktadır (Rogiers,

Merchie ve Van Keer, 2019). Soru listeleri ve ölçekler ise öğrencinin beyanını esas alan ve genellikle likert tipinde oluşturulmuş ölçüm araçlarıdır (Karakelle ve Saraç, 2010).

Eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan tekniklerinin kendilerine özgü avantajları ve dezavantajları vardır. Eş zamanlı olmayan teknikler büyük gruplar için daha uygun iken eş zamanlı teknikler küçük gruplar için daha uygundur (Bråten ve Samuelstuen 2004). Bununla birlikte self-report olarak da adlandırılan eş zamanlı olmayan teknikler daha çok strateji kullanımı ile ilgili algı ve inançları ortaya koymaktadır (Bråten ve Samuelstuen 2004). Fakat öğrencilerin her zaman yüksek sesle düşünme ile düşündükleri ya da yaptıklarını ifade etmemeleri de yüksek sesle düşünme protokollerinin bir dezavantajı olarak görülmektedir (Bannert ve Mengelkamp 2008). Buna rağmen görev sırasında uygulanan zihinsel işlemlere yönelik ayrıntılı bilgi vermesi de sesli düşünmenin bir avantajı olarak karşımıza çıkmaktadır (Afflerbach, 2000). Bu gibi durumlar göz önüne alındığında kullanılan stratejilerin değerlendirilmesinde hem eş zamanlı hem de eş zamanlı olmayan tekniklerin bir arada kullanılması (çok ögeli teknikler) daha güvenilir olmaktadır (Schellings ve Van Hout-Wolters 2011). Bu çalışmada üstün yetenekli, tipik gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin (6.sınıf) okuduğunu anlamada kullandıkları stratejilerin belirlenmesi için eş zamanlı olmayan tekniklerden görüşme tekniği kullanılmıştır.

Problem

Bütün ülkelerin gelişmişlik seviyelerini etkileyen farklı birçok etken olmasına rağmen aslında bu seviyeler nitelikli insan gücü ile doğru orantılıdır. Bahsedilen nitelikli insan gücü içerisinde üstün yetenekli insanlar önemli bir yere sahiptir. Eğitimde, teknikte, sanatta, sporda ve akla gelen bütün alanlarda üstün zekâlı/yetenekli bireyler mevcut durumları daha ileriye taşıyabilecek önemli bir grup olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim tarihe iz bırakmış olan birçok bilim insanının, sanatçının, liderlerin de üstün yetenekli (üstün zekâlı/yetenekli) olduğu tahmin edilmektedir.

Üstün zekâ ile ilgili ilk bilimsel çalışma Galton ile başlamış olup günümüze kadar bu konu hakkına görüşler ve tartışmalar sürmüştür. Galton'un zekâyı "kalıtım mı çevre mi?" sorusundan yola çıkarak irdelediği ve sonuç olarak zekânın kalıtımın bir sonucu olan genel bir kapasite iddiası ile başlayan süreç yıllar içinde çeşitli çalışmaların

sonucunda birden fazla faktörle açıklanmaya başlamış ve daha kapsamlı bir hale gelmiştir. Bu durum ilk başlarda sadece genel bir ZB puanına bağlı olarak ifade edilen zekâ daha sonraları farklı kuramcılar tarafından liderlik, yaratıcılık, görev bilinci, sanatsal ve sportif faaliyetler vs. gibi daha fazla faktör ile açıklanmıştır. Böylelikle de birden fazla zekâ tanımı ve zekâ kuramı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle zekânın ilgili alanyazında kabul görmüş tek bir ortak tanımından bahsetmek mümkün değildir. Bununla birlikte zekâ ve yetenek kavramları beraberinde üstün zekâ/yetenek kavramlarını da beraberinde getirmiştir. Yine benzer şekilde bu alanda da ortak bir kavram ve tanıma rastlanmamaktadır. Fakat ilgili alanyazında daha kapsayıcı olması nedeniyle üstün yetenek/üstün yetenekli terimleri tercih edilmektedir. Türkiye’de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (2018) göre üstün yetenekli birey *“Yaşlıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey”* olarak tanımlanmaktadır.

Çok geniş bir kapsamda ele alınan üstün zekâlı/yetenekli bireyler birçok farklı karakteristik özelliğe sahip olmalarına rağmen genel olarak belirtilebilecek birtakım özellikleri de bulunmaktadır. VanTassel-Baska ve Little’a göre (2003) üstün zekâlı öğrenciler temel olarak üç alanda akranlarından farklı özellik göstermektedirler. Bunlar bazı akademik ya da yetenek alanlarında akranlarından daha hızlı ve erken gelişim gösterme, herhangi bir alanda akranlarından belirgin derecede gelişmiş olmak ve bu alanların nadir olması şeklindedir. Ayrıca üstün zekâlı/yetenekli çocuklar genel olarak bilgiye aç, meraklı ve öğrendikleri ya da merak ettikleri konuların nedenleri ile ciddi olarak ilgilenen bireylerdir (Hızlı, 2013; Köksal, 2007). Güçlü bir hafızaya sahip olma ve gelişmiş soyut düşünme becerileri de genel özellikleri arasındadır (Bildiren, 2018; Clark, 2015). Bununla birlikte gelişmiş dil becerileri ile zengin sözcük dağarcıkları nedeniyle okuma performansları yüksek olup okumaya karşı olan istek ve tutumları da yüksektir (Reis, Gubbins ve Richards, 2001; Worrell, Roth ve Gabelko, 2007). Genel olarak üstün zekâlı/yetenekli bireyler akranlarına göre daha erken yaşlara okumaya başlamaktadır. Genellikle de bu becerinin kazanımı ya kendiliğinden ya da çok az bir destek ile olmaktadır. Abilock (1999) üstün zekâlı çocukların okuma becerileri ile ilgili beş gerçek durum tespit etmiştir: Üstün zekâlı çocuklar okuma konusunda yeteneklidir ve çok okurlar. Kendi okumalarını takip ederler, izlerler. Dilsel açıdan zengin metinler onlar için daha uygundur. Üstün zekâlı çocuklar metnin belirli talepleri için diğer güçlü

yönlerini kullanabilirler. Ayrıca bu çocuklar, sevdikleri kitapları okuyabilen tutkulu birer okuyucudur. Dahası üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumayı erken yaşta öğrendikleri ve genellikle akranlarından en az 2 sınıf seviyesi ileride olduğu görülmektedir (Kaplan, 1999; Reis vd., 2004; VanTassel-Baska, Johnson, Hughes ve Boyce, 1996). Yani özetle üstün yetenekli öğrenciler ile üstün/yetkin okuyucular kavramı eş anlamlı olarak kullanılabilir (Cramond, 2004). Üstün yetenekli bireyler okuma ve okuduğunu anlamada da birçok farklı stratejiyi etkili ve verimli bir şekilde kullanmaktadır (Fehrenbach, 1991; Mert, 2018).

Okuduğunu anlama metin ve okuyucuya bağlı olmak üzere birçok faktörden etkilenen karmaşık bir süreçtir. Bu noktada öğrencilerin önceki bilgileri, çözümleme becerileri, akıcılık becerileri, metin yapısı bilgileri, motivasyonları vb. birçok faktör okuduğunu anlama performansını etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerin okuma süreci boyunca etkili bir şekilde kullandıkları stratejiler de okuduğunu anlama performanslarını etkilemektedir. Yüksek bir okuduğunu anlama performansı için öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında stratejileri etkili ve verimli bir şekilde kullanmaları beklenmektedir (Eme, Puustinen ve Coutelet, 2006).

Türkiye’de yapılan okuduğunu anlama ve strateji kullanımı çalışmalarının çok büyük çoğunluğunun üstün yetenekli olmayan diğer gruplardaki öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir (Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Başaran, 2013a; Baydık, 2011; Bayram ve Kanmaz, 2022; Benzer ve Bozkurt, 2020; Bulut, 2016; Epçaçan, 2008; Ergen ve Batmaz, 2019; Fırat ve Ergül, 2020; Fırat ve Koçak, 2019; Güler ve Özmen, 2010; Güngör, 2005; Kılıç-Tülü, Özbek ve Ergül, 2021; Öztürk ve Güneş-Özden, 2019; Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017). Bu çalışma ise üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını ortaya koymakla beraber okuduğunu anlama performanslarını tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırmalı olarak inceleyecek olması nedeniyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın problemini üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlama daha spesifik olarak ise okuma akıcılıkları ve okuduğunu anlamada strateji kullanımlarının karşılıklı olarak incelenmesi oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının tipik gelişen akranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Üstün yetenekli öğrenciler ile tipik gelişen öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Üstün yetenekli öğrenciler ile tipik gelişen öğrencilerin prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Üstün yetenekli öğrenciler ile tipik gelişen öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları stratejilerin türünün ve sıklığının dağılımı nasıldır?

Önem

Okuma en genel haliyle yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir. Okuma, dilsel gelişim, eğitimsel/akademik gelişim, entelektüel ve duygusal gelişim ile sosyal gelişim olmak üzere dört ana alanda öğrencilerin gelişimine etki etmektedir (Ametllé, Müler, 2004, akt. Erman-Aslanoğlu, 2007). Aslında belirtilen bu dört alan neredeyse insan yaşamının tamamını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Okuduğunu anlama sadece sözel akademik performansı değil aynı zamanda sayısal akademik performansı da önemli oranda etkilemekte (Akbaşlı, Şahin ve Yaykiran, 2016) ve buna bağlı olarak da akademik başarısızlığın temel nedeni olarak da okuma ve okuduğunu anlama sorunları gösterilmektedir (Ergül, 2012). Okulun ötesinde okuduğunu anlama becerileri toplumda başarı için giderek daha önemli hale gelmiştir. Farklılaşan ve gelişen iş kollarının taleplerine ayak uydurmak için önceki nesillere göre daha fazla okuryazarlık becerilerine sahip olmak gerekmektedir. Yani özelde bireyin genelde ise tüm öğrenci grubunun okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olması daha fazla nitelikli insan gücünün ortaya çıkmasına ve doğal olarak da toplumun ilerlemesinin önemli bir etkenidir. Bu nedenle gerek akademik sorunların çözümü gerekse toplumsal etkililik açısından okuduğunu anlama becerileri göz önüne alındığında özellikle okumada güçlük yaşayan öğrenciler için etkili müdahaleler geliştirmek öncelikli bir noktada olmalıdır (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından her üç yılda bir dünya genelinde yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (The Programme for International Student Assessment [PISA]) göre Türkiye 2003 yılından itibaren okuma becerisi alanında ortalamanın gerisinde kalmaktadır. 2015 yılında 35 OECD ülkesi arasında 34. sırada yer alırken 2018 yılına ise 37 OECD ülkesi arasında 31. sırada yer alarak oldukça düşük bir performans göstermiştir (MEB, 2019). Bununla birlikte Türkiye'de 2020 yılında yapılan Liselere Giriş Sınavı Türkçe net ortalaması 20 soru üzerinden 10 iken (MEB, 2020), 2021 yılında 9,41 2022 yılında ise 9,22 olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı'nda ise 2020 yılında 40 soru üzerinden 14,21 2021 yılında 18,73 ve 2022 yılında 17,2 net olduğunu görmekteyiz. Yani ulusal ve uluslararası değerlendirme sonuçları açısından Türk öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bununla beraber Eğitimde İlerlemenin Ulusal Değerlendirilmesi Raporu'na (NAEP, 2019) göre sekizinci sınıfta yeterli seviyede okumayı başaran öğrencilerin, tipik gelişim gösteren öğrencilerin oranının tüm öğrenciler içinde %34 olduğunu belirtmiştir. Daha basit bir ifadeyle tipik gelişim gösteren her 3 çocuktan 2'si okuma konusunda yetersiz kalmaktadır.

Yapılan birçok çalışmada okuma stratejilerinin etkili kullanımının okuduğunu anlama performansını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Akkaya, 2011; Başaran, 2013a; Eilers ve Pinkley, 2006; Hagaman, Casey ve Reid, 2016; Solis vd., 2012; Tok ve Beyazıt, 2007). Fakat bununla birlikte birçok öğrencinin metni anlamlandırmak için kullanılan stratejilerden yoksun olduğu belirtilmektedir (Cromley ve Azevedo, 2007; Mason, Meadan, Hedin ve Taft, 2013). Ayrıca strateji kullanımının kritik önemi ortadayken çoğu öğretmenin strateji öğretimi konusunda eğitim almamış olması da öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını etkilemektedir (Reid, Lienemann ve Hagaman, 2013). Bu sebeple üstün yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren akranlarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılması önemli görülmektedir. Ayrıca özellikle ilgili alanyazında Türkiye'de üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okuma performanslarına yönelik çalışmalar daha çok okuma tutumları (Bahar, Kaya ve Bahar, 2016; Ogurlu, 2014; Ökcü, 2019), okuma alışkanlıkları (Okur ve Özsoy, 2017; Ünal, 2019; Ünal, Demirtaş ve Gül-Erdoğan, 2018) okuma yazma hataları (Ertürk, 2018; Ertürk ve Küçüktepe, 2019) üzerine olduğu görülmektedir. Bu noktada yapılan bu çalışma ile üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları stratejilerin nasıl farklılaştığına ilişkin elde edilen

bilgiler ilgili alanyazında yapılan çalışmaları destekleyecektir. Böylelikle hem mevcut alanyazına katkı sağlayacak hem de ileride yapılması planlanan çalışmalar için farklı ve ortak noktaların belirlenmesiyle ileriki çalışmalar için alana katkılar sağlayacaktır. Özellikle ulusal alanyazında üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri konusundaki çalışmaların (Mert, 2018; Mısırlı-Taşdemir ve Özmen, 2018; Özcan, 2018) oldukça sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda; yapılan bu çalışmanın planlanacak yeni çalışmalara destek ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir. İyi okuyucu grubunun doğal bir üyesi olarak kabul edilen üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin diğer gelişim grubundaki (tipik gelişen, öğrenme güçlüğü vb.) akranları için oluşturulacak olan müdahale programlarında da yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmadan elde edilen bulguların sınıfında üstün yetenekli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerine, üstün yetenekliler ile çalışan uzmanlar ile uygulayıcılara ve hatta diğer tüm öğrencilerin performans ve planlanacak müdahalelere ilişkin bilgi düzeyini artıracığı düşünülmektedir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda öğretmenler tipik gelişim gösteren öğrencilerine ne tür stratejileri öğretecekleri konusunda bir öğrenme fırsatı yakalayacaktır. Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin dışında kaynaştırma öğrencilerinin de (özellikle öğrenme güçlüğü) okuma ve okuduğunu anlama performanslarını artırmak için onlardan daha iyi okuyucu durumunda olan akranlarının performanslarını, izledikleri yolları ve kullandıkları stratejileri bir referans noktası kabul edebilirler. Böylelikle bu çalışma öğretmenlerin hem bilgi düzeylerini artırmaları hem de uygulayacakları müdahale programları konusunda önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışma tüm bunlarla birlikte, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin görüşmeler yoluyla belirlenmesi yönüyle de farklılaşmaktadır. Bu durum ölçekler ile toplanan verilere daha güvenilir bilgiler vermektedir. Bu durum da çalışmanın bir başka önemli yönünü ortaya çıkarmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yapılan çalışmanın ilgili alanyazına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular hem öğrenci gruplarına katkılar sağlayarak performanslarının artıracak hem de eğitimcilere önemli ve olumlu katkılar sağlayarak bilgi eksikliklerinin giderilmesi konusunda yardımcı olacaktır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, 6.sınıfa devam etmekte olan 50 tipik gelişim gösteren öğrenci ile yine 6.sınıfa devam etmekle beraber aynı zamanda Bilim ve Sanat Merkez'lerine (BİLSEM) de devam eden 50 üstün yetenekli öğrenci ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma, kullanılan veri toplama araçları ile de sınırlıdır.

Tanımlar

Okuduğunu Anlama. Okuduğunu anlama, okuyucunun metin ile etkileşime girerek önceki bilgi ve deyimleri doğrultusunda metindeki bilgi ile metne ilişkin tutumunu birleştirerek anlam oluşturduğu karmaşık bir bilişsel süreçtir (Cain, Oakhill, ve Bryant, 2004).

Okuma Stratejileri: Okuyucunun sözcükleri anlama, metni çözümleme ve anlam oluşturma çabalarını kontrol eden kasıtlı ve amaca yönelik zihinsel süreçler ya da davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008).

Okuma: Okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen kelimeleri var olan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreçtir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015).

Üstün Zekâlı/Yetenekli Birey: Renzulli ve Reis'e göre (1997, s.8) üstün zekâ; ortalama üstü genel yetenek, yüksek görev bilinci (motivasyon) ve yaratıcı yetenek olarak üç temel kümeden oluşmaktadır. Üstün zekâlı bireyler de belirtilen bu üç kümeye dâhil olan veya bunları geliştirip herhangi bir alana uygulayabilen kişilerdir.

BÖLÜM2

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının ve okuduğunu anlama strateji kullanımlarının tipik gelişen akranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma tarama modeli niteliğindedir. Araştırma kapsamında üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerden kesit alınarak araştırma yapıldığından tarama modelleri içerisinde kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama araştırmalarında betimlenecek değişkenlerin özelliklerine uygun olarak bir seferde ölçüm yapılır ve bir kitleden veri toplanarak o kitlenin özelliğini ortaya koymaya yönelik yapılan bir araştırmadır (Fraenkel vd., 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde Çankaya, Yenimahalle, Mamak, Etimesgut ve Sincan ilçelerinde MEB'e bağlı ortaokulların 6.sınıfına devam etmekte olan üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren toplam 100 öğrenci (50'si üstün yetenekli, 50'si tipik gelişim gösteren) oluşturmaktadır. Öğrencilerin belirlenmesinde birtakım ölçütler temel alınmıştır. Bu bağlamda olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt temelli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt temelli örnekleme, küme, grup ya da bireylerin bir ya da birkaç ölçütü temsil edebilir olmaları dikkate alınarak belirlenmesidir (Onwuegbuzie ve Collins, 2007). Bunlar üstün yetenekli öğrenciler için a) Bilsen'de destek eğitime devam etme, b) üstün yetenekli tanısı dışında herhangi bir tanılanmış yetersizliğinin olmaması, c) çalışmanın gerçekleştirileceği sınıf düzeyinde eğitime devam ediyor olması, iken tipik gelişim gösteren öğrenciler için ise a) çalışmanın gerçekleştirileceği sınıf düzeyinde eğitime devam ediyor olması, b) herhangi bir tanılanmış yetersizliğinin olmaması ve c) Türkçe dersi performansı açısından sınıf

ortalamasında performans göstermesidir. Tüm bu değişkenlerin dışında tüm grupların %95 ve üzeri okuma doğruluğu performansı sergilemesi bir ölçüt olarak alınmıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesi sırasında öncelikle çalışmaya dahil edilecek üstün yetenekli olan öğrenciler belirlenmiş ardından bu öğrencilerle benzer sayıda tipik gelişim gösteren öğrencilere ulaşılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi sırasında öncelikle Ankara ilindeki Bilsem'ler ile irtibata geçilmiş, Bilsem müdürleri ve Türkçe öğretmenleri ile görüşülüp 6. sınıfta eğitime devam eden ve çalışmaya katılım açısından gönüllü olabilecek öğrencilerinin listesi ve öğrencilere yönelik genel bilgiler alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda Ankara'da Bilsem'de eğitimine devam eden 50 üstün yetenekli öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin tamamı grup tarama testlerini başarıyla tamamlayıp, uygulanan bireysel zekâ testinden 130 ve üzeri puan alıp *genel zihinsel* alanda üstün yetenekli tanısı almış olan ve bunun yanında ek herhangi bir yetersizliği bulunmayan öğrencilerdir. Ardından tipik gelişim gösteren öğrencilerin seçimine geçilmiştir. Bu aşamada Ankara'da belirtilen ilçelerden toplam 10 ortaokul belirlenmiş ve uygulamanın yapılabilmesi için okul yöneticileriyle irtibata geçilmiştir. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucunda sadece okullarında uygulama yapılmasına gönüllü olanların okullarına devam eden öğrencilerden veriler toplanmıştır. Okullar belirlendikten sonra öğrencilerin seçimi sırasında öncelikle 6.sınıf Türkçe öğretmenleriyle görüşülmüş ve Türkçe dersi performansı açısından sınıf ortalamasında yer alan ve herhangi bir tanılanmış yetersizliği bulunmayan öğrencilerini listelemeleri istenmiştir. Listelere ulaşılmasının ardından listelerde yer alan öğrenciler arasından rastgele atamayla 50 öğrenci belirlenmiş ve uygulama belirlenen bu öğrencilerle yürütülmüştür. Bütün öğrenciler belirlendikten sonra çalışmanın içeriğini açıklayan Veli Onam Formu (EK4) okul yöneticilerini ve öğretmenlere verilmiş ve sadece çalışmaya katılımı onaylanan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Tablo 1'de çalışmaya dahil edilen öğrencilerin genel demografik bilgileri ile okuma performanslarına ilişkin ön değerlendirme sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri ve Okuma Performansları

			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
	Tipik Gelişim Gösteren	N	28	22	50
		%	56	44	100,0
	Üstün Yetenekli	N	23	27	50
		%	46	54	100,0
Toplam	N		51	49	100
	%		51	49	100,0
	Okuma Doğruluk Yüzdesi (x) p= ,067		Doğru Okunan Sözcük Sayısı (x) (p) p=,102	Okuma Akıcılığı (x) (p) p=,479	Okuma Süresi (x) (p) p=,427
Üstün yetenekli		98,39	378,86	113,56	197,76
Tipik Gelişim Gösteren		98,01	377,58	111,40	202,06

Verilerin Toplanması**Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın veri toplama araçları Formel Olmayan Okuma Testi (Okuma Metni, Okuduğunu Anlama Testi), Prozodik Okuma Ölçeği, Okuduğunu Stratejileri Kontrol Listesi ve Strateji Görüşmeleridir.

Okuma Performanslarının Değerlendirilmesi: Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE). Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma akıcılıklarını değerlendirmek için sınıf seviyesinde Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından geliştirilen “Formel Olmayan Okuma Envanteri’nden” alınmış olan *İyilik* (EK1) isimli metin okutulmuştur. Formel Olmayan Okuma Envanteri çeşitli türlerde, farklı içerikler ve zorluk düzeyleri ile öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmek ve ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu bağlamda envanter oluşturulurken, öğrencilerin ders kitaplarındaki metinler incelenerek onların günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olaylarla ilgili olan konular seçilerek metinler oluşturulmuştur. Bu metinlerin konularının öğrencilerin yaş ve düzeylerine uygunluğu, metin yapıları, cümle

yapıları, okunabilirlik düzeyleri, soru çeşitleri ve değerlendirme süreçleri tartışılarak gerekli düzenlemeler ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Oluşturulan metinlere ilişkin hazırlanan okuduğunu anlama sorularına ilişkin de %94 oranında görüş birliğine varılmıştır. Özetle Formel Olmayan Okuma Envanteri hem metinler hem de okuduğunu anlama soruları açısından geçerlik ve güvenirliği sağlanmış olan bir envanter olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin okuma performansları ile okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmek için 386 sözcükten oluşan *İyilik* isimli metin öğrencilere sesli şekilde okutulmuştur. Öğrenciye ilk olarak araştırmacı tarafından “*Şimdi senden bir metni sesli okumanı istiyorum. Başlayabilirsin dediğim de başlıkla beraber okuyabilirsin*” şeklinde yönerge verilmiştir. İşlem boyunca öğrencilerin performansları bir ses kayıt cihazı/video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra öğrencilerin dakikada okudukları toplam sözcük sayısı ile toplam doğru sözcükleri ve hataları tespit edilip hız ve doğruluk yüzdesi hesaplanmıştır. Öğrencinin sesli okuması bittikten sonra ilgili metnin okuduğunu anlama soruları verilmiş ve yazılı olarak cevaplaması istenmiştir. Okuduğunu Anlama Testi 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorulardan 8 tanesi bilgi sorusu iken 2 tanesi çıkarım sorusu olmakla beraber her sorunun tam doğru cevabı 10 puandır. Bundan dolayı testte alınabilecek en yüksek puan 100 iken en düşük puan 0’dır.

Prozodik Okuma Ölçeği. Öğrencilerin Prozodik Okumalarını değerlendirmek için Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen Prozodik Okuma Ölçeği (EK2) ile öğrencilerin prozodik okumaları değerlendirilmiştir. Ölçek toplam 15 maddeden 5’li likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçekteki her bir madde için en düşük puan 0 en yüksek puan 4 olmasından dolayı alınabilecek en yüksek puan 60’dır. Prozodik Okuma Ölçeği’ne göre alınacak toplam puanın (60 puan), %50 ve üstü puan alan (30 ve üzeri) öğrenciler prozodik okuma becerileri yönünden yeterli görülmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği için yapılan analizler sonucunda KMO= .97 ve Bartlett’s analizi (p=.00) anlamlı bulunmuştur. İç tutarlılık için yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha değeri .981 olarak bulunmuştur.

Okuduğunu Anlamada Strateji Kullanım Durumlarının Değerlendirilmesi: Okuduğunu Anlama Stratejileri Kontrol Listesi. Öğrencilerin okuma süreci boyunca

kullandıkları stratejileri belirlemek için eş zamanlı olmayan tekniklerden görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde ilgili alanyazın taraması yapılarak, ilgili ve benzer çalışmalarda kullanılan stratejiler belirlenerek kontrol listesi oluşturulmuştur (EK3). Oluşturulan kontrol listesi daha sonra iki alan uzmanının görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olacak şekilde üç temel kategoride olacak şekilde son haline getirilmiştir. Bu kontrol listesi bağlamında öğrencinin okuma sürecinde neler yaptığı sorularak bir görüşme gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Anlaşılacağı üzere öğrencilerin okuma eylemi sürecinde kullandıkları stratejiler, eş zamanlı olmayan tekniklerden görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Ses kaydı alınarak toplanan görüşmeler daha sonra araştırmacı tarafından yazıya çevrilerek içerik analizi yapılmıştır. Yapılan içerik analizinin güvenilirliği için Krippendorff alfa (α) istatistik tekniği kullanılmıştır. Bu teknik kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyini belirlemek için kullanılmaktadır. Elde edilen alfa (α) değerinin .67 ve daha az olması uyumun zayıf düzeyde olduğunu, (α) değerinin .67-.80 aralığında olması uyumun orta düzeyde olduğunu ve (α) değerinin .80'den yukarı olması ise yüksek düzey uyumu göstermektedir (Krippendorff, 1995). Bu bağlamda araştırmacı hariç 2 alan uzmanı tipik gelişim gösteren öğrencilerden rasgele 30 ve üstün yetenekli öğrencilerden rasgele 30 görüşmeyi bağımsız olarak incelemiş ve kodlamıştır. Yapılan analizlere göre araştırmacı dahil üç uzmanın içerik analizine dayalı tipik gelişim gösteren 30 öğrencinin puanlaması sonucu okuma öncesi strateji kullanımı Krippendorff alfa katsayı değeri 0,88, okuma sırası strateji kullanımı Krippendorff alfa katsayı değeri 0,92, okuma sonrası strateji kullanımı Krippendorff alfa katsayı değeri 0,97 olarak bulunmuştur. Üstün yetenekli 30 öğrencinin puanlaması sonucu ise okuma öncesi strateji kullanımı Krippendorff alfa katsayı değeri 0,89, okuma sırası strateji kullanımı Krippendorff alfa katsayı değeri 0,93, okuma sonrası strateji kullanımı Krippendorff alfa katsayı değeri 0,94 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler dikkate alındığında Krippendorff alfa katsayılarının uzman görüşüne dayalı puanlayıcılar arası uyumunun stratejilerin bütün aşamalarında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerinin toplanması aşamasında ilk olarak Etik Kurul izni alınmış (EK 6) ve daha sonrasında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın yapılacağı okullar için uygulama izin belgesi alınmıştır (EK 5). İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izin yazısı ile birlikte ilgili okulların okul müdürleri, rehber öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri ile görüşme yapılmış ve çalışmanın kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve okul yönetiminden çalışmanın yapılabileceği uygun bir ortamın oluşturulması talep edilmiştir. Daha sonra çalışmaya katılacak gönüllü öğrencilere Veli Onam Formu (EK 4) dağıtılmış ve aileleri çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Son olarak bu bağlamda çalışmaya katılacak olan öğrencilerin uygun olduğu saatlerde uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılacak öğrencilere araştırmanın kapsamından bahsedilmiş, kimlik bilgilerinin saklı kalacağı ve bu çalışmanın derslerini etkilemeyeceği, bunun bir sınav olmadığı konularında bilgi verilmiştir. Bu aşamadan sonra öğrenci ile öncelikle Formel Olmayan Okuma envanterinin uygulamasına geçilmiştir. Bu sırada karşılıklı bir masada oturulup daha önceden beyaz A4 kağıdına Times New Roman 12 punto ile basılmış olan metin öğrenciye verilmiş ve verilen metnini okuması istenmiştir. Bu esnada öğrenciye *“Şimdi senden önündeki metni sesli bir şekilde, başlığı ile birlikte okumanı istiyorum. Bu bir yarışma ya da sınav değil. Bu nedenle ne çok hızlı ne çok yavaş okumamalısın. Normal okuma hızında, sakın bir şekilde okuyabilirsin. Okuman bitince metinle ilgili soruları yanıtlayacaksın. Hazır olduğunda, benim başla komutumuyla beraber okumaya başlayabilirsin”* şeklinde yönerge verilmiş ve öğrencinin sesli okuma performansı daha sonra okuma doğruluğu, akıcılığı, prozodisi, okuma süresi gibi değişkenler açısından analiz edilebilmek için ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Metin okuması bittikten sonra metin, öğrencinin önünden alınmış ve ilgili metnin Okuduğunu Anlama Testi verilmiş ve öğrenciden testi çözmesi istenmiştir. Ardından öğrencinin okuma görevini tamamlamasıyla öğrencinin okuduğunu anlama görevi sırasında kullandığı okuduğunu Anlama Stratejilerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından oluşturulan Kontrol Listesi çerçevesinde öğrenci ile birebir görüşme yapılmıştır. Görüşme esnasında öğrenciye *“Şimdi sana yaptığın okumalar ile ilgili bazı sorular soracağım. Fakat bu sorular senin okuduğunu anlamayı değerlendirmek için değil nasıl bir okuma yaptığın ile ilgili. Okuma yaparken metni daha iyi anlamak için neler yaptığın, neler hissettiğin,*

nelere dikkat ettiği gibi konuları merak ediyorum. Bütün bu konuları metin önüne gelip okumaya başlamaya geçene kadar başka bir deyişle okuma öncesinde yaptıkların, daha sonra okurken yaptıkların ve okumanı bitirdikten sonra yaptıkların şeklinde bir sırayla gideceğiz. Anlamadığın ya da sormak istediğın bir şey var mı?” açıklaması yapılmış ve devamında görüşmelere başlanmıştır. Yapılan görüşmeler de daha sonra çözümlenmek için ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrenci ile yapılan görüşmelerde gerekli görülen yerlerde hatırlatıcılar, ipuçları ve derinlemesine sorular (Okumaya başlamadan hemen önce neler düşündün?, Öğrencinin bazı yerlerde zorlandım ifadesine karşılık “Zorlandığın kısımlarda neler yaptın? gibi sorular sorulmuştur. Bütün işlemler sırasında araştırmacının yanında bir araştırma gözlem defteri bulundurmuş ve gerekli durumlarda gerekli notları almıştır. Son olarak öğrenciye araştırmaya katıldığı için teşekkür edilip sınıfa götürülmüştür.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performansları ile okuduğunu anlamada kullandıkları stratejilere ilişkin toplanan veriler SPSS-25 paket programına işlenmiştir. Veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olup olmadığına karar vermek için normallik ve homojenlik testleri yapılmıştır. Araçlarla elde edilen verilere ait puanların normal dağılım varsayımının sınanması için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 2’de normallik varsayımının test edilmesi için incelenen çarpıklık ve basıklık değerleri görülmektedir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004). Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği $p > ,05$ ’e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2

Öğrencilerin Puanlarının Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

N=100	Normallik Testi		Levene Homojenlik Testi	
	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	p
Okuduğunu Anlama	-,587	,624	,004	,952
Toplam Doğru Okunan Sözcük Sayısı	-,352	-,522	,089	,766
Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	-,377	,330	,006	,936
Toplam Okuma Süreleri	1,360	3,609	,849	,359
Okuma Doğruluğu	-,311	-,593	,096	,757
Prozodik Okuma Düzeyleri	-2,656	7,429	,742	,391
Okuma Öncesi Strateji Kullanım Sıklığı	,251	-,807	,094	,760
Okuma Sırası Strateji Kullanım Sıklığı	,203	-,650	3,89	,051
Okuma Sonrası Strateji Kullanım Sıklığı	,106	-,414	,082	,775
Toplam Strateji Kullanım Sıklığı	,087	-,618	,870	,353

*p<,05

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin toplam doğru okunan sözcük sayıları, toplam okuma süreleri ve prozodik okuma düzeylerine ilişkin puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde -1 ile +1 aralığının dışında kaldığı yani bu puanların normal dağılım göstermediği görülmektedir. Diğer ölçümlerin puan dağılımlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 sınır değerleri içerisinde yer aldığından dolayı normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Toplam okuma süresi ve prozodik okuma düzeyleri dışında kalan puanlara ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olması ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007). Bu bağlamda tanı gruplarına göre öğrencilerden elde edilen puanların karşılaştırılmasında toplam okuma süresi ile prozodik okuma düzeyleri parametrik test varsayımlarını karşılamadıklarından nonparametrik test yöntemlerinden Mann-Whitney U Testi ile analizler yapılmıştır. Diğer ölçümler parametrik test varsayımlarını karşıladıklarından dolayı tanı gruplarına göre gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız örneklem (Independent-Samples) t-testi analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

Üstün Yetenekli Öğrenciler ile Tipik Gelişen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu çalışmada, ilk araştırma sorusuna “Üstün yetenekli öğrenciler ile tipik gelişen öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek için öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bunun için gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama performansları arasında fark olup olmadığına Bağımsız Örneklem T Testi (Independent-Samples) ile bakılmıştır. Tablo 1’de üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarına ilişkin karşılaştırmalar sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Tanı Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları

Grup		N	\bar{X}	S	t	sd	p
Okuduğunu Anlama	Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci	50	77,10	10,01	-	98	,021*
	Üstün Yetenekli Öğrenci	50	81,80	9,99	2,35		

*p<,05

Tablo 1 incelendiğinde öğrenci gruplarının okuduğunu anlama performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ($\bar{X}=77,10$) ile üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ($\bar{X}=81,80$) arasında $t_{(98)}=-2,35$, $p=,021<,05$ ’e göre üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Ortalamalar incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının tipik gelişen akranlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu bulgu alanyazında konuya ilişkin yapılmış farklı çalışmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmaların birinde, Özcan (2018) yapmış olduğu çalışmada üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarını incelemiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama performansları 18 sorudan oluşan ve çoktan seçmeli bir okuduğunu anlama testi ile değerlendirilmiş ve sonuç olarak üstün yetenekli öğrencilerin anlamlı bir şekilde tipik gelişim gösteren akranlarından daha iyi performans gösterdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada Reis ve diğerleri (2004) üstün yetenekli öğrencilerin üst düzey dil becerilerine sahip olduklarını, okumayı sevdiklerini ve okuduğunu anlama performanslarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise Ökcü ve Akgül (2021) 5.sınıfa devam eden tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama performanslarını incelemiş ve sonuçta üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarından yüksek olduğu bulgusunu bulmuşlardır. Yine benzer bir çalışmada Mısırlı-Taşdemir ve Özmen (2018) 5.sınıfa devam etmekte olan ve ortalama başarı gösteren 98 öğrenci ile yine 5.sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını karşılaştırmıştır. Yapılan analizler sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin ortalama başarı gösteren (tipik gelişen) akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha iyi okuduğunu anlama performansı gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmada elde edilen bu bulgunun alanyazın ile tutarlı olduğu söylenmelidir.

Alanyazında başarılı bir okuduğunu anlama performansı üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin en genel biçimiyle sözcük çözümleme hızı ve doğruluğu, prozodik okuma becerileri ve strateji kullanımları biçiminde sınıflandırıldığı görülmektedir (Calet, Pérez-Morenilla ve De los Santos-Roig, 2019; Haft vd., 2019; Hagaman, Casey ve Reid, 2016; Garcia ve Cain, 2014; Perfetti, Landi ve Oakhill, 2005; van Steensel, Oostdam, van Gelderen ve van Schooten, 2016; Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009; Yıldız vd., 2014). Buradan hareketle çalışmaya dahil edilen üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde belirtilen değişkenlerin etkili olmuş olabileceği ve bu nedenle ilgili değişkenlerin çalışmanın sonuçları üzerinde olası etkisinin ayrıntılı olarak tartışılması gerektiği düşünülmektedir.

Öncelikle konuya sözcük çözümleme temelinde bakıldığında, sözcük çözümlemenin, yazı birimlerinin, okuyucunun alfabe bilgisine uygun olarak ses birimlerine uygun hız ve doğrulukta dönüştürülme süreci olarak ifade edildiği

görülmektedir (Abou-Elsaad, Ali ve El-Hamid, 2015; Young ve Rasinski, 2009). Daha basit bir ifadeyle çözümlenme, yazının sese dönüştürülmesi ve akıcı (uygun hız ve doğrulukta) okunması anlamına gelmektedir (NICHD, 2005). Çözümlenme aslında okumanın daha çok teknik yönünü başka bir ifadeyle sözcükleri deşifre edebilmek için alfabetik ilkeleri kullanma becerisini ifade etmektedir (Høien-Tengesdal ve Tønnessen, 2011). Çözümlenme faaliyetleri temelde harf-ses dönüşümlerini içermekte olup bu sürecin doğru ve hızlı yapılması ise çocukların okuma eylemlerinin merkezinde yer almaktadır (Stanovich, 2000). Öğrenciler okumaya başladıklarında ilk olarak çözümlenme becerilerini kazanmakta, daha sonra bu beceriler kademeli olarak, uygun hız ve doğrulukta, morfepler, heceler ve sözcük tanıma düzeylerine eriştikçe otomatikleşmeye başlamaktadır (Ehri, 2005; Ziegler ve Goswami, 2005). Bu sayede bilişsel/zihinsel enerjilerini okumanın ana amacı olan anlamaya ayırabilmektedir (Cutting ve Scarborough, 2006; Perfetti, 1998). Bu nedenle sözcük çözümlenme başarılı bir okuduğunu anlama görevi için önkoşul becerilerden biridir (Garcia ve Cain, 2014; Foorman vd., 2015; Pikulski ve Chard, 2005; Young ve Rasinski, 2009). Bu görüş alanyazında önemli bir yer tutan Basit Okuma Modelinde de (Simple View of Reading) (Gough ve Tunmer, 1986) ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Modele göre okuduğunu anlama sözcük çözümlenme ve dinlediğini anlama becerilerinin ortak bir ürünü olarak şekillenmektedir. Sözcük çözümlenmenin hızlı ve doğru bir şekilde olmasıyla okuma görevi sırasında hem sözcükler daha hızlı bir şekilde deşifre edilebilecek hem de bu sayede okur okuma akıcılığını arttırarak okuma sırasında okuduğunu anlamaya daha çok zaman ayırabilecektir (Berninger vd., 2006; Caravalos vd., 2019; Ehrlich, Kurtz-Costes ve Loidant, 1993; Florit ve Cain, 2011; Hogan, Catts ve Little, 2005; Hudson vd., 2011; Keenan, Betjemann ve Olson, 2008; Lervåg, Hulme ve Melby-Lervåg, 2018; Salceda vd., 2014; Sanchez, Garcia ve Gonzalez, 2007; Stocker vd., 2022; Storch ve Whitehurst, 2002; Tunmer ve Greaney, 2010; Verhoeven ve van Leeuwe, 2009). Sözcük çözümlenme ile okuduğunu anlama arasında yukarıda bahsedilen olumlu ilişkiler alanyazında konuya ilişkin gerçekleştirilmiş pek çok çalışmada da vurgulanmıştır. Örneğin konuya ilişkin yapılan bir çalışmada van Steensel ve diğerleri (2016) 7. ve 9. Sınıf düzeylerinde düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin sözcük çözümlenme becerileri ile okuduğunu anlama performanslarının ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 166 7.sınıf öğrencisi ile 162 9.sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin sözcük çözümlenme becerilerini değerlendirmek için anlamlı ve anlamsız sözcüklerden oluşan 120 adet sözcük öğrencilere sunulmuş ve 1 dakika içinde sözcükleri okumaları

istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda sözcük çözümlemenin 7.sınıf düzeyinde okuduğunu anlama performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada ise Tilstra ve diğerleri (2009) ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde sözcük çözümlemenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 4.sınıf düzeyinden 89 öğrenci, 7.sınıf düzeyinden 89 öğrenci ve 9.sınıf düzeyinde 93 öğrenci katılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin sözcük çözümleme becerileri Woodcock Johnson III Başarı Testi'nin Sözcük Çözümleme (Word Attack) Alt Testi ile okuduğunu anlama performansları ise Gates-MacGenite Okuduğunu Anlama Testi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda sözcük çözümlemenin 4.sınıf düzeyinde okuduğunu anlama performansının %42'sini, 7.sınıf düzeyinde %13 ve 9.sınıf düzeyinde ise %17'lik varyans ile açıkladığı sonucunu bulmuşlardır. Elde edilen bulgular sınıf düzeyinde karşılaştırıldığında 7. ve 9.sınıflardan elde edilen veriler arasında anlamlı bir farklılık olmamasına karşın 4.sınıfın diğer sınıf düzeyleri ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Benzer bir çalışmada ise Rydland, Aukrust ve Fulland (2012) 5.sınıfa devam etmekte olan 67 öğrencinin sözcük çözümleme becerilerinin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sözcük çözümleme becerilerini değerlendirmek için Sözlü Sözcük Okuma Verimliliği Testi A Formu (TOWRE-A), okuduğunu anlama performansı için ise Woodcock Reading Mastery Test-R kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ise öğrencilerin sözcük çözümlemenin okuduğunu anlama performanslarını %27 varyans ile açıkladığı bulgusuna ulaşmışlardır. Sınıf seviyesi arttıkça sözcük çözümleme becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki azalan etkisi aslında okuduğunu anlama üzerinde artık daha gelişmiş becerilerin etkili olması ile açıklanabilmektedir.

Sonuç olarak yukarıda sunulan bilgilerden yola çıkıldığında, sözcük çözümlemenin okumanın merkezin yer alan bir beceri olduğu ve okuduğunu anlama için önemli bir önkoşul beceri olduğu açıktır. Bu öneminden hareketle bu çalışmada gruplar arasında görülen okuduğunu anlama farklarının, ilk bakışta, karşılaştırılan grupların sözcük çözümleme becerisindeki yeterliliklerinden kaynaklanmış olabileceği akıllara gelebilir. Fakat çalışmanın katılımcı seçim kriterleri incelendiğinde, aslında bu olasılığın elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olamayabileceği açıktır. Çünkü çalışmaya dahil edilen her iki gruptaki öğrencilerin (üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren) de çalışma öncesinde yapılan ön koşul değerlendirmelere göre sözcük çözümlemeye iyi okuyucu kategorisinde yer aldıkları ve bu nedenle çalışma öncesinde sözcük çözümleme becerisinin her iki grup için de benzer biçimde şekillendiği söylenmelidir. Buradan

hareketle ilgili değişkenin gruplar arasındaki mevcut okuduğunu anlama performans farkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ve gruplar arasında görülen anlamlı farklılığın diğer değişken/değişkenlerden kaynaklı olabileceği düşünölmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi alanyazında başarılı bir okuduğu anlama için sözcük çözümlmeden sonra en sık vurgu yapılan diğer değişkenlerin ise okuyucuların prozodik okuma becerileri ile strateji kullanımları olduğu görölmektedir (Cromley ve Azevedo, 2007). Bu nedenle gruplar arası ortaya çıkan anlamlı farklılığın açıklanabilmesi için bir sonraki aşamada öncelikle grupların prozodik okuma becerilerine sonrasında ise okuduğunu anlama strateji kullanımlarına odaklanılmıştır.

Üstün Yetenekli Öğrenciler İle Tipik Gelişen Öğrencilerin Prozodik Okuma Becerileri Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Çalışmanın ikinci sorusu olan “Üstün yetenekli öğrenciler ile tipik gelişen öğrencilerin prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek için öğrencilerin prozodik okuma puanları karşılaştırılmıştır. Gruplardaki öğrencilerin prozodik okuma performansları arasında fark olup olmadığına Mann Whitney U Testi (ile bakılmıştır. Tablo 2’de üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin prozodik okuma performanslarına ilişkin karşılaştırmalar sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin Tanı Türlerine Göre Prozodi Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Prozodi	Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci	50	57,16	4,32	44,03	2201,50	-2,76	,006*
	Üstün Yetenekli Öğrenci	50	58,44	4,45	56,97	2848,50		

*p<,05

Tablo 2 incelendiğinde öğrenci gruplarının prozodik okuma becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görölmektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin prozodi puan ortalamalarına (\bar{X} =57,16) ilişkin sıra ortalamaları (44,03) ile

üstün yetenekli öğrencilerin prozodi puan ortalamalarına ($\bar{X}=58,44$) ilişkin sıra ortalamaları (56,97) arasında $Z=-2,76$, $p=,006<,05$ 'e göre üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Bir önceki araştırma sorusuna ilişkin yapılan tartışmalar düşünüldüğünde, çalışmaya dahil edilen üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarından daha yüksek olmasının bir diğer olası nedenin bu öğrencilerin daha yüksek prozodik okuma becerisine sahip olmasından kaynaklı olabileceği belirtilmelidir. Prozodi, okuma doğruluğu ve hızı ile birlikte okuma akıcılığının diğer bir önemli bileşenidir. En genel haliyle prozodi, metnin okunması sırasında uygun ifadelerin, tonlamaların, duraksamaların kullanılmasını ifade etmektedir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2014). Metni doğru, hızlı ve uygun bir ifade ile okuma becerisi olarak tanımlanan prozodi, okuma sırasında ifadeler, duraksamalar, tonlamalar ve vurgular gibi konuşma dilinin prozodik özelliklerini temsil etmektedir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Kuhn ve Stahl'a göre (2003) prozodik özellikler sadece sözlü dilin anlaşılmasını değil aynı zamanda okuduğunu anlamının da desteklenmesini sağlamaktadır. Frazier, Carlson ve Clifton (2006) ise prozodik becerilerin okuduğunu anlama için bir iskele görevi gördüğünü belirtmişlerdir. Daha net bir ifadeyle prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesi, metnin sözdizimsel ve anlamsal öğelerine göre bölümlere ayırmaya yardımcı olduğundan okuduğunu anlama performansını da desteklemektedir (Kuhn ve Stahl, 2003).

Prozodik okuma becerileri ile okuduğunu anlama ilişkisine yönelik, etkili bir prozodik okumanın okuduğunu anlama performansını artırdığı görüşünün, alanyazında konuya ilişkin gerçekleştirilmiş önceki çalışmalarda vurgulanan ortak bir bulgu olduğu söylenmelidir (Aytaç, 2017; Calet, Pérez-Morenilla ve De los Santos-Roig, 2019; Kluda ve Guthrie, 2008; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2014; Yıldız vd., 2014). Örneğin Calet, Gutiérrez-Palma ve Defior (2015) tarafından yapılan bir çalışmada 50 ikinci sınıf 48 dördüncü sınıf tipik gelişim gösteren öğrencinin prozodik okuma becerileri ile okuduğunu anlama performansları karşılaştırılmıştır. Çalışmada prozodik okuma becerilerinin değerlendirilmesi için Çok Boyutlu Akıcı Okuma Ölçeği'nin (Rasinski, 2004) uyarlaması olan Akıcı Okuma Ölçeği, okuduğunu anlama performansı için ise standartlaştırılmış bir okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda her iki sınıf düzeyinde de prozodik okuma becerilerinin okuduğunu anlama performansı üzerinde pozitif yönde anlamlı

katkıları olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada ise Veenendaal, Groen ve Verhoeven (2015) tipik gelişim gösteren 4.sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerilerinin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğrencilerin prozodik okuma düzeylerini belirlemek için Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeğini, okuduğunu anlama performansları için ise standartlaştırılmış okuduğunu anlama testlerini kullanmışlardır. Sonuçlar incelendiğinde prozodik okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yine benzer bir çalışmada Yıldız ve diğerleri (2014) akıcı okumanın her bir ögesinin (hız-doğruluk-prozodi) okuduğunu anlama ile ilişkisini ve etkisini incelemiştir. Çalışmaya tipik gelişim gösteren 119 5.sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonunda her bir akıcılık ögesinin okuduğunu anlama üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi olmasına rağmen en güçlü etkiye sahip olan ögenin prozodik okuma becerileri olduğu görülmüştür. Baştuğ ve Akyol (2012) tarafından yapılmış bir başka çalışmada ise okuma hızı, okuma doğruluğu ve prozodik okuma becerilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 2., 3., 4., ve 5. sınıf düzeylerinden (her sınıf düzeyinden 18) toplamda 72 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre üç değişken arasında sadece prozodik okuma becerileri okuduğunu anlamayı anlamlı şekilde yordamaktadır. Ayrıca diğer akıcı okuma ögeleri kontrol altında tutulduğunda dahi prozodik okuma becerilerinin okuduğunu anlama ile arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Son olarak Rasinski, Rikli ve Johnston (2009) tarafından yapılan bir diğer çalışmada 3. 5., ve 7.sınıf düzeylerinde prozodik okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 3.sınıf düzeyinden 391 öğrenci, 5.sınıf düzeyinden 421 öğrenci ve 7.sınıf düzeyinden ise 392 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin prozodik okuma becerileri Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği ile değerlendirilirken okuduğunu anlama performansları ise Stanford Başarı Testi'nden oluşturulan metinler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre her üç sınıf düzeyinde de prozodik okuma becerileri ile okuduğunu anlama performansı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Sonuç olarak yukarıda sunulan bilgiler birlikte ele alındığında, prozodik okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya olumlu katkılar sunan önemli bir beceri olduğu açıktır. Bu öneminden hareketle bu çalışmada gruplar arasında görülen okuduğunu anlama farklarının, grupların prozodik okuma becerisindeki yeterliliklerinden kaynaklanmış olabileceği güçlü ihtimallerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha açık bir ifade ile çalışmaya dahil edilen üstün yetenekli öğrencilerin çalışmada

kullanılan okuma metnini daha vurgulu, noktalama işaretlerine dikkat ederek, ritimli, ifadeli ve uygun tonlama ile okumalarının onların anlamalarına olumlu katkı yaptığı ve bunun sonucunda da her ne kadar benzer sözcük çözümleme becerisine sahip olsalar da okuduğunu anlama söz konusu olduğunda tipik gelişen akranlarına oranla daha yüksek anlama performansı sergilemelerini sağlamış olabileceği söylenebilir. Bu görüşle benzer biçimde Kuhn ve Stahl (2003) prozodik okuma becerilerinin okuma görevi sırasında okuduğunu anlama için ön koşullardan olan sözdizimsel ve anlamsal kodlamaya önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Bulgular bu açıdan incelendiğinde, prozodik okuma sayesinde çalışmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin okudukları metinde yer alan cümleleri ve bu cümleler ile sunulan bilgi birimlerini daha hızlı sözdizimsel öğelere ayırmış olabilecekleri ve anlamsal açıdan da bu cümlelerde sunulan ilişkili bilgi birimlerini belleklerinde daha doğru biçimde kodlamış ve gruplamış olabilecekleri ve tüm bu sürecin ise onların daha yüksek okuduğunu anlama performansı sergilemelerini sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında çalışmamızda elde edilen bulgular alanyazında prozodik okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin vurgulandığı konuya ilişkin yapılmış önceki çalışmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Fakat çalışma içerisinde okuduğunu anlama gibi üst düzey bilişsel bir beceride gruplar arasında görülen anlamlı farklılığın her ne kadar güçlü bulgulardan biri de olsa sadece prozodik okuma ile açıklanmasının sınırlı kalabileceği söylenmelidir. Bu nedenle ilerleyen bölümde alanyazında özellikle sınıf düzeyinin artmasıyla başarılı bir okuduğu anlama için önemi günden güne artan bir diğer değişkenin, okuduğunu anlamada strateji kullanımının, incelenmesinin okuduğunu anlamaya ilişkin elde edilen performans farklarının açıklanmasına önemli katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bir sonraki aşamada grupların okuma sırasında okuduğunu anlama stratejisi kullanım sıklıkları ve türleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Üstün Yetenekli Öğrenciler ile Tipik Gelişen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Kullandıkları Stratejilerin Sıklığının ve Türünün Dağılımı Nasıldır?

Çalışmanın 3. ve son araştırma sorusu olan “*Üstün yetenekli ve tipik gelişen öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları stratejilerin türünün ve sıklığının dağılımı nasıldır?*” sorusuna ilişkin bulgular, elde edilen görüşmeler sonucunda

kodlanarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da görselleştirilerek sunulmuştur. Tablo 5'te öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları stratejilerin türü ve sıklığı bilgisi yer alırken Tablo 6'da stratejilere ilişkin yapılan görüşmelerden örnekler sunulmuştur.



Tablo 5

Öğrencilerin Tanı Türlerine Göre Okuma Öncesi Sırası ve Sonrasında Kullandıkları Stratejiler

Stratejiler		Üstün Yetenekli	N	Tipik Gelişim	N
Okuma Öncesi	Amaç Oluşturma	Ü44- Ü46-Ü49-Ü32-Ü43 Ü45 Ü14 Ü9	8	N62 N3 N6	3
	Metne Göz Gezdirme	Ü18- Ü42-Ü48-Ü35-Ü5-Ü19 Ü16 Ü43 Ü47 Ü10 Ü39 Ü27 Ü14	13	N71 N7 N41 N19 N66 N54 N39 N73 N45 N28 N16 N26 N6 N70 N67	15
	Tahminde Bulunma	Ü26-Ü17-Ü48-Ü19-Ü23-Ü13 Ü40-Ü33 Ü52 Ü39 Ü27 Ü8 Ü7 Ü14 Ü36 Ü51	16	N52 N46 N71 N7 N41 N13 N18 N20 N48 N55 N8 N3 N14 N5 N15 N47 N70 N11 N42	19
	Ön bilgileri harekete geçirme	Ü17-Ü20-Ü5 Ü39 Ü7 Ü14 Ü36	7	N7 N47 N40	3
Okuma Sırası	Okuma hızını ayarlama	Ü18-Ü30-Ü42- Ü46-Ü20-Ü35-Ü41 Ü16-Ü13 Ü6 Ü40- Ü33 Ü43 Ü45 Ü52 Ü47 Ü34 Ü21 Ü39 Ü8 Ü24 Ü7 Ü14 Ü36 Ü4 Ü22 Ü51	27	N46 N72 N7 N56 N19 N18 N49 N73 N28 N55 N15 N33 N47 N38 N67 N40 N11 N42 N60	19
	Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma	Ü18-Ü42-Ü38- Ü35-Ü5-Ü15-Ü19-Ü41 Ü16-Ü13 Ü40- Ü49 Ü32-Ü33 Ü37 Ü39 Ü8 Ü7 Ü24 Ü14 Ü36 Ü4 Ü50 Ü51	24	N52 N46 N9 N36 N13 N19 N18 N49 N54 N58 N23 N39 N73 N68 N16 N26 N48 N3 N5 N47 N38 N6 N44 N29 N11 N42	26
	Not alma	Ü26- Ü29-Ü17-Ü42- Ü46-Ü48- Ü35-Ü5 Ü15 Ü23-Ü49 Ü32 Ü39 Ü8 Ü7 Ü24 Ü14 Ü36 Ü4 Ü9	20	N52 N71 N72 N65 N19 N49 N66 N54 N20 N32 N39 N59 N68 N28 N16 N48 N3 N47 N38 N70 N44 N29 N67 N11	24
	Metni zihninde canlandırma	Ü18- Ü30- Ü29-Ü17- Ü44-Ü20-Ü19 Ü23 Ü32-Ü33 Ü52 Ü34 Ü27 Ü50 Ü22	15	N52 N46 N22 N32 N45 N28 N33	7
	Önemli yerlerin altını çizme	Ü26-Ü42- Ü46- Ü35-Ü5-Ü15-Ü41 Ü23 Ü16 Ü6-Ü49- Ü33 Ü37 Ü15 Ü14 Ü8 Ü7 Ü24 Ü36 Ü4 Ü9 Ü48-Ü41 Ü16-Ü32 Ü24	26	N71 N72 N65 N19 N18 N49 N66 N59 N68 N28 N16 N48 N55 N3 N38 N70 N29 N67 N11 N41 N68	21
	Bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme	Ü46 Ü23 Ü39	3	N39 N3 N5 N25 N38	5
Okuma Sonrası	Metni özetleme	Ü18-Ü26-Ü17- Ü44-Ü5-Ü19-Ü41 Ü16-Ü40-Ü33 Ü45 Ü52 Ü34 Ü10 Ü8 Ü7 Ü14 Ü4 Ü6 Ü27 Ü24 Ü36	22	N71 N72 N7 N9 N65 N18 N49 N66 N22 N58 N23 N28 N16 N26 N8 N3 N14 N15 N25 N70 N40 N41 N13 N20 N39 N68 N55 N47	28
	Notları gözden geçirme	Ü17-Ü38-Ü48- Ü35-Ü15 Ü23-Ü49 Ü14 Ü4 Ü9 Ü46 Ü8	12	N65 N73 N70 N11	5

Tablo 6

Öğrencilerin Kullandıkları Stratejilere İlişkin Görüşme Örnekleri

	Stratejiler	Üstün Yetenekli	Tipik Gelişim
Okuma Öncesi	Amaç Oluşturma	“İlk olarak kağıt önüne gelince neler yapacağımı, neden okuduğumu düşündüm. Sonra bunu anlayıp soruları cevaplayacağımı düşündüm”	“Sizin bir sınav yapacağınızı ve not vereceğinizi düşündüm. Ona göre okuma yaptım”
	Metne Göz Gezdirme	“Metni okumaya başlamadan önce metne kısa bir göz attım ve son cümlesine baktım. Çünkü genelde oralarda oluyor cevaplar”	“Metne birazcık göz gezdirdim ve okumaya başladım”
	Tahminde Bulunma	“İlk olarak metnin başlığına baktım ve ne ile ilgili olabileceğini tahmin ettim. Eğer başlık olmasaydı ben genelde ilk cümlesine bakarım ve oradan çıkarırım biraz daha konusunu. Öyle olunca metnin nasıl gideceğini biraz daha iyi tahmin ediyorum”	“Önce bi inceledim. Önce bi başlığa baktım acaba neden bahsediyor diye. Tahminde bulundum. Ama tahminim tutmadı”
	Önbilgileri Harekete Geçirme	“Başlığına dikkat ettim. Başlığın ana konusu ile alakalı olduğunu biliyordum çünkü her başlık ona göre seçilir. Sonra başlıkla ilgili neler bildiğimi düşündüm”	“Metnin başlığını okuyunca aklıma yapılan sınavdaki aslan ve fare metni geldi ve buna benzer bir iyilğin karşılığı bir metin olacağını tahmin ettim”
Okuma Sırası	Okuma hızını ayarlama	“Okumaya başlayınca olabildiğince noktalama işaretlerine dikkat ettim. Gerekli yerlerde nefes aldım. Sonra devam ettim. Nefes durumuma göre yavaşladığım ya da hızlandığım yerler oldu. Hemen ayarladım hızımı geri”	“Teker teker anlayarak okudum ama yani birazcık da takıldım gibi bir şey oldu oralarda yavaşladım sonra hızlandım”
	Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma	“Anlamadığım yerlerde böyle cümleyi iki üç kere okudum, sonra anahtar kelimelerin yerlerini değiştirip tekrar okumayı denedim.”	“Okurken bazı yerlerde takıldım. Onları tekrar ettim iki üç kere. Çünkü takılmadığım yerleri hemen anlayabilirim ama takıldığım yerlerde zorluk çekiyorum. O yüzden böyle yapmak mantıklı geldi bana”
	Not alma	“Okurken okuduğumu anlamakla ilgili notlar aldım. Daha çok soruları anlamaya yönelik.”	“Okurken not aldım belki sorularda çıkar diye. Sonra düşündüm de kopya çekermiş gibi falan olur diye az aldım işte”
	Metni zihninde canlandırma	Okumaya geçtiğimde okuduğum cümlelerle yazan cümleler ile ilgili hayaller kurarak biraz daha gerçekçi hale getirerek hatırlamamı kolaylaştırıyorum ve sorular olduğu zaman sorunun benden ne istediğini hayal ettiğim veya düşündüğüm hangi cümleyle ilgili olduğunu tahmin edip o hayali tekrardan göz önüne getirerek cevaplıyorum soruları.	“Ondan sonra ise hayal ederek metni içinde düşündüm ve o olayın içinde olduğumu düşünerek metni okudum...Evet olay olarak canlandırdım”
	Önemli yerlerin altını çizme	“Sorularda çıkabileceğini düşündüğüm kısımları işte genellikle olayın kim başından ya da nerede geçtiği gibi yerlerin altını çizdim. O kısımlar daha önemli çünkü.”	“Metinle alakalı önemli yerleri iki kere okudum ve oraların altını çizerek not aldım”
	Bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme	“Anlamını bilmediğim kelimeler vardı. Oralarda diğer cümleleri okuyarak oradan bir anlam çıkarmaya çalıştım”	İlk yaptığımızda bir kelimeyi anlayamadım ama sonra devamını okuyarak bir çıkarım birleştirdim oradan. Çıkarımda bulundum”
Okuma Sonrası	Metni özetleme	“Okumayı bitirdikten sonra hemen kafamdan özetledim, tekrar ettim”	“Düşünüyordum. Yani aklımda kalıcı olsun diye ilk başta nasıl okuduysam onları düşünmeye çalıştım. Kısa bir özet yaptım hemen”
	Notları gözden geçirme	“Bitirdikten sonra hatırlamaya çalıştım önce. Sonra da aldığım notlara tekrar baktım hızlıca. Hatırlamadığım yerleri de mantık yönüyle bulmaya çalıştım”	“Bitirdikten sonra notlara tekrar baktım. Gözümde canlandırdım. Böylece sorulara daha kolay geçebildim.”

Tablo 5 incelendiğinde üstün yetenekli öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama sırasında kullandıkları okuma stratejilerinin türlerinin benzer şekillendiği fakat türlere göre bazı stratejilerin kullanım sıklıklarının farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Ayrıntılara inildiğinde üstün yetenekli öğrencilerin okuma öncesinde amaç oluşturma ve önbilgileri harekete geçirme, okuma sırasında zihinde canlandırma, okuma hızını ayarlama ve önemli gördükleri yerlerin altına çizerek notlar alma, okuma sonrasında ise alınan notları gözden geçirme gibi okuduğunu anlamada kilit olabilecek bazı stratejileri tipik gelişim gösteren akranlarından daha fazla kullandıkları göze çarpmaktadır. Stratejiler bir görevin düzenlenmesine, yürütülmesine ve değerlendirilmesine yardımcı olan, planlı ve kasıtlı olarak yürütülen prosedürlerdir (Alexander ve Judy, 1988). Bu süreçte en önemli olan nokta strateji kullanımının planlı ve kasıtlı olarak gerçekleştirilmesidir. Brown'a göre (1975) iyi okuyucular bilgi edinmek, anlama ve başarıya ulaşmak için gerekli stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacaklarını bilen ve bunları içselleştirerek gerektiğinde otomatik olarak kullanabilen bireylerdir (Cromley ve Azevedo, 2006). Alanyazında iyi okuyucuların okuduğunu anlama stratejileri hakkında genel bir bilgi sahibi oldukları (Artelt, Schiefele ve Schneider, 2001) ve okuma sırasında etkili strateji kullanımından ciddi faydalar sağladıkları pek çok çalışmada vurgulanmıştır (Sperling, Howard, Staley ve Dubois, 2004). Benzer görüşler üstün yetenekli öğrencilerle yürütülmüş çalışmalarda da öne sürülmüştür. Örneğin Berkowitz ve Cicchelli (2004) çalışmalarında okumada yüksek başarı gösteren üstün yetenekli öğrenciler ile düşük başarı gösterenler üstün yetenekli öğrencilerin kullandıklarını okuduğunu anlama stratejilerini incelemiştir. Çalışmaya 8.sınıfa devam etmekte olan 5 yüksek başarı gösteren üstün yetenekli öğrenci ile yine 8.sınıfa devam etmekte olan 5 beklenenden zayıf performans gösteren öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları stratejiler MARSİ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory), sesli düşünme tekniği ve görüşmeler yoluyla tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yüksek başarı gösteren üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini daha etkili bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bir diğer çalışmada da (Fehrenbach, 1991) üstün yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren akranlarının okumada kullandıkları strateji süreçlerini karşılıklı olarak incelemiştir. Çalışmaya 8., 10., ve 12.sınıfa devam etmekte olan 30 üstün yetenekli ve 30 tipik gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre üstün yetenekli öğrenciler okuduğunu anlama stratejilerini daha etkili ve verimli kullandıkları

belirtilmiştir. Başka bir çalışmada ise (Ataş, 2021) üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren 4.sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini karşılaştırmıştır. Çalışmaya 3 üstün yetenekli, 3 tipik gelişim gösteren iyi okuyucu ve 3 tipik gelişim gösteren zayıf öğrenci olmak toplam 9 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla sesli düşünme tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak üstün yetenekli olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha az sıklıkta strateji kullanmasına rağmen tipik gelişim gösteren öğrencilerin daha çok yüzeysel anlama stratejileri kullanırken üstün yetenekli öğrencilerin daha çok metni derinlemesine anlamaya yönelik stratejiler kullandıklarını tespit etmiştir. Bu açıdan bakıldığında, ilk bakışta çalışmaya dahil edilen üstün yetenekli öğrencilerin okuma sırasında birtakım kilit stratejilere daha fazla yer vermesi ve bunları etkili ve verimli kullanmaları sonucunda okuduğunu anlama puanlarının tipik gelişim gösteren akranlarından daha yüksek olduğu sonucu güçlü bir ihtimal olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat sadece sayıca daha fazla strateji kullanmanın her zaman daha yüksek okuduğunu anlama performansını garanti etmeyeceği, bu nedenle kullanım sıklığı yanında ne kadar verimli ve etkili kullanıldığına odaklanılması gerektiği de belirtilmelidir. Bu görüşle tutarlı olarak alanyazında okuduğunu anlamada kullanılan strateji sayısından çok doğru stratejileri seçip bunları etkili ve verimli bir şekilde kullanmanın önemi pek çok çalışma ile vurgulanmıştır (Başaran, 2013a; Bouffard-Bouchard, Parent ve Lavirée, 1993; Mısırlı-Taşdemir ve Özmen,2018; Völlinger vd., 2018). Konuya ilişkin yapılan bir çalışmada Başaran (2013) 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama strateji kullanım durumları ile okuduğunu anlama performanslarını karşılaştırmıştır. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu ile tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini sıklıkla kullanmalarına rağmen bu durumun okuduğunu anlama performanslarına herhangi bir etkisinin olmadığı sonucu bulmuşlar ve bu durumun aslında stratejilerin etkisiz/verimsiz kullanılmasından dolayı olabileceğini vurgulamaktadır. Başka bir çalışmada ise Mısırlı-Taşdemir ve Özmen (2018) 5.sınıf düzeyindeki üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanım düzeylerini incelemiştir. Okuduğunu anlama stratejileri likert tipinde oluşturulmuş olan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda tipik gelişim gösteren öğrencilerin üstün yetenekli olan akranlarına göre anlamlı olarak daha fazla okuduğunu anlama stratejisi kullanmasına rağmen üstün yetenekli

öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Bu açıdan bakıldığında, her ne kadar bazı stratejilerin sayıca çok kullanılmış olduğu görülse de çalışmadaki üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlamadaki daha yüksek performansları onların kullandıklarını ifade ettikleri stratejileri tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha etkili bir şekilde kullanmış olabileceğini düşündürmektedir. Bu görüşten hareketle ilerleyen bölümlerde üstün yetenekli öğrencilerin kullandıklarını belirttikleri stratejiler ve bunların okuduğunu anlama üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Çalışmaya dahil edilen üstün yetenekli öğrencilerin daha iyi okuduğunu anlama performansına sahip olmasını sağlayan bir diğer olası etkenin okuma sürecinde kullanılan stratejilerin türü olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin okuma öncesinde amaç oluşturma ve önbilgileri harekete geçirme stratejilerine daha fazla vurgu yaptıkları görülmektedir. Okuma öncesinde yapılan ve gruplar arasında kullanımı farklılaşan bu iki stratejinin okumaya hazırlık noktasında üstün yetenekli öğrencilere daha fazla avantaj sağladığı söylenebilir (Houtveen ve Van de Grift, 2007). Çünkü yapılan birçok okuma tanımında (Akyol, 2014; Dindar et al., 2021; Hashemi, 2021; Pressley, 2002) etkili ve verimli bir okuma performansının gerçekleşebilmesi için ön koşullardan birinin, ön bilgilerin varlığı ve bunların harekete geçirilmesi olduğu belirtilmektedir. Bu sürecin farkında olunması ise okumanın sonraki aşamalarında kullanılacak olan stratejilerin ve izlenecek yolların belirlenmesi ve uygulanması noktasında önemli olmakla birlikte aynı zamanda okuyucunun metne dair olan ilgisini de artırmaktadır. İlginin artmasıyla da okunan metnin türüne ve yapısına göre bir amaç oluşturarak okuma hızını ayarlama, detaylı ve dikkatli okuma gibi noktaların belirginleşmesi sağlanmaktadır. Bununla birlikte iyi okuyucular, önbilgilerini harekete geçirerek metin ile ilgili tahminler yapabilen ve sonrasında yaptıkları çıkarımlar ile verilmek istenen mesaja (anlama) ulaşabilen okurlar oldukları ifade edilmektedir (Bråten, Amundsen ve Samuelstuen, 2010). Bu noktada metne dair ne kadar çok ön bilgi varsa ve daha önemlisi bu mevcut önbilgiler harekete geçirilebiliyorsa metnin anlaşılması da o derece kolaylaşacaktır. Bu sayede okuyucunun metin ile etkileşim içine girmesi sağlanmış olacaktır. Bu açılarından ele alındığında çalışmaya dahil edilen üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları okumalara dair amaç oluşturmaları ve bununla beraber önbilgilerini harekete geçirmeleri onların okuduğunu anlama performanslarının daha yüksek olmasına zemin oluşturmuş olabilir.

Okuma sırası stratejilere gelindiğinde ise bu grupta ele alınan stratejilerin metinde sunulan bilgilerin okuyucular tarafından anlamlandırılmasına (Klingner ve Vaughn, 2004) ve zorluk yaşanan/anlaşılmayan yerlerin düzeltilmesine (Lapp, Flood ve Farnan, 2005) olanak sağladığı bilinmektedir. Bu çalışmanın bulgularından okuma sırasında görselleştirme/zihinde canlandırma, okuma hızını ayarlama ve önemli yerlerin altını çizme stratejilerini üstün yetenekli olan öğrencilerin daha fazla kullandıkları görülmektedir. Okuma sırasında zihinde canlandırma/görselleştirme okunan metnin zihinsel resimlerini oluşturarak anlamayı daha iyi sağlayan, okunan metnin hatırlanmasını kolaylaştıran bir stratejidir (Rief, 2015, akt. Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2017). Okuma sırasında altını çizme ve not alma ise, metin içindeki önemli bilgilerin önemsiz olanlardan ayırt edilmesi ile ilişkili olup okuyucunun daha aktif olarak verilen bilgileri daha sistematik ve anlamlı şekilde organize etmesini sağlamaktadır (Senemoğlu, 2005). Bu özelliğiyle aslında okuma sırasında altını çizme ve notlar alma stratejisi, metnin özetinin oluşmasına ve önemli detaylarının daha iyi anlaşılabilir şekilde akılda tutulmasına olanak sağlamaktadır. Çalışma içerisinde okuma sırasında etkili olduğu düşünülen okuma stratejilerinden bir diğeri ise prozodik okumadır. Özellikle okuyucuların okuma sırasında okuma hızlarını ayarladıklarını belirtmeleri onların prozodik okuma becerileri ile ilişkili bir strateji kullandıklarını düşündürmektedir. Çünkü, okuma hızının gereğinden yavaş ya da hızlı olma durumu prozodik okumayı olumsuz yönde etkilemektedir (Rasinski, Reutzel, Chard ve Thompson, 2011). Schwanenflugel ve Benjamin'e göre (2012) prozodik okuma becerileri süreklilik ve duraksama gibi zamanlama ile ilgili değişkenleri de kapsamaktadır. Deeney (2010) ise prozodiyi, okuyucunun uygun ifade ve vurgular ile metni pürüzsüz ve akıcı bir şekilde okuma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, prozodik okuma becerileri gelişmiş olan okuyucuların uygun bir ritimle okumalarının yanında seslerin hızını ve yüksekliğini uygun şekilde değiştirerek sözcükleri ve dolayısıyla cümleleri etkili bir şekilde vurguladıkları ifade edilmektedir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Diğer taraftan, öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin artırılması cümleler arasındaki bilgi parçalarını bir bütün haline getirmelerine ve çalışan belleklerinin daha aktif olmasına olanak sağlayarak anlamayı kolaylaştırmaktadır (Rayner, 2001). Görüldüğü üzere, okuyucuların okuma sırasında okuma hızlarını ayarlamaları temelde prozodik okuma becerilerinin bir parçası olarak görülmektedir. Bununla birlikte ilgili alanyazında yapılan çalışmalarda prozodik okumanın, okuduğunu anlama performansı için oldukça önemli bir rol oynadığı ve prozodik okuma becerilerinin okuduğunu anlama

performansını olumlu yönde etkilediği belirtmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Benjamin ve Schwanenflugel, 2010; Binder vd., 2013; Calet, Gutiérrez-Palma ve Defior, 2015; Hicks, 2009; Kuhn ve Stahl, 2003; Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell ve Smith, 2014; Yıldız vd., 2014). Konuyla ilgili yapılan bir çalışmada (Demirtaş, 2022) okumada güçlük yaşayan bir üçüncü sınıf öğrencisine doğrudan verilen prozodi eğitimin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama performansına etkisi incelenmiştir. Öğrencinin prozodik okuma becerileri Prozodik Okuma Ölçeği ile okuduğunu anlama performansı ise Formel Olmayan Envanteri ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde sağlanan prozodi eğitimin okuduğunu anlama performansını olumlu yönde ciddi şekilde artırdığı gözlemlenmiştir. Yapılan benzer bir çalışmada da (Calet, Pérez-Morenilla ve De los Santos-Roig, 2019) bir dördüncü sınıf öğrencisine 17 oturumdan oluşan bir prozodik okuma müdahalesinin okuduğunu anlama performansı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öğrencinin prozodik okuma becerileri Akıcı Okuma Ölçeği ile okuduğunu anlama performansı standartlaştırılmış okuduğunu anlama testi ile değerlendirilmiştir. Prozodik okumayı geliştirmek için uygulayıcı, metni uygun hız, vurgu, tonlama ve ritim ile okuyarak öğrenciye model olmuş sonrasında öğrenci ile beraber okumalar yapılmış ve en sonunda öğrenciden kendisinin metni okuması istenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, prozodik okuma müdahalesinin öğrencinin hem prozodik okuma becerilerini hem de okuduğunu anlama performansını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir önceki analiz sonucunda çalışmaya dahil edilen üstün yetenekli öğrencilerin prozodik okuma performanslarının tipik gelişen akranlarından daha yüksek olması ise onların yine bu stratejiyi de tipik gelişen akranlarına göre daha etkili ve verimli kullanmış olabileceklerini düşündürmektedir. Okuma sırasında kullanılan stratejilere ilişkin sunulan bilgiler birlikte düşünüldüğünde, çalışmaya dahil edilen üstün yetenekli öğrencilerin daha yüksek okuduğunu anlama performanslarının onların okuma sırasındaki verimli strateji kullanımlarından da kaynaklanabileceği açıktır.

Okuma sonrası stratejilere gelindiğinde ise bu grupta ele alınan stratejilerin okuyucuların amaçlarına ulaşip ulaşmadıklarını değerlendirmelerine, yapılan tahminlerin doğruluğuna ve okuyucuların metne dair fikirlerini genişletip anlamayı kolaylaştırmalarına olanak sağladığı belirtilmelidir (Karatay, 2014; Vaugh ve Klinger, 2004). Bir başka deyişle okuma sonrası kullanılan stratejiler okuduğunu anlamaya ilişkin değerlendirme sürecini ifade etmektedir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin okuma sonrasında alınan notları gözden geçirme stratejisini

daha fazla kullandıkları gözlemlenmiştir. Not alma stratejisi verilen bilgilerin öğrenci/okuyucu tarafından tekrar organize edilerek daha kısa ve net bir şekilde kendisi için anlamlı hale getirerek hem ana düşüncenin belirlenmesi hem de mini bir özet oluşturmasına olanak sağlamaktadır (Austin, Lee ve Carr, 2004; İlter, 2019). Ayrıca okuma esnasında not alan öğrenciler, aynı anda hem yazıp hem düşündükleri için aslında bilginin kazanılma ve tekrar çağrılması da daha hızlı ve pratik olmaktadır (Dewitt, 2007). Bununla birlikte alınan notların okuma sonrasında tekrar gözden geçirilmesi hatırlama ve kalıcılık üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Bohay, Blakely, Tamplin ve Radvansky, 2011; Tok ve Beyazıt, 2007; Rahmani ve Sadeghi, 2011). Alınan notların daha sonra tekrar gözden geçirilmesi konunun daha iyi anlaşılmasına ve kavranmasına fırsat vermektedir (Aslandağ ve Çetinkaya, 2019). Okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin birbirlerinden kesin bir şekilde ayıramaması ve birbirlerini etkilemesi durumu da göz önünde bulundurulduğunda aslında metni okurken alınan notların, önemli bilgilerin önemsizlerden ayırt edilmesi, ana fikri bulma ve özetleme stratejileri ile de yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili yapılan bir çalışmada (Tok ve Beyazıt, 2007) 3.sınıf öğrencilerine verilen özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu üzerinden yürütülen çalışmada öğrencilere alt ders saati süresince not alma stratejisi eğitimi verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre etkili ve verimli bir şekilde not alma stratejisini kullanabilen deney grubunun hem okuduğunu anlama performanslarının hem de kalıcılıklarının kontrol grubundan anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Konuyla ilgili yapılan benzer bir çalışmada İlter (2019) kendini izleme öğretimi destekli not alma becerileri öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya okuduğunu anlama performansı endişe düzeyinde olan ve 4.sınıfa devam etmekte olan 3 öğrenci katılmıştır. Çalışma beş aşamada 5 ders süresince devam etmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde not alma stratejisi eğitimi alan her üç öğrencinin de okuduğunu anlama performanslarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen bu neden ve etkiler birlikte ele alındığında okuma sırasında alınan notların okuma sonrasında tekrar gözden geçirilmesinin öğrencilerin metni hatırlaması ve anlamlandırması üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışmamızın bulguları incelendiğinde ise üstün yetenekli öğrencilerin içinde okuma sırasında not alan öğrencilerin çoğunun okuma sonrasında bu notları tekrar gözden geçirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan, tipik gelişen öğrencilerin okuma sırasında not alma stratejisini daha fazla kullanmalarına rağmen

çoğunun okuma sonrasında bu notları gözden geçirmedeği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, üstün yetenekli öğrencilerin aslında stratejileri daha etkili kullandıklarının bir kanıtı olarak düşünülebilir. Bu durumun da öğrencilerin okuduğunu anlama performansına etki ettiği söylenebilir.

Sonuç olarak strateji kullanımına ilişkin yukarıda belirtilen tüm bilgiler birlikte ele alındığında her ne kadar sıklık açısından çalışma içerisinde ele alınan iki grubun strateji kullanımında belirgin bir fark oluşmadığı gözlenirse de okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejilerin türünün ve kullanım verimliliğinin çalışmaya dahil edilen üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde olumlu bir etkili yaratmış olabileceği düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuç strateji kullanımındaki verimlilik açısından değerlendirildiğinde ise, alanyazında da sıkça belirtildiği gibi, okuyucuların göreve özgü strateji kullanım sıklıklarından ziyade ilgili stratejileri ne kadar verimli ve etkili kullandıklarının önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır (Johnson-Glenberg, 2000; Manning, Glasner ve Smith, 1996; Meniado, 2016; Pressley ve Hilden, 2001). Daha somut olarak ifade etmek gerekirse çalışmaya dahil edilen üstün yetenekli öğrencilerin okuma öncesinde okumaya dair amaç oluşturarak önbilgilerini etkili biçimde harekete geçirdiklerini, metni okurken telaffuz ve tonlamalarına dikkat ederek okuma hızlarını ve prozodilerini ayarladıklarını, okuma sırasında etkili bir şekilde zihinlerinde canlandırma yaptıklarını ve önemli gördükleri yerleri not alarak altlarını çizdiklerini ve okuma sonrasında da bu notları gözden geçirdiklerini belirtmeleri aslında onların alanyazında stratejik okuyucular olarak tanımlanan grup içerisinde yer aldıklarını düşündürmektedir.

Son olarak bu çalışmada gruplar arasında oluşan okuduğunu anlama farklarının üstün yetenekli öğrencilerin aldıkları destek eğitimden de kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bilindiği üzere üstün yetenekli öğrenciler formel eğitimleri dışında Bilim ve Sanat Merkezleri'nde de eğitim almaktadır. Bileşim'lerde birçok farklı alanda yaratıcı düşünme ile etkili stratejilerin seçilmesi ve uygulanmasına yönelik dersler ve etkinliklerin sunulduğu bilinmektedir. Burada sunulan ek destek eğitim hizmetlerinin üstün yetenekli öğrencilerin doğru ve etkili strateji seçimi ve bunların uygulanması konularında daha başarılı ve hızlı karar alabilmelerini sağlamış olabileceği ve bu durumun da öğrencilerin stratejik okuma davranışlarını olumlu biçimde etkilemiş olabileceği söylenmelidir. Üstün yetenekli öğrencilerin kendi gelişimsel özellikleri ile birlikte Bileşim'de aldıkları eğitimin neticesinde üst düzey düşünme becerileri olarak ifade edilen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ve

üstbilişsel farkındalıkları gibi becerilerinin de geliştiği alanyazında sıklıkla belirtilmektedir (Alevli, 2019; Akça-Üşenti, 2013; Bapoğlu, 2010; Kettler, 2014). Bapoğlu (2010) tarafından yapılan bir çalışmada üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini karşılıklı olarak incelemiştir. Çalışmaya 120 üstün yetenekli ve 319 tipik gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Eleştirel düşünmeyi değerlendirmek için Cornell Eleştirel Düşünme Testleri Düzey X kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre üstün yetenekli olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı olarak daha yüksek seviyededir. Benzer bir çalışmada Kettler (2014) üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin eleştirel düşünme performanslarını karşılaştırmış ve sonuç olarak üstün yetenekli öğrencilerin anlamlı bir şekilde tipik gelişim gösteren akranlarından yüksek performans gösterdiklerini bulmuştur. Alevli (2019) yapmış olduğu çalışmasında Bilsen'e devam eden öğrencilerin Türkçe ders içeriklerini daha zengin ve daha farklı bulduklarını, bununla birlikte öğrenme süreçlerinin de daha eğlenceli geçtiğini belirttiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin ilgilerine göre zenginleştirilmiş program uyguladıkları ve bu kapsamda ders sürecinde sıklıkla soru-cevap, beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme, tartışma, grup çalışması gibi teknik ve yöntemleri kullandıkları belirtilmektedir. Bu kapsamda, yapılan bu tarz zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğretimlerin öğrencilerin strateji kullanımlarını da anlamlı şekilde arttığı ifade edilmektedir (Akça-Üşenti, 2013). Bu açıdan incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin formel eğitimleri dışında Bilim ve Sanat Merkezlerinde destek eğitim almaları onların zihinsel kapasiteleri ile bilişsel, üstbilişsel süreçlerine ile üst düzey düşünme becerilerini olumlu yönde katılar yapmış olabileceği ve bu durumun da tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek okuduğunu anlama performansının oluşmasına etki ettiği söylenebilir.

BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu çalışmada, üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle çalışmaya katılacak öğrencilerin okuma hızı ve doğrulukları değerlendirilmiş ve katılım kriteri olarak %95 ve üzeri okuma doğruluğunun sağlanması koşulu dikkate alınmıştır. Böylelikle çalışma katılan öğrencilerin tamamının çözümlene açısından iyi okuyucu grubunda yer aldığı varsayılmıştır. Belirtilen tüm kriterler dikkate alındığında çalışmaya 50 üstün yetenekli ve 50 tipik gelişim gösteren öğrenci olmak üzere toplam 100 öğrenci katılmıştır.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğunu görülmüştür. Her ne kadar grupların hız ve doğruluk değişkenleri arasında fark olmamasına rağmen okuduğunu anlama performanslarının üstün yetenekli olan öğrenciler lehine olması çalışmada göze çarpan ilk sonuç olarak karşımıza çıkmıştır.

İkinci olarak her iki grubun prozodik okuma becerileri karşılıklı olarak incelenmiş ve üstün yetenekli öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı şekilde daha iyi yüksek olduğu görülmüştür. Bu açıdan ele alındığında uygun tonlama, vurgu ve duraksamalar gibi prozodik becerilerin okuduğunu anlama performansına olumlu etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Ardından prozodik okuma becerilerinin yanında öğrencilerin okuduğunu anlama sırasında kullandıkları okuma stratejilerinin de okuduğunu anlama performansına etki ettiği düşünülerek her iki grupta yer alan öğrencilerin kullandıkları stratejilerin türü ve sıklığı incelenmiş ve grupların okuduğunu anlama stratejilerini kullanım sıklıkları açısından anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen üstün yetenekli öğrencilerin kullandığı stratejilerin tür ve verimlilik açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada ulaşılan bir başka sonuç ise üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilişsel ve üstbilişsel becerilerdeki yetkinliklerinin gelişimsel özelliklerinden kaynaklı olarak tipik gelişim gösteren akranlarından yüksek olmasının ve BİLSEM'lerde onlara sunulan destek eğitim hizmetlerinde belirtilen bu güçlü yanlarının olabildiğince yüksek nitelikte desteklenmesinin onların okuduğunu anlama performanslarını olumlu yönde etkilediğidir.

Bu sonuçlardan hareketle, hem ilgili alanda çalışan uygulayıcılara hem de araştırmacılara ileride yapılabilecek müdahaleler ve çalışmalara yönelik bir takım önerilerin getirilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Çalışmada ortaokul düzeyinde 50 üstün yetenekli ve 50 tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama performansları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Sonraki çalışmalara farklı sınıf düzeylerinden farklı okuma profiline sahip katılımcılar da eklenerek çalışmanın genişletilmesi önerilebilir.
- Çalışmada öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek için eş zamanlı olmayan yöntemlerden görüşme tekniği kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda hem eş zamanlı hem de eş zamanlı olmayan yöntemlerin bir arada kullanılması önerilebilir.
- Çalışmada katılımcıların okuduğunu anlama performansları açık uçlu sorular ile değerlendirilmiştir. Sonraki çalışmalarda okuduğunu anlama performansları çoktan seçmeli, boşluk doldurma gibi farklı soru türleriyle değerlendirilmesi önerilebilir.
- Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve strateji kullanımları öyküleyici metin üzerinden yapılmaktadır. Sonraki çalışmalarda bilgi verici metinler ya da her iki tür metnin bir arada kullanılması önerilmektedir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Çalışmadan elde edilen verilere göre başarılı bir okuduğunu anlama için öğrencilere etkili okuduğunu anlama strateji öğretimlerinin sunulması önerilmektedir.
- Öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin okuduğunu anlama performansları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Bu nedenle her ne kadar doğru okusalar da öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin değerlendirilmesi ve gerektiğinde desteklenmesi önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Abilock, D. (1999). Librarians and gifted readers: Myths and facts. *Knowledge Quest* 27(5), 30-35.
- Abou-Elsaad, T., Ali R. & El-Hamid, H. A. (2015). Assessment of Arabic phonological awareness ve its relation to word reading ability. *Logopedics Phoniatics Vocology, Early Online*, 41(4), 1-7. Doi: 10.3109/14015439.2015.1088062
- Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component?. *Reading and Writing*, 19(9), 933-958. doi: 10.1007/s11145-006-9024-z
- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers a main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 31-46. doi: 10.2307/747986
- Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. In Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research-Volume III* (pp.163-179). New York: Routledge Tayloy & Francis Group.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. doi: 10.1598/RT.61.5.1
- Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili A. E. (Editörler), *Seçilmiş Makaleler Kitabı* (ss.127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akbaşlı, S., Şahin, M. ve Yaykiran, Z. (2016). The Effect of Reading Comprehension on the Performance in Science and Mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 108-121.
- Akça-Üşenti, Ü. (2013). *Üstün Zekâh ve Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamalarının Etkililiğinin Sınanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372. doi: 10.1598/RT.64.5.9
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya Üstün yetenekliler. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili A. E. (Editörler), *Seçilmiş Makaleler Kitabı*. (ss.169-194). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmanın, Tutuma Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 68-77.

- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (ss.15-49). Ankara: Pegem Akademi.
- Alevli, O. (2019). *Özel Yetenekli Öğrencilere Bilim ve Sanat Merkezlerinde Uygulanan Türkçe Eğitimi: Bir Durum Çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B., Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 285-310). Mahwah, NJ: LEA.
- Alexander, P. A., & Judy, J. E. (1988). The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational research*, 58(4), 375-404. doi: 10.3102/00346543058004375
- Altunkaya, H., ve Sülükçü, Y. (2018). 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Front. Psychol.* 6:1810. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01810
- Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283-297.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 263-283. doi: 10.1111/j.1467-9817.2009.01413.x
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Armbruster, B. B. (2010). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. (3. Edition). Diane Publishing.
- Arslan, Ş. (2016). *İlkokula Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Davranış Özellikleri ile Benlik Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bahçelievler Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 363-383.
- Aslandağ, B. ve Çetinkaya, G. (2019). Örgütleyici Yapı İskelesi Tekniğinin Öğretmen Adaylarının Not Alma Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 190-210. doi: 10.9779/PUJE.2018.229

- Ataman, A. (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklar. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili A. E (Editörler), *Seçilmiş Makaleler Kitabı*. (ss.155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataş, M. S. (2021). *Özel Yetenekli ve Tanılanmamış 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Atik, Ş. Y. (2007). *İlköğretimde Üstün Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Austin, J. L., Lee, M., & Carr, J. P. (2004). The effects of guided notes on undergraduate students' recording of lecture content. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 314-320.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Demografik Değişkenler ve Günlük Ritim Özellikleri ile İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 258-269. doi: 10.16916/aded.656103
- Bahar, A., Kaya, A. İ. ve Bahar, F. (2016). Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Tercihlerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 45-61. doi: 10.15390/EB.2016.4595
- Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7(2), 356-368. doi: 10.1177/1932202X9600700203
- Bannert, M., & Mengelkamp, C. (2008). Assessment of metacognitive skills by means of instruction to thinkaloud and reflect when prompted. Does the verbalization method affect learning? *Metacognition and Learning*, 3(1), 39-58. doi: 10.1007/s11409-007-9009-6
- Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve Normal Çocukların Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, 23(2), 122-137. doi: 10.1177/026142940702300203
- Baş, Ö. (2013). Üstün Zekâlı Olduğu Varsayılan Beş Yaşında Bir Çocuğun Okuma Becerisi Üzerine Durum Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 47-52.
- Başaran, M. (2013a). 4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 225-240.

- Başaran, M. (2013b). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-318.
- Bayram, K. ve Kanmaz, A. (2022). 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 309-326.
- Bektaş, M. (2007). *Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin ve Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Benjamin, R., & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404. doi: 10.1598/RRQ.45.4.2.
- Benzer, A. ve Bozkurt, B. (2020). Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18-32. doi: 10.1177/0022219410371677
- Berkowitz, E. (2004). *High-achieving and underachieving gifted middle school students' metacognitive strategies in reading comprehension* (Unpublished Doctoral Dissertation). Fordham University, New York, United States.
- 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. doi: 10.1177/0013124504268072
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., ... & Apel, K. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental neuropsychology*, 29(1), 61-92. doi: 10.1207/s15326942dn2901_5
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in psychology*, 8, 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00200

- Bildiren, A. (2013). Examining of learning styles of gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 1(1), 10-21.
- Bildiren, A. (2016). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Aileler ve Öğretmenler İçin Bir Kılavuz* (3. Baskı). İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0-6 years: Parental observations. *Early Child Development and Care*, 188(8), 997-1011. doi: 10.1080/03004430.2017.1389919
- Bildiren, A. (2020). Üstün Yetenekli Çocukların Tanılanması. *Yeni Türkiye, Üstün yetenekliler Özel Sayısı* (1), 109-116.
- Binder, K., Tighe, E., Jiang, Y., Kaftanski, K., Qi, C., & Ardoin, S. (2013). Reading expressively and understanding thoroughly: An examination of prosody in adults with low literacy skills. *Reading and Writing*, 26(5), 665-680. doi: 10.1007/s11145-012-9382
- Bohay, M., Blakely, D. P., Tamplin, A. K., & Radvansky, G. A. (2011). Note taking, review, memory, and comprehension. *The American journal of psychology*, 124(1), 63-73. doi: 10.5406/amerjpsyc.124.1.0063
- Borkowski, J. G., & Peck, V. A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 182-200). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Lavirée, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(1), 115-134. doi: 10.1006/jecp.1993.1028
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77. doi:10.1598/RT.61.1.7
- Bramwell, B. S. (1948). Galton's "hereditary genius": And the three following generations since 1869. *The Eugenics Review*, 39(4), 146-153.
- Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 324-336. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.324
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68-79. doi: 10.1177/001698620504900107
- Bulut, A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri. *Turkish Studies*, 11(3), 625-644. Doi: 10.7827/TurkishStudies.9319

- Cain, K. (2016). Reading comprehension development and difficulties: An overview. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 9-16.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years: The contribution of component. Skills and processes. In Wagner, R. K., Schatschneider, C. & Phythian-Sence, C. (Eds.), *Beyond decoding: the behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 143-176), New York, NY: The Guilford Press.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. doi:10.1037/0022-0663.96.1.31
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., & Defior, S. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285. doi: 10.1111/1467-9817.12019
- Calet, N., Pérez-Morenilla, M. C., & De los Santos-Roig, M. (2019). Overcoming reading comprehension difficulties through a prosodic reading intervention: A single-case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 75-88. doi: 10.1177/0265659019826252
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386-402. Doi: 10.1080/10888438.2019.1580284
- Carr, M., Alexander, J., & Schwanenflugel, P. (1996). Where gifted children do and do not excel on metacognitive tasks. *Roepers Review*, 18(3), 212-217. doi:10.1080/02783199609553740
- Catron, R. M., & Wingenbach, N. (1986). Developing the potential of the gifted reader. *Theory Into Practice*, 25(2), 134-140. doi: 10.1080/00405848609543213
- Cirino, P. T., Miciak, J., Gerst, E., Barnes, M. A., Vaughn, S., Child, A., & Huston-Warren, E. (2017). Executive function, self-regulated learning, and reading comprehension; A training study. *Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 450-467. doi:10.1177/0022219415618497
- Clark, B. (2015). *Üstün Zekalı Olarak Büyüme* (Ü. Ogurlu ve F. Kaya Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A., & McKenna, M. C. (2013). Measuring adolescents' attitudes toward reading: a classroom survey. *J. Adolesc. Adult Lit.* 56(7), 565-576. doi: 10.1002/JAAL.183
- Coşgun-Başar, M. ve Özmen, E. R. (2018). Bilgi Veren Metinleri Anlama: Metin Yapısına Dayalı Stratejilerin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1179-1195.

- Cramond, B. (2004). Reading instruction for the gifted. *Illinois Reading Council Journal*, 32(4), 31-36.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.311
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-299. Doi: 10.1207/s1532799xssr1003_5
- Çağlar, D. (2004). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili A. E. (Editörler), *Seçilmiş Makaleler Kitabı* (ss.111-126). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çakıcı, D. (2011). Şema Kuramının Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çitil, M. (2016). *Üstün Yetenekli Öğrencilere Sunulan Olumlu Davranışsal Destek Temelli Problem Davranışları Önleyici Sınıf Yönetimi Uygulamaları: Eylem Araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., & Robinson, N. M. (1995). Linguistic precocity and development of reading: The role of extralinguistic factors. *Applied Psycholinguistics*, 16(2), 173-187. doi: 10.1017/S0142716400007074
- Davashgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili A. E. (Editörler) *Seçilmiş Makaleler Kitabı* (ss. 211-220). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of reading*, 27(1), 44-47.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450. doi: doi.org/10.1598/RT.63.6.1
- Demirtaş, E. (2022). *Prozodi Öğretiminin Okuma Güçlüğü Olan Bir İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Akıcılığı ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29(6), 471-492. doi: 10.1080/02702710802168519
- Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: How you test is what you get. *Metacognition and Learning*, 3(3), 189-206. doi:10.1007/s11409-008-9026-0

- Dewitt, S. (2007). The effects of note taking and mental rehearsal on memory. *Journal of Undergraduate Psychological Research*, 6(2), 46-49
- Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bilgi Veren Metinleri Anlamalarında Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Doğanay-Bilgi, A. ve Özmen, R. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Seti-Okuma Yazmada Öğretimsel Stratejiler*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Durkan, E. ve Özen, F. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerinde Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanmalarını Sağlayan Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Giresun İli Örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 519-550. doi: 10.7827/TurkishStudies.12822
- Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161-167. Doi: 10.1598/RT.61.2.6
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166-178. doi: 10.1598/RT.64.3.2
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. Doi: 10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehrlich, M.-F., Kurtz-Costes, B., & Loridant, C. (1993). Cognitive and motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers. *Journal of Literacy Research*, 25(4), 365-381. doi: 10.1080/10862969309547826
- Eilers, L. H., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-30.
- El-Koumy, A. S. (2004). Metacognition and reading comprehension: Current trends in theory and research. Education Resources Information Center (ERIC), USA. Doi: 10.2139/ssrn.2364871
- Eme, E., Puustinen, M., ve Coutelet, B. (2006). Individual and developmental differences in reading monitoring: When and how do children evaluate their comprehension? *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 91-115.
- Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü* (2.baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Enç, M. (2017). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Epçaçan, C., ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 22-32.

- Ergen, Y. ve Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 130-147. doi: 10.21764/maeuefd.425949
- Ergül, C. (2012). Okumada Güçlük Yaşayan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Öğrenme Güçlüğü Riski Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725-747. doi: 10.1037/0003-066X.49.8.725
- Erkan-Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. Sınıf Üstün ve Normal Zekâ Düzeyindeki Öğrencilerin Fonolojik Farkındalık Düzeylerinin Okuma Başarıları Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Erman-Aslanoğlu, A. (2007). *PIRLS Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekliler. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili A. E. (Editörler), *Seçilmiş Makaleler Kitabı* (ss. 195-210). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ertürk, E. (2018). *Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma hatalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ertürk, E. ve Küçüktepe, C. (2019). Üstün Zekâlı Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Hatalarının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 393-411. doi: 10.17494/ogusbd.548521
- Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/average readers: Do they use the same reading strategies?. *Gifted Child Quarterly*, 35(3), 125-127. doi: 10.1177/001698629103500303
- Fırat, T. ve Ergül, C. (2020). 3D Strateji Öğretiminin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kazanmalarına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1390-1406. Doi:10.24106/kefdergi.4025
- Fırat, T. ve Koçak, D. (2019). Başarılı Okuyucular ile Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Metni Anlamak İçin Kullandıkları Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 669-681. Doi: 10.24106/kefdergi.2672
- Fletcher, J. M. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 323-330. doi: 10.1207/s1532799xssr1003_7

- Fletcher, J., Grimley, M., Greenwood, J., & Parkhill, F. (2012). Motivating and improving attitudes to reading in the final years of primary schooling in five New Zealand schools. *Literacy*, 46(1), 3-16. doi:10.1111/j.1741-4369.2011.00589.x
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576. doi:10.1007/s10648-011-9175-6
- Foorman, B. R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). Examining general and specific factors in the dimensionality of oral language and reading in 4th-10th grades. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 884-899. doi:10.1037/ed u0000026
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How To Design And Evaluate Research In Education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Frazier, L., Carlson, K., & Clifton, C. (2006). Prosodic phrasing is central to language comprehension. *Trends in cognitive sciences*, 10(6), 244-249. doi: 10.1016/j.tics.2006.04.002
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Gagne, F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. In Sternberg, R. J., & Davidson, J. E (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.98-120) NY: Cambridge University Press.
- Gagnon, R. & Ziarko, H. (2012). The writing of expository texts in early grades: What predicative analysis teaches us. *US-China Education Review A*, 10, 885-891.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-25. Doi: 10.1177/00222194070400030301
- Gallagher, J. J. (2006). According to Jim: Best and worst of gifted education. *Roeper Review*, 29(1), 10. doi: 10.1080/02783190609554378
- Gallagher, S. A. (1985). A comparison of the concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth grade students. *Roeper Review*, 8(2), 115-119. doi: 10.1080/02783198509552950
- Galton, F. (1892). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. (Second Edition), London: Macmillan and Co.
- Garces-Bacsal, R. M., & Yeo, S. D. (2017). Why and what they read when they don't have to: Factors influencing the recreational reading habits of gifted students in Singapore. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 247-265. doi: 10.1177/0162353217717035

- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research, 84*(1), 74-111. Doi: 10.3102/0034654313499616
- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research, 84*(1), 74-111. doi: 10.3102/0034654313499616
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Gerrig, R., J. & Zimbardo, P., G. (2017). *Psikolojiye Giriş: Psikoloji ve Yaşam*. (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Goodman, K. (1988). Interactive approaches to second language. In Carell, P. L., Devine, J. & Eskey, D. E. (Eds.), *The reading process* (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence, 24*(1), 13-23.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 525-538. doi: 10.1037/0022-0663.82.3.525
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10. doi: 0.1177/074193258600700104
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly, 25*(3), 375-406.
- Graham, L., & Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities, *Australian Journal of Learning Difficulties, 10*(2), 71-78. doi: 10.1080/19404150509546791
- Griffiths, G. G., Sohlberg, M. M., Kirk, C., Fickas, S., & Biancarosa, G. (2016). Evaluation of use of reading comprehension strategies to improve reading comprehension of adult college students with acquired brain injury. *Neuropsychological rehabilitation, 26*(2), 161-190. doi: 10.1080/09602011.2015.1007878
- Gross, M. U. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review, 21*(3), 207-214. doi: 10.1080/02783199909553963
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99(4), 232-245. doi: 10.3200/JOER.99.4.232-246
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2015). Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cümle Anlama Becerilerinin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güler, Ö. ve Özmen, R. (2010). Kısa Deneysel Analizle Zihinsel Engelli Öğrencilerin Öykü Anlama Becerisinde Etkili Olan Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi. *Journal of Educational Sciences*, 2(3), 930-954.
- Güngör, A. (2005). Altıncı Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-108.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11), 336-356.
- Güzel, R. (1999). Doğrudan Öğretim Yönteminin Öykü Anlama Becerisinin Öğretiminde Uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 31-41.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma becerisi L. Küçükahmet (Editör), *Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Türkçe)* (ss. 17-59). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Haft, S. L., Caballero, J. N., Tanaka, H., Zekelman, L., Cutting, L. E., Uchikoshi, Y., & Hoelt, F. (2019). Direct and indirect contributions of executive function to word decoding and reading comprehension in kindergarten. *Learning and Individual Differences*, 76, 101783. Doi: 10.1016/j.lindif.2019.101783
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2016). Paraphrasing strategy instruction for struggling readers. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 43-52. doi:10.1080/1045988X.2014.966802
- Hallahan, D. P., Kaufman, J. M., & Pullen, P. C. (2014). *Exceptional Learners An Introduction to Special Education* (Twelfth Edition). USA: Pearson.
- Halsted, J. W. (1990). *Guiding the gifted reader*. ERIC Clearinghouse.
- 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.
- Heinze, A. (2005). Differences in problem solving strategies of mathematically gifted and non-gifted elementary students. *International Education Journal*, 6(2), 175-183.
- Henfield, M. S., Woo, H., & Bang, N. M. (2017). Gifted ethnic minority students and academic achievement: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 3-19. doi: 10.1177/0016986216674556

- Hızlı, E. (2013). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Matematik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Hicks, C. (2009). A lesson on reading fluency learned from The Tortoise and the Hare. *The Reading Teacher*, 63(4), 319-323. doi:10.1598/RT.63.4.7
- Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2000). Exploring the nature of giftedness in preschool children. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(1), 46-73. doi: 10.1177/016235320002400103
- Hogan, T., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 36(4), 285-293. doi:10.1080/10573569.2011.596095
- Høien-Tengesdal, I., & Tønnessen, F. E. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(1), 93-103. doi: 10.1111/j.1467-9450.2010.00856.x
- Hollingworth, L. S. (1930). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 149(3), 151-159. doi:10.1177/000271623014900314
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190. doi: 10.1080/09243450601058717
- Hudson, R. F., Lane, H. B., Arriaza-Allen, S., Isakson, C., & Richman, T. (2011). An examination of a small group decoding intervention with struggling readers: Comparing accuracy and automaticity criteria. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 15-27. doi:10.1111/j.1540-5826.2010.00321.x
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205. doi: 10.1177/002221948702000401
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Matrix*, 11(2), 150-159.
- İlter, İ. (2019). Kendini İzleme Öğretimi Destekli Not Alma Becerileri Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 229-253. doi: 10.15390/EB.2019.7862
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.

- Johnson-Glenberg, M. C. (2000). Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: Verbal versus visual strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 772. doi: 10.1037/0022-0663.92.4.772
- Johnson-Glenberg, M. C. (2000). Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: Verbal versus visual strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 772-782.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447. doi: 10.1037/0022-0663.80.4.437
- Kahveci, G. (2004). *Az Görenlerde Zihin Haritası Yöntemi ile Özet Çıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want?. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299. doi: 10.1177/0016986211422098
- Kaplan, S. (1999). Reading strategies for gifted readers. *Teaching for High Potential*, 1(2), 1-2.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı?. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel Olmayan Okuma Envanteri*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaufman, S. B., & Sternberg R. J. (2008). Conception of giftedness, S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 71-92) New York: Springer Science+Business Media.
- Keenan, J. M., & Meenan, C. E. (2014). Test differences in diagnosing reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 125-135. doi: 10.1177/0022219412439326
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(2), 281-300. doi:10.1080/10888430802132279
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.

- Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-136. doi: 10.1177/0016986214522508
- Kıldan, O. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kılıç-Tülü, B., Özbek, A. B. ve Ergül, C. (2021). 3D Stratejisi Öğretiminin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 97-118. Doi: 10.53444/deubefd.775878
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 807–839). Newark, DE: International Reading Association.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. Paris, & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 89-110). Routledge.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-32. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.310
- Klingner, J.K., & Vaughn, S. (2004). Strategies for struggling second-language readers. In T.L. Jetton & J.A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice* (pp. 183–209). New York: Guilford.
- Kodan, H. (2015). *Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kolić-Vehovec, S., & Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 439. doi: 10.1007/BF03173513
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem
- Köksal, A. (2007). *Üstün Zekâlı Çocuklarda Duygusal Zekâyı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology* 25, 47-76.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.3

- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. doi: 10.1598/RRQ.45.2.4
- Kung, L. Y., & Aziz, A. A. (2020). An action research on metacognitive reading strategies instruction to improve reading comprehension. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 9(2), 86-94. doi: 10.18488/journal.23.2020.92.86.94
- Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2015). İyi ve Zayıf Okuyucuların Üstbilişsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Lapp, D., Flood, J., & Farnan, N. (2016). *Content area reading and learning: Instructional strategies*. NY: Routledge.
- Lapp, D., Flood, J., & Farnan, N. (Eds). (2005). *Content area reading and learning: Instructional strategies* (3rd ed.). New York, NY: Taylor & Francis
- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *J. Res. Read.* 26(2), 177-190. doi: 10.1111/1467-9817.00195
- Leana-Taşçılar, M. (2021). Üstün yetenekli bireylerin Tanılanması. *Özel Yetenek ve Bilsemeler* (ss.137-163). Ankara: T. C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Leana-Taşçılar, M. Z. ve Kanlı, E. (2014). Üstün Zekâlı ve Tipik gelişim Gösteren Çocukların, Mükemmeliyetçilik ve Öz-Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1-20. doi: 10.1501/Egifak_0000001335
- Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213-224. Doi:10.1177/0022219415605194
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838.
- Levent, F. (2014). *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak. Üstün Yetenekli Çocuklar Sarmalında Aile, Eğitim Sistemi ve Toplum*. Ankara: Nobel Akademi.
- Ley, T. C., & Trentham, L. L. (1987). The reading attitudes of gifted learners in grades seven and eight. *Journal for the Education for the Gifted*, 10(2), 87-98. doi: 10.1177/01623532870100020
- LoCicero, K., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22(3), 12-17. doi: 10.1080/02783190009554030

- Manning, B. H., Glasner, S. E., & Smith, E. R. (1996). The self-regulated learning aspect of metacognition: A component of gifted education. *Roeper Review*, 18(3), 217-223. doi: 10.1080/02783199609553741
- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education. Washington: U. S. Government Printing Office. Retrieved from <https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20/marland-report.pdf>
- Mason, L. H. (2013). Teaching students who struggle with learning to think before, while, and after reading: Effects of self-regulated strategy development instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 29(2), 124-144. doi: 10.1080/10573569.2013.758561
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L., & Taft, R. A. (2013). Self-regulated reading comprehension: Perceptions of students who struggle with reading. *Exceptionality*, 21(2), 69-86. doi: 10.1080/09362835.2012.747180
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency Instruction: Research-based best practices* (pp. 106-119). New York: Guilford
- McBee, M. T., & Makel, M. C. (2019). The quantitative implications of definitions of giftedness. *AERA Open*, 5(1), 1-13. doi: 2332858419831007.
- MEB (2019). *Türkçe Öğretim Programı*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- MEB (2020-2021). *Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/30144032_2021-2022_YILI_BILIM_VE_SANAT_MERKEZLERI_OGRENCI_TANILAMA_VE_YERLESTIRME_KILAVUZU.pdf
- Meneghetti, C., Carretti, B., & De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16(4), 291-301. doi: 10.1016/j.lindif.2006.11.001
- Meniado, J. C. (2016). Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students. *English Language Teaching*, 9(3), 117-129. doi: 10.5539/elt.v9n3p117
- Merchie, E., Van Keer, H., & Vandeveld, S. (2014). Development of the text-learning strategies inventory: Assessing and profiling learning from texts in fifth and sixth grade. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(6), 1-15. doi: 10.1177/0734282914525155

- Mert, E. (2018). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma Sürecinde Kullandıkları Stratejiler Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.
- Meyer, B. J., Wijekumar, K., Middlemiss, W., Higley, K., Lei, P. W., Meier, C., & Spielvogel, J. (2010). Web-based tutoring of the structure strategy with or without elaborated feedback or choice for fifth-and seventh-grade readers. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 62-92. doi: 10.1598/RRQ.45.1.4
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. Ö. ve Özmen, E. R. (2018). Üstün Yetenekli ve Ortalama Başarı Düzeyinde Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Karşılaştırılması. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(özel sayı 1), 269-290.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354. doi: 10.1598/RRQ.43.4.2
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. New York: Psychology Press.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191-202). Netherlands: Van Gorcum.
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3-14. doi: 10.1177/0016986208326552
- Muhid, A., Amalia, E. R., Hilaliyah, H., Budiana, N., & Wajdi, M. B. N. (2020). The effect of metacognitive strategies implementation on students' reading comprehension achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 847-862. doi: 10.29333/iji.2020.13257a

- Muijselaar, M., Swart, N., Steenbeek-Planting, E., Droop, M., Verhoeven, L., & de Jong, P. (2018). The effect of a strategy training on reading comprehension in fourth-grade students. *The Journal of Educational Research, 111*(6), 690-703. Doi: 10.1080/00220671.2017.1396439
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2015). *PIRLS 2016 assessment framework*. TIMMS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College & International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- National Assessment of Educational Progress. (2019). The nation's report card: Reading 2019. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- National Reading Panel (U. S.) & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.) (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: Reports of the subgroups*. Washington, D. C. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology, 41*(2), 428-442. doi:10.1037/0012-1649.41.2.428
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology, 63*, 427-452. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100431
- O'Connor, R. E., Swanson, H. L., & Geraghty, C. (2010). Improvement in reading rate under independent and difficult text levels: Influences on word and comprehension skills. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 1-19. doi: 10.1037/a0017488
- Oakhill, J., & Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(1), 51-59. doi: 10.1093/deafed/5.1.51
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Oxon: Routledge.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlğisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(02), 29-43. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000197
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2017). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Okuma İlğisi ve Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 4*(3), 73-89.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative report, 12*(2), 281-316.

- Oster, L. (2001). Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher*, 55(1), 64-69.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve Öss Başarısı Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.554
- Ökcü, M. (2019). *Beşinci Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Üstün yetenekli Öğrencilerin Okuma Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Biruni Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- 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. doi: 10.17556/erziefd.786115
- Özbay, Y. (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri*. Ankara: T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerin Psikososyal Özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89-108.
- Özcan, S. (2018). *Beşinci Sınıf Normal ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Üstbilişsel Düşünme, Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). T.C. Resmi Gazete 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı
- Özkubat, U. (2019). *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ile Düşük ve Ortalama Başarılı Olan Öğrencilerin Matematik Problemi Çözerken Kullandıkları Bilişsel Stratejiler ile Üstbilişsel İşlevler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özmen, E. R. (2011). Bir Metin Yapısı Örneği: Evrensel Dünya Problemlerine İlişkin Problem Çözüm Yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 49-62.
- Öztürk, S. ve Güneş-Özden, M. (2019). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Okuma Stratejileri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(1), 100-135.

- Özyaprak, M. (2016). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Matematik Müfredatının Farklılaştırılması. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 115-128.
- Paige, D. D., & Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 83-96.
- Paige, D. D., Rasinski, T., Magpuri-Lavell, T., & Smith, G. S. (2014). Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in secondary students. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 123-156. doi: 10.1177/1086296X14535170
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280. doi: 10.1598/RT.58.3.5
- Parker, W. D., & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-200. doi: 10.1177/001698629604000404
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2017). The Roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel (Ed). *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 12-56). NY: Guilford Press.
- Pecjak, S., & Kosir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teachers' activities in the classroom. *Studia Psychologica*, 50(2), 147-168.
- Perfetti, C. A. (1998). Learning to read. In P. Reitsma, & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy problems and interventions* (pp. 15-48). Dordrecht: Kluwer.
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skills. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). London, UK: Blackwell.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. doi: 10.1598/RT.58.6.2
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. *What Research Has To Say About Reading Instruction*, 3, 291-309.
- Pressley, M., & Hilden, K. (2002). How can children be taught to comprehend text better. In Kamil, M., Manning, J. B., & Walberg, H. J. (Eds.), *Successful reading instruction: Research in Educational Productivity*, (pp. 33-51). Greenwich: Information Age Publishing.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26(3), 448-466. doi: 10.1080/02796015.1997.12085878
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J. M., & Echevarria, M. (1998). The nature of literacy instruction in ten grade-4/5 classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 159-194.

- Qanwal, S., & Karim, S. (2014). Identifying correlation between reading strategies instruction and L2 text comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1019-1032. doi: 10.4304/jltr.5.5.1019-1032
- Rahmani, M., & Sadeghi, K. (2011). Effects of note-taking training on reading comprehension and recall. *The Reading Matrix*, 11(2), 116-128.
- Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligences perspective. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd edition), (pp. 54-66). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. doi: 10.1598/RT.59.7.10
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22-27. doi: 10.1598/JAAL.49.1.3
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2012). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje, & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 286-319). New York, NY: Routledge.
- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. Doi: 10.1080/19388070802468715
- Rasinski, T., Samuels, S. J., Hiebert, E., Petscher, Y., & Feller, K. (2011). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, 32(1), 75-97. doi: 10.1080/02702710903346873
- Ray, M. N., & Meyer, B. J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-82.
- Reed, D. K. (2011). A review of the psychometric properties of retell instruments. *Educational Assessment*, 16(3), 123-144. doi: 10.1080/10627197.2011.604238
- Reeves, C. (2012). *Developing a framework for assessing and comparing the cognitive challenge of home language examinations*. Pretoria: Council for Quality Assurance General and Education and Training.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press
- Reis, S. M., Gubbins, E. J., & Richards, S. (2001). Gifted readers: What do we know and what should we be doing. NRC/GT: University of Connecticut. Retrieved from <http://aea11gt.pbworks.com/f/nagcread.pdf>.

- Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C. J., Schreiber, F. J., Richards, S., Jacobs, J. K., Eckert, R. D., & Renzulli, J. S. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315-338. doi: 10.1177/001698620404800406
- Renzulli, J. S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95-114
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75. doi: 10.1207/S15327035EX1002_2
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd edition), (pp. 246-280). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2nd edition). Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550-559. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.11.001
- Roberts, S. M., & Lovett, S. B. (1994). Examining the “F” in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(3), 241-259. doi: 10.1177/016235329401700304
- Rogers, M. T. (1986). *A comparative study of developmental traits of gifted and average children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Denver, Denver, United States.
- Rogiers, A., Merchie, E., & Van Keer, H. (2019). What they say is what they do? Comparing task-specific self-reports, think-aloud protocols, and study traces for measuring secondary school students' text-learning strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 315-332. doi: 10.1007/s10212-019-00429-5
- Ross, P. O. C. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Rydland, V., Aukrust, V. G., & Fulland, H. (2012). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading and Writing*, 25(2), 465-482. doi: 10.1007/s11145-010-9279-2

- Sabatini, J., Wang, Z., & O'Reilly, T. (2019). Relating reading comprehension to oral reading performance in the naep fourth-grade special study of oral reading. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 253-271. doi:10.1002/rrq.226
- Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197. doi: 10.1080/13598139.2011.622942
- Sak, U. (2013). Education programs for talented students model (EPTS) and its effectiveness on gifted students' mathematical creativity. *Education & Science*, 38(169), 51-62.
- Sak, U. (2017). *Üstün Zekâlılar (Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri)* (7. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Salceda, J. C. R., Alonso, G. A., & Castilla-Earls, A. P. (2014). The simple view of reading in elementary school: A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(1), 17-31. doi: 10.1016/j.rlfa.2013.04.006
- Sánchez, E., García, J. R., & Gonzalez, A. J. (2007). Can differences in the ability to recognize words cease to have an effect under certain reading conditions? *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 290-306. doi:10.1177/00222194070400040101
- Sanders, S. (2020). Using self-regulated strategy development to teach reading comprehension strategies to elementary students with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 43(1), 57-70. doi: 10.1007/s43494-020-00009-z
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal-Duygusal Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163. doi: 10.1501/Egifak_0000001239
- Sattler, J. M. (1982). *Assessment of children's intelligence and special abilities* (2nd edition). New York: Allyn and Bacon.
- Schellings, G., & Van Hout-Wolters, B. (2011). Measuring strategy use with self-report instruments: theoretical and empirical considerations. *Metacognition and Learning*, 6(2), 83-90. doi: 10.1007/s11409-011-9081-9
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. doi: 10.1002/RRQ.030
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-52. doi: 10.1023/A:1009004801455
- Schwanenflugel, P. J., & Benjamin, R. G. (2012). Reading expressiveness: The neglected aspect of reading fluency. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (2nd ed., pp. 35-54). New York: Guilford.

- Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 3 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 59-87. doi: 10.1207/s1532799xssr1001_4
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development, 73*(2), 445-460. Doi: 10.1111/1467-8624.00417
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- Shuy, T. R., McCardle, P., & Albro, E. (2006). Introduction to this special issue: Reading comprehension assessment. *Scientific Studies of Reading, 10*(3), 221-224. doi: 10.1207/s1532799xssr1003_1
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education, 72*(3-4), 36-58. Doi: 10.1080/0161956X.1997.9681865
- Silverman, L. K. (2003). Characteristics of Giftedness Scale: Research and review of the literature. *Available from the Gifted Development Center, 1452-1461*.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 202-206. Doi: 10.1016/j.lindif.2011.04.010
- Soden, B., Christopher, M. E., Hulslander, J., Olson, R. K., Cutting, L., Keenan, J. M., ... & Petrill, S. A. (2015). Longitudinal stability in reading comprehension is largely heritable from grades 1 to 6. *PloS One, 10*(1), 1-13. doi: 10.1371/journal.pone.0113807
- Solari, E. J., Grimm, R., McIntyre, N. S., Swain-Lerro, L., Zajic, M., & Mundy, P. C. (2017). The relation between text reading fluency and reading comprehension for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 41*, 8-19. doi: 10.1016/j.rasd.2017.07.002
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities, 45*(4), 327-340. Doi: 10.1177/0022219411402691
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., & DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation, 10*(2), 117-139. Doi: 10.1076/edre.10.2.117.27905
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and newfrontiers*. New York: Guilford Press.

- Sternberg, R. J. (1984). What should intelligence tests test? Implications of a triarchic theory of intelligence for intelligence testing. *Educational Researcher*, 13(1), 5-15. doi: 10.3102/0013189X013001005
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Stocker Jr, J. D., Kubina Jr, R. M., Crumpler, E. R., Kozloff, M., & Swanton-Derushia, E. (2022). Effects of an explicit decoding plus frequency building intervention on word reading fluency for students with disabilities in an urban elementary setting. *Learning Disability Quarterly, First Online*, doi: 07319487221136279.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947. doi: 10.1037/0012-1649.38.6.934
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113. Doi: 10.1016/j.lindif.2015.11.022
- 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. doi: 10.1177/1529100611418056
- Suveren, S. (2006). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bolu, Türkiye.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with learning disabilities: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532. doi: 10.1177/002221949903200605
- Tannenbaum, A. (1991). The social psychology of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 27-44). Boston: Allyn and Bacon.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-252). New York: Cambridge University Press.
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 415-420. doi: 10.1016/j.lindif.2010.04.002
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual differences*, 20(5), 415-420. doi: 10.1016/j.lindif.2010.04.002
- Taylor, R. L. (2009). *Assessment of exceptional students*. Educational and psychological procedures (8th ed.). New Jersey: Pearson.

- Thurstone, L. L. (1934). The vectors of mind. *Psychological Review*, 41(1), 1-32. Doi: 10.1037/h0075959
- Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of research in reading*, 32(4), 383-401. Doi: 10.1111/j.1467-9817.2009.01401.x
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 113-122.
- Top, M. B. (2014). *İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229–243. doi:10. 1177/0022219409345009
- Turna, C., & Güldenoğlu, I. B. (2019). Investigation of the relationship between phonological decoding and word reading speed and accuracy in developmental perspective. *Education and Science*, 44(198), 413-433. Doi: 10.15390/EB.2019.7891
- Türk Dil Kurumu (2023). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Uçar-Rasmussen, M. ve Cora-İnce, N. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Sesli Düşünme Yönteminin Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201. Doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364006
- Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101. doi: 10.3200/JOER.100.2.81-101
- Urfalı-Dadandı, P. (2020). *Okuduğunu Anlamanın Bilişsel-Motivasyonel Faktörlerle Açıklanması ve Okuduğunu Anlama Güçlüklerine Yönelik Bir Müdahale Programı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon, Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünal, D. (2019). *Üstün yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Yazma Eğilimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Ünal, D., Demirtaş, Z. ve Gür-Erdoğan, D. (2018). Üstün/Üstün yetenekli Öğrencilerde Okuma Alışkanlığı. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı 1 (Özel Sayı)*, 109-127.

- van Steensel, R., Oostdam, R., van Gelderen, A., & van Schooten, E. (2016). The role of word decoding, vocabulary knowledge and meta-cognitive knowledge in monolingual and bilingual low-achieving adolescents' reading comprehension. *Journal of Research in Reading, 39*(3), 312-329. doi: 10.1111/1467-9817.12042
- VanTassel-Baska, J., Johnson, D. T., Hughes, C. E., & Boyce, L. N. (1996). A study of language arts curriculum effectiveness with gifted learners. *Journal for The Education of The Gifted, 19*(4), 461-480. doi: 10.1177/016235329601900405
- Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research synthesis. *Exceptional Children, 67*(1), 99-114. doi: 10.1177/001440290006700107
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology, 84*(4), 521-536. Doi: 10.1111/bjep.12036
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2015). What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading, 38*(3), 213-225. doi:10.1111/1467-9817.12024
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 2-40. doi: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2009). Modeling the growth of word-decoding skills: Evidence from Dutch. *Scientific Studies of Reading, 13*(3), 205-223.
- Vosslamber, A. (2002). Gifted readers: Who are they, and how can they be served in the classroom?. *Gifted Child Today, 25*(2), 14-20. Doi: 10.4219/gct-2002-55
- Völlinger, V. A., Spörer, N., Lubbe, D., & Brunstein, J. C. (2018). A path analytic test of the reading strategies mediation model: Relating cognitive competences and motivational influences to individual differences in fifth-grade students' reading comprehension. *The Journal of Educational Research, 111*(6), 733-745. Doi: 10.1080/00220671.2017.1412930
- Walczyk, J. J. (1990). Relation among error detection, sentence verification, and low-level reading skills of fourth graders. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 491-497. doi: 10.1037/0022-0663.82.3.491
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*(2), 162-186. Doi: 10.1598/RRQ.39.2.2
- Wang, X., Jia, L., & Jin, Y. (2020). Reading amount and reading strategy as mediators of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading achievement. *Frontiers in psychology, 11*, 586346. Doi: doi: 10.3389/fpsyg.2020.586346

- Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Fletcher, J. M. (2011). Efficacy of a reading intervention for middle school students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 78(1), 73-87.
- Welie, C., Schoonen, R., & Kuiken, F. (2018). The role text structure inference skill plays for eighth graders' expository text comprehension. *Reading and Writing*, 31(9), 2065-2094. doi:10.1007/s11145-017-9801-x
- Wijekumar, K., Meyer, B. J., Lei, P. W., Lin, Y. C., Johnson, L. A., Spielvogel, J. A., ... & Cook, M. (2014). Multisite randomized controlled trial examining intelligent tutoring of structure strategy for fifth-grade readers. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(4), 331-357. Doi: 10.1080/19345747.2013.853333
- Williams, J. P., Hall, K. M., & Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality*, 12(3), 129-144. doi: 10.1207/s15327035ex1203_2
- Williams, J. P., Nubla-Kung, A. M., Pollini, S., Stafford, K. B., Garcia, A., & Snyder, A. E. (2007). Teaching cause effect text structure through social studies content to at-risk second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 111-120. Doi: 10.1177/00222194070400020201
- Wolley, G. (2011). *Reading comprehension assisting children with learning difficulties*. New York: Springer Science+Business Media.
- Worrell, F. C., Roth, D. A., & Gabelko, N. H. (2006). Elementary reading attitude survey (ERAS) scores in academically talented students. *Roeper Review*, 29(2), 119-124. Doi: 10.1080/02783190709554395
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. doi: 10.1080/00461520.2012.722805
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ates, S., Rasinski, T., Fitzgerald., S., & Zimmerman, B. (2014) The Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension in Fifth-Grade Turkish Students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(1), 35-44, doi: 10.1080/21683603.2013.854187
- Yılmaz, E. ve Jahiç, N. (2008). "Vire" Hikâyesi Üzerine Metindilbilimsel Bir İnceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-41.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatres as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13. doi: 10.1598/RT.63.1.1
- Young, K. A. (2005). Direct from the source: the value of 'think-aloud' data in understanding learning. *Journal of Educational Inquiry*, 6 (1), 19-33.

Zhang, L., & Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: Insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 54-69.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. doi: 10.1037/0033-2909.131.1.3





EKLER

EK 1. Okuma Metni

İYİLİK

Çok eskiden bir balıkçı ve ailesi deniz kenarında küçük bir köyde yaşamış. Balıkçının üç çocuğu varmış. Karınlarını sadece balıkçının tuttuğu balıklarla doyuruyorlarmış, çünkü onlar çok yoksulmuş.

Bir gün öğleden sonra balıkçı büyük balıklar tutmayı hayal ederken deniz kenarına gitmiş. Oltasını denize atarak saatlerce beklemiş, ancak tek bir balık bile tutamamış. Hava kararmaya başlayınca adamın bütün umutları sönmüş: “Çocuklar bugün de aç uyuyacaklar” diyerek ortasını yavaş yavaş sudan çekmeye başlamış. Tam o sırada olta hafifçe sallanınca balıkçı heyecanlanmış. Sevinçle oltayı çekmiş ve ucundaki küçük balığı görmüş. Hayalleri yıkılan balıkçı iç geçirerek: “Kısmet bu kadarmış” demiş ve balığı almak için uzanmış. O sırada küçük balık yalvarmaya başlamış:

-Ben daha yavru bir balığım. Senin ve çocuklarının karnını doyuramam. Şimdi bırak beni gideyim, canımı bağışla demiş. Balıkçı balığın söylediklerine üzülmüş ama evde onu bekleyen çocukları aklına gelince:

-Yoo, demiş. Seni bırakamam. Çocukları karnı aç. Eve ellerim boş dönersem onlara ne derim? Küçük balık yalvarmaya devam etmiş:

-Şimdi beni bırakarak bir iyilik yaparsan ben de sonra sana bir iyilik yaparım. Söz veriyorum, haydi şimdi beni bırak.

Bu sözleri duyan balıkçının yüreği yumuşamış. Yavru balığı yavaşça suyu bırakmış. Küçük balık hızla yüzerek oradan uzaklaşmış. Eve yiyecek götüremediği için sıkılan adam: “Bir balık insana nasıl bir yardım edebilir ki! Bu küçük balığa inanmakla hata ettim” diye düşünerek evin yolunu tutmuş.

Aradan günler, aylar geçmiş. Balıkçının şansı her gün biraz daha açılmış. Öyle çok balık tutuyormuş ki hem karınlarını doyuruyor hem de kalan balıkları satarak para kazanıyormuş. Tarlası, hayvanları ve meyve bahçeleri olmuş balıkçının. Böyle mutluluk içinde yaşarken bir gün yine balık tutmak için deniz kenarına gitmiş. Kayığına binmiş, kıyıda uzaklaşarak ağını denize atmış. Biraz zaman geçtikten sonra şiddetli bir fırtına çıkmış. Giderek büyüyen dalgalar kayaya çarpıyor, balıkçı suya düşmemek için dua ediyormuş. Derken küçük kayık dev dalgalara yenilmiş ve paramparça olmuş. Suya

düşen balıkçı tutunacak bir şey bulamamış. Öleceğini düşündüğü sırada yanı başında bir ses duymuş.

-Haydi bin sırtıma, çabuk bin.

Hayretle suya bakan balıkçı bacakların arasında kocaman bir balık durduğunu görmüş ve kendini onun üzerine bırakmış. Balık yüzerek kıyıya geldiğinde balıkçı:

-Sen benim canımı kurtardın, borcumu sana nasıl ödeyeceğim? diye balığa sormuş. Balık başını sudan çıkararak:

-Şimdi ben sana borcumu ödedim. Aylar önce beni yakaladığında suya bırakarak canımı bağışlamıştın, demiş ve yüzerek gözden kaybolmuş.

Yapılan iyiliklerin her zaman bir karşılığı olduğunu anlayan balıkçı o günden sonra iyilik yapmaya devam etmiş.

EK 2. Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır)					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgölde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamalarla yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Kelime kelime okumaktadır.(Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir.(Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, İkincisi vb).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10	Anlam tonlamalarla yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (sesini açık ve net kullanır;uyumludur;dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı guruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

EK 3. Okuduğunu Anlama Stratejileri Kontrol Listesi

		Evet	Hayır
Okuma öncesi	Ön bilgilerini etkinleştirir		
	Okuma amacını belirler ve neden okuması gerektiğini anlar		
	Başlık hakkında tahminde bulunur		
Okuma Sırası	Okuma Hızını ayarlar		
	Not alır		
	Önemli yerlerin altını çizer		
	Bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin eder		
	Anlamadığı yerleri tekrar okur		
	Önemli bilgileri önemsizlerden ayırt eder		
Okuma Sonrası	Ana fikirleri özetler		
	Okuma Sırasında not almışsa notları kontrol eder		
	Okuma sonrası okuma başarısını değerlendirir		

EK 4. Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktora yapmaktayım. Doktora tez çalışmamda üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerine çalışmaktayım. Bu mektubu size bu çalışmaya çocuğunuzun katılımı için izin almak amacıyla gönderiyorum.

Yapılacak olan bu çalışmanın amacı üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performansları ile okuduğunu anlamada kullandıkları stratejilerin belirlenmesidir. Bu çalışmaya katılımı onayladığınız takdirde, okul yönetiminin de uygun gördüğü zaman diliminde için çocuğunuz araştırmanın katılımcısı olacaktır ve çocuğunuz, çalışmaya katılacaktır. Çalışmada çocuğunuza sesli olacak şekilde bir tane metin okutulacak ve metne ilişkin okuduğunu anlama testi verilir çözmesi istenecektir. Bu sırada çocuğunuzun okumaları daha sonra performanslarının belirlenebilmesi için bir ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Daha sonra yapmış olduğu okumalara ilişkin bir görüşme gerçekleştirilecektir (Örnek soru: Okuma sırasında metni daha iyi anlamak için neler yaptın?). Burada verdiği cevaplardan çocuğunuz **okul dersleri için bir not almayacaktır**. Bu nedenle sorulara baskı altında kalmadan, içtenlikle cevap vermesi beklenmektedir. Bütün bu uygulamalar yaklaşık olarak 25-30 dakika kadar sürmektedir. Araştırmada yer alan bu uygulamalar çocuğunuza rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Ancak herhangi bir nedenden ötürü çocuğunuz ya da siz rahatsızlık hissederseniz, uygulamaları nedenini açıklamaksızın yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz.

Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan bilimsel bilgiler, sadece araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda, sunumlarda ve eğitim amaçlı paylaşılacaktır. Çalışma süresince sizin ve çocuklarınızın kimlik bilgisi hiç kimseyle izniniz dışında paylaşılmayacaktır. Süreç içerisinde çocuğunuzun paylaşımında bulunduğu bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Veriler toplanırken isimler not edilmeyecek, her bir öğrenciye bir sayı verilecektir. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için benimletelefon iletişim kurabilirsiniz.

Teşekkürler,
Arş. Gör. Cebrail Turna

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya, velisi olduğum _____'nin katılımına izin veriyorum.

Velinin Adı, soyadı: _____ İmzası: _____ Tarih: _____

EK 5. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-34254476
Konu : Araştırma İzni

08.10.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 28.09.2021 tarihli ve 259388 sayılı yazımız.

Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi CebraİL TURNA'nın "Özel Yetenekli, Öğrenme Güçlüğü Olan ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Genel Okuma Performansları İle Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı, ekli listede belirtilen okullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
Altındağ, Beypazarı, Çankaya, Çubuk, Etimesgut,
Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA

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

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

Bilgi için: D. KARAGÜZEL
Unvan : Memur

EK 6. Etik Kurul Kararı

ETİK KURUL İZİN BELGESİ T.C.

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARLARI

Toplantı Tarihi : 29/09/2021
Toplantı Sayısı :14

KARAR-2021/14-08: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan Doç.Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞULU Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan Arş Gör. Cebrail TURNA'nın yürütücülüğünü yaptığı "**Özel Yetenekli, Öğrenme Güçlüğü ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Genel Okuma Performansları ile Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi**" isimli çalışma kurumumuzun incelemesi sonucunda, aydınlatılmış onam formlarının hazırlanarak öğrencilere ve velilere ayrı ayrı imzalatılması koşulu ile etik açıdan **uygunluğuna**, oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet ŞENER
Başkan

Prof. Dr. Ayhan CEYHAN(İzinli)
(Üye)

Prof. Dr. Ayten ÖZTÜRK
(Üye)

Prof. Dr. Çiğdem ULUBAŞ SERÇE
(Üye)

Prof. Dr. Esen GÜRBÜZ
(Üye)

Prof. Dr. Zeliha YILDIRIM
(Üye)

Doç. Dr. Nalan GÖRDELES BEŞER
(Üye)

Mustafa ÇOLAK
(Üye)

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performanslarının Tipik Gelişen Akranları İle Karşılaştırılması” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışında tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 25.03.2023
Gönderim Numarası	: 2046183635
Sayfa Sayısı	: 76
Sözcük Sayısı	: 20451
Karakter Sayısı	: 143762
Benzerlik Oranı	: %5
Savunma Tarihi	:14.03.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: CebraİL Turna

Tarih: 25.03.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Cebrail Turna

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Arş. Gör.	Niğde Üniversitesi	2013-2014
Arş. Gör.	Ankara Üniversitesi	2014-2019
Arş. Gör.	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	2019-...

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Özel Eğitim/Zihin Engelliler Öğretmenliği	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2009-2013
Yüksek Lisans	Özel Eğitim/Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2014-2017
Doktora	Özel Eğitim/Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2017-2022

Yayımlar:

Makaleler:

Sümer, H. M., & Turna, C. (2018). İşıten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 531-551. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.348310

Turna, C., & Güldenoğlu, İ. (2019). Investigation of the Relationship between Phonological Decoding and Word Reading Speed and Accuracy in Developmental Perspective. *Education and Science*, 44(198), 413-433. doi: 10.15390/EB.2019.7891

Bildiriler:

- Ceylan, M. ve Turna, C. (2019). Özel Gereksinimli Bireyler ve İstihdam Politikaları. TAEM Uluslararası Sosyal Politikalar Kongresi (Engellileri İstihdamı ve Sosyal Koruma) (18.06.201—20.06.2019)
- Akyol, H., Gedik, O. ve Turna, C. (2021). Okuma Güçlüğü Yaşayan Bir Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması (19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu-USOS 2021). (12.11.2021-14.11.2021)
- Turna, C., Ceylan, M. ve Dalga, A. (2020). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Etik İlkeleri. 3. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi. (12.11.2020-14.11.2020)
- Sümer, H. M. ve Turna, C. (2017). İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Özetleme Becerilerinin ve Bağdaşıklık Düzeylerinin Değerlendirilmesi. 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (08.11.2017- 10.11.2017)

Kitap Bölümleri:

- Turna, C (2021). Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama. *2023'E Doğru Türk Eğitimine Görüş ve Öneriler/Özel Eğitim* içinde (ss.11-27). Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları: ANKARA
- Turna, C. (2021). Erken Okuryazarlık ve Özel Gereksinimli Çocuklar. *Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Okuma ve Okumanın Gelişimi* içinde (ss. 23-52). (Ed. Emre Laçın). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara