



Üstün Zekalı Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Tercihlerinin Karşılaştırılması

Abdulkadir Bahar ¹, Ahmet İhsan Kaya ², Feyza Bahar ³

Öz

Öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek için, onların yetenek, tutum ve tercihlerini daha iyi anlamaya ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın temel amacı üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin okuma tutumları ve tercihleri arasındaki farkları ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve sayısal veriler kesitsel tarama yoluyla toplanmıştır. Yapılan MANOVA analizi sonucunda üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin akademik ve dinlendirici okuma tutumları arasında fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlardan farklı olarak, Kay-kare bağımsızlık testi sonuçlarına göre bu öğrencilerin okuma tercihlerinin arasında önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma öncesinde üstün zekalı Türk öğrencilerin okuma tercih ve tutumlarıyla alakalı başka bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın bulguları Türk eğitim sistemindeki üstün zekalı öğrencilerin okuma eğitimleriyle ilgili önemli sonuçlar içermektedir. Yazarlar bu çalışmadaki hedeflere ulaşabilmek için sonraki araştırmacıların üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin okuma tutum ve tercihlerini boyutsal olarak analiz etmelerini tavsiye etmektedirler.

Anahtar Kelimeler

Üstün zekalı öğrenciler
Okuma tutumu
Okuma tercihi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.04.2015
Kabul Tarihi: 01.09.2016
Elektronik Yayın Tarihi: 21.12.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.4595

Giriş

Günümüz dünyasında insanların sahip olması gereken en önemli becerilerden birisi şüphesiz okuma yetkinliğidir. Holden (2004) okumayı kişinin sosyal, ekonomik, ve medeni hayatlarındaki gelişiminin ilk geçiti olarak tanımlamıştır. Okumanın çok önemli bir aktivite olmasına karşın, herkesin okuma konusunda yüksek ilgi ve istek taşıdığını söylemek çok zordur. İster akademik ister dinlenmek için olsun insanların neden okuma ilgilerinin farklı olabildiğini anlamak adına birçok araştırma yapılmıştır (Guthrie ve Alvermann, 1999; Hidi, 2000; Mazzoni, Gambrell ve Korkeamaki, 1999; Ross, McKechnie ve Rothbauer, 2006; Rane-Szostak ve Herth, 1995).

Üstün zekalı öğrencilerin okuma tutumları ile ilgileri birçok araştırmaya konu olmuştur (ör. Dooley, 1993; Levande, 1993). Üstün zekalı okuyucuların birçok alanda kabiliyetlerini geliştirebilmeleri için, optimum seviyede okuma motivasyonuna sahip olmaları ve ağırlıklı olarak ilgi alanlarına yönelik okuma yapmaları gerekmektedir (Cavazos-Kottke, 2006). Okuma programları alanında çalışan araştırmacılar bu tür öğrencilerin okuryazarlık gelişimine katkıda bulunabilmek için onlara kendi

¹ University of Wisconsin - Stevens Point, School of Education, ABD, kbahar@uwsp.edu

² Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, ikayagantep@gmail.com

³ Vizyon Koleji, İstanbul, Türkiye, feyzayurt@hotmail.com

kişisel ilgi alanlarından seçim yapabilecekleri materyaller sağlanmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir (Carr, 1984; Jeter ve Chauvin, 1982; Renzulli ve Reis, 1997).

Teorik Çerçeve

Bu çalışmanın teorik çerçevesi Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirme Modeli'ne dayanmaktadır. Üçlü Zenginleştirme Modeli öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek öğrencinin farklı konularda ve değişik ilgi alanlarında zengin içerikli yaratıcı çalışma yapmasını teşvik eder. Bunun ötesinde öğrencilerin ilgi alanlarında ileri seviyede içeriğe sahip, süreç eğitim becerileri ve yöntem eğitimi almalarını destekler (Renzulli, 1977).

Üçlü Zenginleştirme Modeli'nin ilki olan 1. Tip Zenginleştirmede öğrenciye normal müfredatta yer almayan çeşitli konular, problemler, ve aktiviteler sunulur. Örneğin öğretmenin, öğrencinin ilgilerini açığa çıkarmak ve geliştirmek amacıyla, müfredatın dışındaki eserlerden, heyecan verici metin, kitap, öykü, ya da kitap bölümü seçip bunları sesli okuyarak dersi zenginleştirir. 1. Tip zenginleştirme çalışmalarından biridir. Farklı edebi türlerden (kurgu ve kurgu olmayan) seçilen bu okuma parçaları sesli okunarak öğrencilerde okuma ve dinleme heyecanı oluşturularak dersler zenginleştirilir. 2. Tip zenginleştirmede ise öğrencinin yaratıcı düşünme, problem çözme, ve iletişim kurma becerileri gibi düşünme ve hissetme süreçlerini geliştirme amaçlanır. Buna ek olarak ileri seviyedeki material ve kabiliyetlerin yazılı, sözel ve görsel iletişim becerileri kazandırılarak en uygun şekilde kullanılabilmesi esas alınır. 3. Tip zenginleştirmede öğrencilerin bireysel veya ufak bir grup içinde, kendi seçtikleri konular üzerinde daha yoğun ve derinlemesine çalışma yapmaları sağlanır. 3. Tip zenginleştirmede öğrencilere yine kendi seçtikleri bir problem veya proje üzerinde yaratıcılık ve görev sorumluluklarını geliştirme imkanı verilirken, öğrenciler aynı zamanda belli disiplinlerde kullanılan içerik ve yöntem bilimini ileri seviyede anlayabilme fırsatı kazanırlar.

Aynı zamanda araştırmacılar, Üçlü Zenginleştirme Modeli'ni teorik çerçeve kabul ederek üstün zekalılar eğitiminde, özellikle okuma programlarında, farklılaştırma yapmanın önemine işaret etmektedirler. Renzulli bu modelde, müfredat (hızlandırma ve zenginleştirme) ve öğretim yöntemlerinde farklılaştırma yaparak üstün zekalı öğrencilerin güçlü yanlarını ve ilgi alanlarını dikkate almanın önemini vurgulamış ve uygun pedagojik yaklaşımlarla okuma öğretimlerini analiz etmiştir. Sınıflardaki okuma seviyeleri çeşitlilikleri gözönüne alındığında okuma öğretiminde farklılaştırma yapmanın çok önemli bir konu olduğu görülmektedir (Renzulli, 2010).

Okuma Tutumu ve Üstün Zeka

Okuma tutumu, okuma aktivitelerine yaklaşma veya uzaklaşma ile sonuçlanabilecek mevcut duygular olarak tanımlanmıştır (Cooter ve Alexander, 1984). Öğrencilerin okuma tutumlarının, okumadaki başarılarını ve ilkökul yıllarındaki okuma aktivitelerine olan ilgilerini etkilediği saptanmıştır (Black, 2006; McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995; Worthy, 2002). Örneğin McKenna ve diğerleri (1995) okuma esnasında negatif tutum sergileyen ve okuma parçalarıyla daha az ilgilenen öğrencilerin yaşlarına göre daha az başarılı olduklarını göstermiştir. Okuma tutumu ve okuma başarısı üzerine araştırmalar yapan Worthy (2002), uzun süre düzenli olarak okuma yapan öğrencilerin kısa süreli düzenli okuma yapan öğrencilere göre okuma alanında çok daha yüksek başarılar sergilediğini tespit etmiştir. Çocukların okumaya yönelik duyguları onların okuma başarılarıyla çok yakından ilgilidir. Özellikle okuma tutumlarının erken çocukluk döneminde geliştiği düşünüldüğünde ilköğretim yıllarının önemi böylece bir kez daha anlaşılmış olur (McClendon, 1966).

Birçok araştırmacı okumaya karşı pozitif tutum geliştirilmesine katkı sağlayan çevresel etkenleri ve değişkenleri araştırmışlardır (Bintz, 1993; Kubis, 1996; Mason, 1967; Spiegel, 1994). Bintz (1993) okumayı eğlenceli bir aktivite tercihi olarak gören öğrencilerin okuma sevgilerini, anne-baba, büyükanne-büyükbaba, kardeş, arkadaş, komşu, veya yakın akrabalar gibi pozitif bir rol modelden kazandıklarını ortaya çıkarmıştır. Spiegel (1994) başarılı okuyucuların anne ve babalarının okuma karakterlerini incelemiş ve kişinin pozitif okuma tutumunun anne-babaların okuma tutumlarıyla güçlü şekilde bağlantılı olduğunu saptamıştır. Buna ek olarak daha önceki çalışmalarda da okul öncesi evdeki okuryazarlık deneyimi (kaynak ve aktivite) ve anne-baba okuma alışkanlıklarının öğrencinin okuma tutumuyla yakın ilişkili oldukları bulunmuştur (Evans ve Shaw, 2008; Padlick-Field, 2011; Weigel, Martin ve Bennett, 2010).

Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin okuma tutumları arasındaki farklar ise sınırlı sayıda araştırmacı tarafından incelemiştir (Kennedy ve Halinski, 1975; Ley ve Trentham, 1987; McKenna vd., 1995; Parker, 2004; Worrell, Roth ve Gabelko, 2007). Örneğin, Kennedy ve Halinski (1975) ortaokuldaki üstün zekalı öğrencilerin üstün zekalı olmayan öğrencilere oranla okumaya karşı daha pozitif tutum gösterdiklerini bulmuştur. Buna benzer olarak Mikulecky Davranışsal Okuma Tutumları ölçeğine göre 7. ve 8. sınıftaki üstün zekalı öğrenciler, üstün zekalı olmayan öğrencilere göre daha pozitif okuma tutumları göstermişlerdir (Ley ve Trentham, 1987). Ancak bu bulgular sadece ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan araştırmalara dayanmaktadır.

McKenna ve diğerleri (1995), 1 – 6 arası sınıflardaki öğrencilerin okuma tutumlarıyla, öğrencilerin kendi öğretmenleri tarafından derecelendirilmiş okuma kabiliyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin derecelendirmeleriyle, öğrencilerin akademik, dinlendirici, ve toplam tutum skorlarının birbiriyle bağlantılı olduğunu bulmuşlardır. Worrell ve diğerleri (2007) akademik bir yaz kampına katılan üstün zekalı öğrencilerin okuma tutumlarını incelemiştir. Bu kampa katılan üstün yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarını McKenna ve diğerlerinin (1995) çalışmasında yeralan genel normal grubu sonuçlarıyla kıyaslamışlar ve araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin normal gruptakilere oranla daha pozitif okuma tutumları gösterdiklerini bulmuşlardır. Buna benzer bir çalışmada da Parker (2004) üstün zekalı ilkökul öğrencilerinin okuma tutumlarının üstün olmayanlara göre nasıl farklı olduğunu araştırmıştır. Diğer iki çalışmadan farklı olarak Parker bu grupların okuma tutumları arasında fark bulamamıştır.

Türkiye’de ki araştırmalara bakıldığında üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin okuma tutumlarındaki farkları inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte bazı araştırmacılar okuma tutumlarının üstün zekallık ile ilgili olmadığına deyinmişlerdir. (Altun, 2013; Kotaman, 2008; Yücel, 2005). Yücel (2005) yaptığı araştırmasında 323 okul öncesin öğrencinin okuma tutumlarını farklı yaş, cinsiyet, ve sosyo-ekonomik gruplar içinde incelemiştir. Yücel’in çalışmasında öğrencilerin cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumlarına bağlı farklılıklara rastlanmazken, ileri yaştaki öğrencilerin okuma tutumu skorlarının küçük olanlara oranla daha pozitif olduğu görülmüştür. Kotaman (2008) ise yaptığı çalışmada çocukların okuma tutumlarını anne-babaların çocuklarına yaptığı hikaye kitabı okumalarıyla ilişkilendirmiştir. Bulgularda çocuklarına devamlı şekilde ve diyaloglar yaparak kitap okuyan anne babaların çocuklarının diğerlerine oranla daha yüksek okuma tutumu ve kelime hazinesi olduğu görülmüştür.

Türk öğrencilerin okuma tutumlarına yönelik en kapsamlı çalışmalardan birisi Altun’a (2013) aittir. Bu çalışmada çocukların okuma tutumları cinsiyet, veli eğitim seviyesi, yıllık hane halkı geliri, okul yaşantıları, ve evdeki kitap sayısı gibi farklı faktörler göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Bulgulara göre okul öncesi öğrencilerin okuma tutumlarında cinsiyetin bir fark oluşturmadığı ama veli eğitim seviyesi, hane halkı geliri, ve okulda geçirilen zamanın okuma tutum skorlarıyla ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Okuma Tercih ve Üstün Zeka

Okuma tercihi kişinin okumak isteyeceği yazı türü olarak adlandırılmıştır (Harris ve Sipay, 1990). Cavazos-Kottke’e (2006) göre okuma tercihi kişinin dikkatini çeken ve ilgisini tetikleyen yazı türleriyle alakalı olduğu kadar, kişinin mevcut okuma ilgisini de kapsayan geniş bir konudur. Biz de bu çalışmada ‘okuma tercihini’ çocuğun okumayı sevebileceği türler olarak tanımladık.

Üstün zekalı öğrencilerin okuma tutumları bazı araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Anderson, Higgins ve Wurster, 1985; Baskın ve Harris, 1980; Halsted, 1994; Harris ve Sipay, 1990; Hawkins, 1983; Swanton, 1984). Hawkins (1983) araştırmasında üstün zekalılar arasında gazete ve magazin türleri okumanın daha popüler olduğunu belirtirken, Swanton (1984) üstün zekalı öğrencilerin hayal gücü ve spor ile alakalı kurgu türü metinleri (bilim kurgu ve fantastik) diğer öğrencilere göre daha çok tercih ettiklerini belirtir. Bununla birlikte her iki gruptaki öğrencilerin tüm metin türleri arasında en çok gizem konulu metinleri tercih ettikleri görülmüştür. Anderson ve diğerleri (1985) üstün zekalı öğrencilerin mizah türünü diğer öğrencilerden daha çok tercih ettiğini tespit etmiş, diğer türlerde

ise gruplar arasında anlamlı farklar bulunmadığını belirtmiştir. Baskın ve Harris (1980) kurgusal olmayan eserlerin üstün zekalılar tarafından daha çok okunduğunu, diğer türler arasında anlamlı farklar olmadığını bulmuştur. Yapılan araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı gibi, bu konuda birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen sonuçların tutarlı olmadığı ve eski verilere dayandığı gözlemlenmiştir.

Türkiye’de Üstün Zekalılar Eğitimi ve BİLSEM’lerin Fonksiyonları

Türkiye’de üstün zekalı öğrencilerin resmi olarak eğitimi Bilim Sanat Eğitim Merkezleri’nin (BİLSEM) açılmasıyla başlamıştır. Bu merkezler üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin potansiyellerini desteklemek, geliştirmek, ve onlar için uygulama imkanı oluşturmak amacıyla kurulmuş olmasının yanında bu merkezlerde veli ve öğretmenlere de üstün zekalı öğrencilerin eğitimi ile ilgili rehberlik yapılmaktadır. BİLSEM’ler, üstün zekalı tanısı almış ilkökul ve ortaokul öğrencileri için bir tür okul sonrası zenginleştirme programıdır. Programa seçilen öğrencilere bu merkezlerde Türkçe, İngilizce, Matematik, Sanat, Müzik, ve Fen Bilimleri alanlarında haftada birer ders saati (40 dakika) ileri seviyede akademik program uygulanır.

BİLSEM programları öğrenci merkezli ve disiplinler arasıdır (MEB, 2007). Bu programlar öğrencinin yaratıcılığını, problem çözme, ve ileri seviye düşünme becerilerini zenginleştirmek için geliştirilmiştir (MEB, 2007). Buna ek olarak öğrencilerin birçok alanda ileri seviyede çalışmalarla buluşturulup, gelişmiş düzeyde bilgi seviyesine ulaşmaları amaçlanır. BİLSEM programlarına katılacak öğrenciler bir dizi tanılama aşamasından geçmek zorundadır. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir:

a. **Öğretmenin aday göstermesi:** BİLSEM her yıl tüm devlet okulu ve özel ilkokullara öğrenci gözlem formu göndermektedir. 1 – 4 arası sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen gözlem formundaki kriterlere dayanarak öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri gözlemlenmeleri istenir. Öğretmenler aday olabilecek öğrencileri açık uçlu ve kompleks düşünme becerileri gerektiren aktiviteler içinde gözlemler. Aday gösterilen öğrenciler grup yetenek testine davet edilirler.

b. **Grup yetenek testi:** Öğretmen aday gösterdiği öğrenciler hakkında gerekli bilgiler toplandıktan sonra tanılama komitesi tarafından hangi öğrencilerin genel yetenek testine çağırılacağına karar verilir. Bu grup testi bütün ülke genelinde eş zamanlı yapılır ve öğrencilerin sayısal, sözel, ve uzamsal muhakeme yapabilme yetenekleri ölçülür. Test Türkçe, Matematik, ve Genel Yetenek olmak üzere üç alt gruptan oluşur. Her bir alt grup çoktan seçmeli problemler içerir. Kendi sınıf seviyelerinin ülke genelindeki standart puanlarının üzerinde puan alan öğrenciler bireysel zeka testlerine girmeye hak kazanır.

c. **Bireysel uygulanan zeka testleri:** Bu aşamada bir önceki testten yeterli puanı alan öğrenciler merkezlerde yürütülen sözel olmayan bireysel zeka testini alırlar. Bu testlerden belirlenen eşik puan veya yüzdeler dilimin üzerinde puan alan öğrenciler BİLSEM programına katılma hakkı kazanırlar.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Anderson ve diğerleri (1985) üstün zekalıların okuma tutum ve tercihleriyle alakalı yapılan çalışmaların onların okuma kapasitelerini geliştirip iyileştirmesi açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Böyle olmasına rağmen üstün zekalı olan öğrencilerin okuma tutum ve tercihlerini inceleyen çalışmaların (Anderson vd., 1985; Baskın ve Harris, 1980; Cavazos-Kottke, 2006; Halsted, 1994; Harris ve Sipay, 1990; Hawkins, 1983; Kennedy ve Halinski, 1975; Ley ve Trentham, 1987; McKenna vd., 1995; Parker, 2004; Worrell vd., 2007) sayısı oldukça sınırlı miktardadır ve bu araştırmaların sonuçlarının tutarsız olduğu görülmektedir. Ayrıca ilkökul seviyesindeki üstün zekalı öğrencilerin hem okuma tutumu hem de kitap türü tercihinde diğer öğrencilerden farklarını ortaya koyan çalışma maalesef bulunmamaktadır. Türkiye’de de üstün zekalı öğrencilerin okuma tutum ve tercihleriyle alakalı daha önce yapılmış bir inceleme yoktur. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmanın bulguları hem üstün zekalılar eğitimi hem de Türk eğitim sistemi için önemli sonuçlar bulundurmaktadır.

Öğrencilerin okuma konusundaki kişisel tutum ve tercihlerini bilen eğitimciler okuma programlarını daha verimli şekilde düzenleyebileceklerdir (Witty, 1971). İlkokul öğrencilerinin okuldaki zamanlarının büyük bir bölümünü okuma programlarında geçirdikleri düşünüldüğünde, öğrencilerin kabiliyet ve ilgi alanlarına yönelik okuma programları oluşturmanın ne kadar önemli olduğu ortadadır (Cassidy, 1979).

Bu çalışmanın amacı üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin okuma tutum ve tercihleri arasındaki farkları açığa çıkarmaktır. Çalışmada Türkiye'deki ilkokul öğrencilerinin kendi beyan ettikleri okuma tutum ve tercihleri incelenmiş ve aşağıdaki iki ana araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

1. Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin okuma tutumları arasında fark var mıdır?
2. Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin okuma tercihleri arasında fark var mıdır? Varsa nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için gerekli olan veriler kesitsel tarama yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Kesitsel tarama yönteminin kullanılmasının temel gerekçesi, üstün zekalı olan ve olmayan öğrenciler arasındaki okuma tutum ve tercih farklılıklarının ortaya çıkarılabilmesi için hazırlanmış araştırma sorularına en temel ve işlevsel cevaplar elde etmektir. Burns, Lee ve Vickers'a (2006) göre nicel araştırma yönteminde sayısal veri ve istatistiksel analizler kullanılır ve böylece değişkenler arasındaki muhtemel ilişkilerin en iyi şekilde anlaşılması hedeflenir. Kesitsel tarama yöntemi ise araştırmacılara çalışma grubu hakkında, belirli bir zaman kesiti için, çıkarımlar yapma imkanı sunar (Creswell, 2003).

Bu çalışma Türkiye'nin güneydoğu illerinden birinde yürütülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülüp, şehirdeki 54 özel ve devlet okulundan Bilim Sanat Eğitim Merkezi'ne (BİLSEM) seçilmiş üstün zekalı öğrencilerin araştırmaya katılabilmeleri için gerekli izinler alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü ilde bulunan BİLSEM merkezine devam eden öğrencilerin hepsi araştırmaya davet edilmiştir ve bu öğrencilerin yüzde 90'ından fazlası araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Çalışmadaki üstün zekalı öğrenciler grubu 2 – 6 arası sınıflara devam eden 112 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın karşılaştırma grubunu ise çalışmaya katılan üstün zekalı öğrencilerle aynı sınıflarda okuyan ama üstün zekalı olarak tespit edilememiş öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 501 öğrenci (112 üstün zekalı, 389 üstün zekalı olmayan) katılmıştır. Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf dağılımına ait veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı

Sınıf	Cinsiyet	Üstün Zekalı Olmayan	Üstün Zekalı	Toplam
2	kız	25	6	31
	erkek	29	3	32
3	kız	54	19	73
	erkek	46	20	66
4	kız	32	17	49
	erkek	39	14	53
5	kız	30	8	38
	erkek	28	11	39
6	kız	52	6	58
	erkek	55	8	63
Toplam		390	112	502

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç kısımdan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketin 1. ve 3. kısımları araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Anketin birinci kısmı öğrencilerin sosyo-ekonomik ve aile bilgilerini içeren maddelerden oluşmaktadır. Bu kısımda doğum tarihi, okul, cinsiyet, sınıf, anne-babanın eğitim durumu, hane halkı gelir düzeyi, ve anne-baba meslek bilgileri gibi maddeler bulunmaktadır.

Anketin 2. kısmı ise İlkokul Okuma Tutum Ölçeği'nden (Elementary Reading Attitude Survey - ERAS) oluşmaktadır. İlkokul Okuma Tutum Ölçeği (İOTO) ilkökul öğrencilerinin okuma tutumlarını ölçmek amacıyla oluşturulmuştur.

Anketin üçüncü kısmı ise araştırmacılar tarafından hazırlanmış, öğrencilerin okuma tercihlerini ölçmeye yönelik 4 maddeden oluşmaktadır. İlk 3 madde öğrencilerin hangi tür edebi yazınları ve kitap türlerini okumayı tercih ettiklerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Dördüncü madde ise öğrencilerin okuma motivasyonuna etki eden kişi ve etkenleri tespit etmek için oluşturulmuştur. Dördüncü maddeden toplanılan bilgiler başka bir araştırma için toplanıldığından bu çalışmaya dahil edilmemiştir.

İOTO. İlkokul Okuma Tutum Ölçeği (İOTO), McKenna ve Kear (1990) tarafından ilkökul öğrencilerinin dinlendirici ve akademik okuma tutumlarını ölçmek için oluşturulmuş, 20 maddeden oluşan bir ölçektir. İOTO'nun maddeleri 4 puanlı Likert-tipi sorulardan oluşmaktadır. Dört farklı seçenekten herbiri ölçeğin orijinalinde olduğu gibi Garfield adlı çizgi film karakterinin çok mutludan çok mutsuza doğru değişen yüz ifadelerini içermektedir.

Ölçekteki 20 maddeden 10 tanesi dinlendirici okuma tarzına yönelik iken, diğer 10 madde ise akademik okuma tarzına yöneliktir. Dinlendirici okuma tarzına yönelik örnek maddeler aşağıda verilmiştir:

“Okuldaki boş zamanlarında kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?”

“Evde dinlenmek için kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?”

Akademik okuma tarzına yönelik örnek maddeler aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenin okudukların ile ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?”

“Okuma aktiviteleri yaptığın derslerde kendini nasıl hissedersin?”

İÖTO Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 38 eyaletten seçilmiş 95 ilkokulda 1-6 arası sınıflara devam eden toplam 18138 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin dinlendirici okuma kısmının alfa katsayıları .74 ile 0.87 arasında bulunurken, akademik okuma kısmının alfa katsayıları ise .81 ile .83 arasında hesaplanmıştır (McKenna ve Kear, 1990). Bu katsayı değerleri ölçeğin iç güvenilirliğinin makul seviyede olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin yapısal geçerliliğini ölçmek için faktör analizleri hesaplanmış ve her iki alt ölçeğin de yapısal geçerlilikleri alan uzmanları tarafından onaylanmıştır (McKenna ve Kear, 1990).

Bu çalışmadan önce İOTO'nun Türkçe versiyonu bulunmamaktaydı. İOTO'nun Türkçe çalışması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Sonrasında İOTO'nun dil eşdeğerliği ve tercümesi Türk edebiyatı alanında çalışan bir profesör, deneyimli bir Türkçe öğretmeni, ve eğitim psikolojisi alanında araştırma yapan uzman bir doktora öğrencisi tarafından tekrar kontrol edilmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri ve geri dönütleri ışığında gerekli değişiklikler yapılmış ve araştırmacılar tarafından uyarlamaya son hali verilmiştir.

İOTO'nun uyarlama çalışması da yine araştırmacılar tarafından 125 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonrasında, katılımcıların ölçek sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması, standart sapması ve alt ölçeklerin Cronbach α iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçek Cronbach α iç tutarlılık katsayıları dinlendirici okuma ve akademik okuma alt ölçekleri için sırasıyla 0.73 ve 0.76 olarak hesaplanmıştır. Her ne kadar bu değerler ölçeğin orijinal İngilizce versiyonunun katsayılarından düşük olsa da bulunan bu değerler ölçeğin iç güvenilirliğinin makul seviyede olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli izinlerin alınmasından sonra, hazırlanan araştırma dokümanları 2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde çalışmaya katılan 54 okula gönderilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden 512 öğrencinin okullarındaki idarecilerle görüşülerek her bir okula yeterli sayıda ölçek, detaylı yönerge mektubu, ve araştırma tanıtım yazısı gönderilmiştir. Ayrıca ölçeklerin uygulanmasını takip edecek öğretmen ve idarecilerle görüşülerek yönergelerin önemli maddelerinin doğru anlaşıldığından emin olunmuştur.

Öğrencilerin ölçek maddelerine daha rahat cevap verebilmeleri için ölçeklerin üzerine isimlerini yazmamaları istenmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin test kaygısı taşıyabileceği göz önünde bulundurularak uygulama sırasında öğrencilere ölçeğin bir test olmadığı anlatılmıştır.

Ölçeği uygulayan öğretmenler ölçeğin her bir kısmı ile ilgili detaylı açıklama yapmışlardır. Öğrenciler birinci ve üçüncü kısımdaki maddelere cevaplarını yazmaları istenirken, ikinci kısımdaki 20 soru için dört şıktan birisini seçmeleri istenmiştir. Ölçek için her hangi bir zaman kısıtlaması olmamasına rağmen tüm öğrenciler 10 ile 25 dakika arasında ölçeği tamamlamışlardır.

İşlemsel Tanımlar

Anne-baba Eğitim Durumu. Ölçeğin birinci kısmında çalışmaya katılan öğrencilerden anne ve babalarının eğitim durumlarını bildirmeleri istenmiştir. Ölçeğin ilgili maddesinde, 'Okuma yazması yok' seviyesinden 'Doktora derecesi'ne kadar yedi değişik seçenek belirtilmiştir. Bu seçenekler 1'den 7'ye kadar kodlanmıştır (en düşük eğitim seviyesi olarak 'okuma yazması yok' seçeneği 1 ile kodlanırken 'doktora' derecesi 7 ile kodlanmıştır.)

Hane-halkı Gelir Düzeyi. Çalışmaya katılan öğrencilerin hane-halkı gelirleri ölçeğin birinci kısmında toplanmıştır. Daha sonra bu gelir miktarları Türk-İş sendikasının her yıl yayınladığı 'hane-

halkı açlık ve yoksulluk raporu' verilerine göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç gelir seviyesinden uygun olan ile eşleştirilmiştir.

Program Devam Durumu. Bu araştırmadaki üstün zekalı olarak belirlenen öğrencilerin hepsi BİLSEM merkezlerine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin BİLSEM programlarına devamlılığı, merkez yöneticileri tarafından rapor edilmiş ve toplam saat katılımını gösterir şekilde işlemsel olarak tanımlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin ölçekte verdikleri cevaplar ilk önce SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Birinci araştırma sorusunu 'Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin okuma tutumları arasında fark var mıdır?' cevaplamak için, üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrenciler arasındaki farklar çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Hanehalkı geliri, anne-babanın eğitim durumu, ve öğrencilerin BİLSEM programına devamlılığı gibi değişkenler analizdeki eş değişkenler olarak bu değişkenlerin etkilerini kontrol etmek amacıyla çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) kullanılmıştır. MANCOVA iki veya daha fazla bağımlı değişken, en az bir bağımsız değişken ve buna bağlı olarak en az iki adet eş değişkenin (covariate) incelendiği durumlarda kullanılan bir analizdir (Mayers, 2013). Araştırmacılar ikinci araştırma sorusunu 'Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin okuma tercihleri arasında fark var mıdır? Varsa nelerdir?' cevaplamak için betimsel istatistik ve Kay-kare bağımsızlık testi kullanmışlardır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dinlendirici ve akademik okuma tutum puanlarına ait betimsel istatistiksel değerler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okuma Tutumu Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	Dinlendirici		Akademik	
	Ortalama	sd	Ortalama	sd
Üstün Zekalı (n=112)	16.19	4.99	17.73	5.41
Üstün Zekalı Olmayan (n=390)	16.72	4.87	17.27	5.41

Çok değişkenli kovaryans analizini (MANCOVA) yapmadan önce varsayımların karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Puanların normal dağılım göstermesi, bağımlı değişkenler ile eş değişkenler arasında kabul edilebilir bir doğrusal ilişkinin bulunması ve bu bağlamda gruplar-arası (between-group) farkların olmaması bu analizin temel varsayımlarıdır (Mayers, 2013). Bu doğrultuda Pearson korelasyonları hesaplanmış, bağımlı değişkenler ile eş değişkenler arasında kabul edilebilir bir doğrusal ilişkinin bulunduğu görülmüştür (Tablo 3). Ayrıca eş değişken matris türdeşliğini (homogeneity) kontrol etmek için Box's M testi uygulanmış ve sonuçların anlamlı (significant) olmadığı bulunmuştur. Böylelikle MANOVA analizinin önemli varsayımlarından birisinin karşılandığı görülmüştür (Mayers, 2013).

Tablo 3. Bağımlı Değişkenler ile Eş Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayısı Değerleri

Değişken	Dinlendirici Okuma	Akademik Okuma	Programa Devamın Etkisi	Annenin Eğitim Durumu	Babanın Eğitim Durumu	Hanehalkı Geliri
1		0.725**	0.323**	0.038	0.001	0.177**
2			0.4320**	0.143**	0.117**	0.218**
3				0.141**	0.135**	0.163**
4					0.681**	0.420**
5						0.304**

**p<.01

Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin dinlendirici ve akademik okuma puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan MANOVA sonuçları Tablo 4’de verilmiştir. Sonuçlara göre grupların dinlendirici ve akademik okuma ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir (dinlendirici okuma [F(1,500)= 1.004, p=0.317]; akademik okuma [F(1,500)= 0.637, p=0.425]). Ayrıca bağımlı değişkenlere ait puanların üstün zekalı olma durumuna göre farklılık göstermediği de görülmüştür [Pillai’s Trace =0.012, F(2,499)= 2.978, p=0.052].

Tablo 4. Grupların Dinlendirici ve Akademik Okuma MANOVA Sonuçları

	Kareler Ortalaması	F	p
Dinlendirici Okuma	24.720	1.004	0.317
Akademik Okuma	18.646	0.637	0.425

Hanehalkı geliri, ebeveyn eğitim durumu, program devam durumu gibi eş değişkenler MANCOVA’ya eklendiğinde, eş değişkenlerin varyansı düşürmesine karşın bu etkinin anlamlı (significant) düzeyde olmadığı gözlenmiştir [Pillai’s Trace=0.010, F(2,487)= 2.416, p=0.090]. Ayrıca eş değişkenlerin eklenmesinden sonra dinlendirici okuma [F(1,500)= 0.31, p=0.52] ve akademik okuma [F(1,500)= 0.43, p=0.58] skorlarının üstün zekalı olma durumuna göre farklılık göstermediği de görülmüştür. Bununla beraber öğrencilerin programa devam ve hanehalkı gelir durumlarındaki farklılığın öğrencilerin dinlendirici ve akademik okuma tutumlarına anlamlı seviyede etki ettiği gözlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Tekli Değişken Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	Tip III Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
PDD	Dinlendirici Okuma	1140.666	1	1140.666	52.287	0.000
	Akademik Okuma	2353.647	1	2353.647	100.719	0.000
AED	Dinlendirici Okuma	5.526	1	5.526	0.253	0.615
	Akademik Okuma	0.400	1	0.400	0.017	0.896
BED	Dinlendirici Okuma	41.016	1	41.016	1.880	0.171
	Akademik Okuma	0.107	1	0.107	0.005	0.946
HG	Dinlendirici Okuma	261.079	1	261.079	11.968	0.001
	Akademik Okuma	253.220	1	253.220	10.836	0.001
Üstün Zekalılık	Dinlendirici Okuma	0.316	1	0.316	0.014	0.904
	Akademik Okuma	53.800	1	53.800	2.302	0.130

PDE: Program Devam Durumu; AED: Annenin Eğitim Durumu; BED: Babanın Eğitim Durumu; HG: Hanehalkı Geliri

Analiz sonuçlarına göre hane halkı geliri, anne-baba eğitim durumu, program devam durumu gibi eş değişkenler tekli veya çoklu değişken seviyesinde kontrol edildiğinde, üstün zekalı olan ve olmayan grupların dinlendirici ve akademik okuma ortalama puanları arasında fark olmadığı gözlenmiştir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Edebi tür tercihleri. Öğrencilerin edebi tür tercihlerine ait betimsel istatistiksel değerler Tablo 6'da gösterilmiştir. Buna göre çizgi roman türünün üstün zekalı öğrenciler tarafından en fazla tercih edilen tür olduğu görülmüştür (71%). Üstün zekalı olmayan öğrencilerin ise en fazla hikaye türünü tercih ettiği görülmüştür (55%). Biyografik eserler ise her grup tarafından da en az tercih edilen tür olmuştur.

Tablo 6. Üstün Zeka ve Edebi Tür Tercihlerinin Çapraz Tablolaması

Edebi Türler	Tercih	χ^2	p	%	
				Üstün Zekalı (n=112)	Üstün Zekalı Olmayan (n=390)
Roman	Evet	4.406*	0.036	54%	42%
	Hayır			46%	58%
Şiir	Evet	0.149	0.699	37%	39%
	Hayır			63%	61%
Çizgi Roman	Evet	9.91**	0.002	71%	53%
	Hayır			29%	47%
Hikaye	Evet	0.943	0.332	61%	55%
	Hayır			39%	45%
Kaynak Kitap	Evet	1.702	0.192	55%	47%
	Hayır			45%	53%
Biyografi	Evet	0.705	0.401	21%	21%
	Hayır			79%	79%

*= p < .05, **= p < .01

Tablo 6'da görüldüğü gibi roman, çizgi roman, hikaye, ve kaynak kitap (sözlük, ansiklopedi, vb.) gibi edebi türlerin üstün zekalı öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği görülmektedir. Buna karşılık şiir ve biyografi türleri ise üstün zekalı olmayan öğrenciler tarafından daha çok tercih edilmiştir.

Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin edebi tür tercihlerindeki farklılıkların anlamlı seviyede olup olmadığını anlamak için Kay-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır (Table 6). Test sonuçlarına göre çizgi roman ($\chi^2 (1, N = 502) = 9.910, p = .002$) ve roman ($\chi^2 (1, N = 502) = 4.406, p = .036$) türlerindeki tercihlerde gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Üstün zekalı öğrencilerin bu edebi türleri üstün zekalı olmayan öğrencilere göre daha fazla tercih ettiği görülmüştür. Diğer tür tercihlerindeki gruplar arası farklılıkların anlamlı seviyede olmadığı gözlenmiştir.

Kitap konusu tercihleri. Öğrencilerin kitap konusu tercihlerine ait betimsel istatistiksel değerler Tablo 7'de gösterilmiştir. Macera türü hem üstün zekalı olan (92%) hemde olmayan (84%) öğrenciler arasında en çok tercih edilen tür olmuştur. Aynı şekilde ansiklopedi türü, her iki gruptaki öğrenciler için en az tercih edilen tür olmuştur (üstün zekalıları 19%, üstün zekalı olmayanlar 12%). Tüm kitap konuları arasında üstün zekalı olanların diğer öğrencilerden daha az tercih ettiği tek kitap konusu duygusal (drama) kitaplar olmuştur.

Grupların kitap konusu tercihlerindeki farklılıkların anlamlı seviyede olup olmadığını anlamak için Kay-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır (Table 7). Test sonuçlarına göre, grupların macera ($\chi^2 (1, N = 502) = 4.023, p = .045$), mizah ($\chi^2 (1, N = 502) = 12.513, p = .000$), bilim kurgu ($\chi^2 (1, N = 502) = 11.843, p = .001$), bilimsel ($\chi^2 (1, N = 502) = 4.113, p = .043$), korku ($\chi^2 (1, N = 502) = 5.461, p = .019$), gizem ($\chi^2 (1, N = 502) = 22.872, p = .000$), tarihi ($\chi^2 (1, N = 502) = 4.010, p = .045$) kitapları tercihlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Üstün zekalı öğrencilerin bu konu türlerini üstün zekalı olmayan öğrencilere göre daha fazla tercih ettiği görülmüştür. Diğer tür tercihlerindeki gruplar arası farklılıkların anlamlı seviyede olmadığı gözlenmiştir.

Tablo 7. Üstün Zeka ve Kitap Konusu Tercihlerinin Çapraz Tablolaması

Kitap Konuları	Tercih	χ^2	p	%	
				Üstün Zekalı (n=112)	Üstün Zekalı Olmayan (n=390)
Duygusal	Evet	2.345	0.126	25%	32%
	Hayır			75%	68%
Macera	Evet	4.023*	0.045	92%	84%
	Hayır			8%	16%
Mizah	Evet	12.513**	0	71%	52%
	Hayır			29%	48%
Bilim Kurgu	Evet	11.843**	0.001	47%	30%
	Hayır			53%	70%
Detektif	Evet	2.906	0.088	28%	20%
	Hayır			72%	80%
Bilimsel	Evet	4.113*	0.043	53%	41%
	Hayır			47%	59%
Korku	Evet	5.461*	0.019	60%	46%
	Hayır			40%	54%
Gizem	Evet	22.872**	0	80%	54%
	Hayır			20%	46%
Biyografi	Evet	0.672	0.412	23%	19%
	Hayır			77%	81%
Ansiklopedi	Evet	2.773	0.096	19%	12%
	Hayır			81%	88%
Tarihi	Evet	4.010*	0.045	38%	28%
	Hayır			62%	72%

*= p < .05, **= p < .01

Diğer yazılı medya tercihleri. Öğrencilerin diğer yazılı medya tercihlerine ait betimsel istatistiksel değerler Tablo 8’de gösterilmiştir. İnternet yayınları üstün zekalı öğrenciler (78%) arasında en çok tercih edilen tür olurken, dergi ve magazinler üstün zekalı olmayanlar (71%) arasında en çok tercih edilen türlerden olmuştur. Gazetelerin hem üstün zekalı olan (31%) hem de üstün zekalı olmayan (36%) öğrenciler arasında en az tercih edilen yazılı medya olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Medya Tercihlerinin Çapraz Tablolaması

Medya Türleri	Tercih	χ^2	p	%	
				Üstün Zekalı (n=112)	Üstün Zekalı Olmayan (n=390)
Gazete	Evet	0.53	0.467	31%	36%
	Hayır			69%	64%
Dergi	Evet	0.967	0.326	76%	71%
	Hayır			24%	29%
İnternet Yayınları	Evet	3.840*	0.05	78%	67%
	Hayır			22%	33%

*= p < .05

Sonuçlara göre dergi ve internet yayınlarının üstün zekalı öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği görülmektedir. Diğer taraftan gazetelerin ise üstün zekalı olmayan öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği görülmüştür.

Üstün zekalı olan ve olmayan öğrenciler arasındaki yazılı medya tercihlerindeki farklılıkların anlamlı seviyede olup olmadığını anlamak için Kay-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır (Tablo 8). Test sonuçlarına göre, sadece internet yayınlarını tercihte gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($\chi^2(1, N = 502) = 3.840, p = .050$). Üstün zekalı öğrencilerin internet yayınlarını üstün zekalı olmayanlardan daha çok tercih ettiği ve gruplar arasındaki farklılığın anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma Tutumları Arasındaki Farklar

Bu çalışmanın ilk amacı üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin okuma tutumları arasındaki farkları ortaya koymaktır. MANOVA sonuçlarına göre, üstün zekalı öğrencilerle üstün zekalı olmayan öğrencilerin akademik ve dinlendirici okuma tutumlarının her ikisinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular Parker'ın (2004) yaptığı çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Parker ilkökul seviyesindeki üstün olan ve üstün olmayan öğrencilerin okuma tutumları arasındaki farkı çok değişkenli ve tek değişkenli seviyede incelemiş ve aralarında çok büyük bir fark olmadığını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra benzer çalışmayı ortaokul ve lise seviyesinde yapan bazı araştırmacılar üstün zekalı öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha pozitif okuma tutumu gösterdiklerini belirtmişlerdir (Kennedy ve Halinski, 1975; Ley ve Trentham, 1987; Witty, 1971). Ayrıca Anderson ve diğerleri (1985), Sainsbury ve Clarkson'ın (2008) belirttiğine göre ilkökul seviyesinde daha yüksek olan okuma tutumlarının, yaş ve sınıf seviyeleri büyüdükçe, azaldığını görülmüştür. Yapılan çalışmalar arasındaki bu tutarsızlıkların açıklığa kavuşturulması için gelecekteki araştırmacıların bu çalışmayı boylamsal olarak ele almaları ve konunun gelişimsel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın odak noktalarından biri olmamasına rağmen MANCOVA analizinin gösterdiği bulgulardan biri de programa devam etkisinin (BİLSEM) ve hanehalkı gelirinin, öğrencilerin akademik ve dinlendirici okuma tutumlarını etkilediği görülmesine rağmen, anne-baba eğitim durumunun öğrenci okuma tutumuna etki etmemiş olmasıdır. Bu bulgular Altun'un (2003) çalışmasında ortaya çıkan veli eğitim seviyesi bulgularıyla da örtüşmektedir. Altun (2013) ve Kotaman'ın (2008) araştırma sonuçları beraber gözden geçirilecek olursa, öğrencilerin okuma tutumlarıyla evdeki okuma aktiviteleri arasında anlamlı bir korelasyon olduğu görülür ki bu da yine ileride boylamsal olarak yeniden incelenmelidir. Bununla birlikte okulda geçirilen süre ve yaş etmenlerinin, çocukların okuma tutumlarında etkili olup olmadığı da araştırılmadığıdır.

Okuma Tercihleri Arasındaki Farklar

Bu çalışmanın diğer bir amacı da üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin okuma tercihleri arasındaki muhtemel farkları incelemektir. Kay-kare bağımsızlık testinin sonuçlarına göre, bu iki grubun okuma tercihlerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Edebi tür tercihlerindeki farklılıklar. Çizgi roman türü üstün zekalı öğrencilerin en çok tercih ettiği (%71) tür olarak belirtilirken, üstün zekalıların çizgi roman tercihleri üstün zekalı olmayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Çizgi romanların üstün zekalıların tarafından daha çok tercih edildiği ilk kez bu çalışma sonuçlarında görülmüştür. Bu bulgunun muhtemel bir açıklaması, üstün zekalıların üstün zekalı olmayan öğrencilerden daha yüksek uzamsal ve görsel yeteneklere sahip olmalarıdır. Lohman'ın (1989) belirttiğine göre zekayı belirlemek için kullanılan testlerin çoğunluğu ilk olarak genel zekayı (g factor), ikinci olarak görev-odaklı performansı, üçüncü olarak da uzamsal zekayı ölçmektedir. Her ne kadar uzamsal muhakeme kabiliyetinin uzun yıllar boyunca insan zekasında ikinci sınıf bir öneme sahip olduğu düşünülse de (Lohman, 1994) son zamanlarda yapılan çalışmalarda (Bahar ve Maker, 2015) uzamsal muhakeme kabiliyetinin genel zeka faktörüyle yüksek ve anlamlı bir korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca modern zeka

kuramlarının uzamsal muhakeme yeteneğinin insan zekasının önemli bir boyutu olduğunu kabul ettiği görülmektedir.

Kitap konusuna göre tercih farklılıkları. Macera kitaplarının üstün zekalı öğrenciler (92%) ve üstün zekalı olmayan öğrenciler (84%) tarafından en çok tercih edilen tür olduğu görülmüştür. Bununla birlikte üstün zekalı öğrencilerin gizem, mizah, ve bilim kurgu tercihleri üstün zekalı olmayan öğrencilere oranla anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu bulgular daha önceki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Anderson vd., 1985; Ashley, 1970; Barchas, 1971; Larsen, 1999; McKay, 1971; Swanton, 1984; Terman, 1925). Ayrıca bazı çalışmalarda üstün zekalı öğrencilerin gizem, mizah, ve bilim kurgu türlerini diğer türlere göre daha çok tercih ettikleri görülmüştür (Larsen, 1999; McKay, 1971; Swanton, 1984). Genellikle 'gizem' temalı kitaplarda gizemli bir konunun mantıksal bir örgü içinde çözümlenmesi konu edilir. Üstün zekalı öğrencilerin gizem temalı türleri daha çok tercih etmelerinin muhtemel sebeplerinden birisi de bu öğrencilerin bu tür kitaplardaki fikirler arasındaki bağlantıları ve ilişkileri görebilmeleri ve bu tür konuların onların problem çözebilme ve yaratıcılık yeteneklerini daha çok hitap edebilmeleridir (Manning, 2006). Manning, aynı zamanda üstün zekalı öğrencilerin bilim kurgu türüne ilgilerini, soyut düşünebilme becerilerinin üstün zekalı olmayan öğrencilere göre daha çok gelişmiş olmasına bağlamaktadır. Manning'in ayrıca üstün zekalı öğrencilerin başkalarının duygularını anlamaya daha çok meyilli olduklarını, alışılmışın dışında bir mizah anlayışlarının olduğunu, ve kişisel farkındalıklarının çok güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar üstün zekalı öğrencilerin neden mizah türünü daha çok tercih ettiklerini de açıklamaktadır.

Çalışmamızda ortaya çıkan sürpriz sonuçlardan birisi de ansiklopedi türlerinin üstün zekalıları arasında en az popüler tür olarak karşımıza çıkmasıdır (19%). Daha önceki çalışma sonuçlarını da göz önünde bulundurduğumuzda ansiklopedinin en azından üstün zekalıları tarafından daha çok tercih edileceğini tahmin ederken, çalışmamızın sonuçlarına göre ansiklopedi tercihinde her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun muhtemel sebeplerinden birisi de ev ve okul kitaplıklarındaki ansiklopedilerin yerini bilgisayarların alması ve üstün zekalı öğrencilerin bilgiye ulaşmak için ansiklopedilerin yerine internet arama motorlarını tercih ediyor olmaları olabilir.

Medya tercihleri. Araştırma sonuçlarına göre üstün zekalı öğrencilerin internet yayınlarına olan tercihlerinin üstün zekalı olmayanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Gazete ve dergi okuma tercihlerinde ise gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulguların literatürdeki diğer çalışma sonuçlarıyla uyuşmadığı görülmektedir. Hawkins (1983) çalışmasında üstün zekalı okurlar arasında gazete ve dergi okuma tercihlerinin üstün zekalı olmayanlara oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu farklılığın muhtemel sebeplerinden birisi öğrencilerin modern kültürdeki okuma alışkanlıklarındaki değişiklik olabilir. Hawkins'in bu çalışmasının bundan 30 yıl önce, internetin henüz icat edilmediği bir zamanda yayınlandığı düşünüldüğünde, bugünkü üstün zekalı çocukların gazete ve dergi yerine daha çok internet yayınlarını tercih ettiğini söyleyebiliriz.

Bu çalışma bazı sınırlılıklar içermektedir. Bunlardan ilk ve belki de en önemlisi, araştırmanın kesitsel tarama yöntemiyle yapılmış olmasıdır. Gelecekteki araştırmacıların üstün zekalı öğrencilerin okuma tutum ve tercihlerini daha uzun bir zaman diliminde boylamsal ve gelişimsel olarak incelemeleri gerektiğini düşünmekteyiz. Böylelikle üstün zekalı ve diğer öğrenciler arasındaki okuma tutum ve tercih farklılıklarını daha iyi anlayabiliriz. Örneğin ikinci sınıf okuma müfredatında daha çok okuma alıştırmaları üzerinde durulurken, sonraki sınıflarda okuduğunu anlama becerilerine daha çok önem verildiği gözlenmektedir (Johnson, 2003). Ayrıca ileriki çalışmalarda farklı sınıf, cinsiyet, ve ev-okul okuma kültürlerinden gelen öğrencilerin arasındaki farklılıkların incelenmesinin de faydalı olacağına inanmaktayız. Farklı müfredat ve okuma kültürlerinde yetişen öğrencilerin tutum ve tercihlerinin de karşılaştırılmasının, müfredat ve öğretimin okuma tutumu ve tercihleri üzerindeki etkisinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı açıktır. Bununla beraber okuma tutum ve tercihlerine etki eden faktörlerin araştırılmasını önemli bulmamıza rağmen, bu çalışmanın amacının bu faktörleri ortaya çıkarmaktan ziyade üstün zekalı olan ve olmayan öğrenciler arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak olduğunu hatırlatmakta fayda görüyoruz.

Çalışmadaki diğer bir sınırlılığın ise araştırmada kullanılan veri toplama yöntemi olduğunu söyleyebiliriz. Bu çalışmada öğrencilerin okuma tutum ve tercihlerini ölçmek için anket-tarama yöntemi kullandığımızı daha önce belirtmiştik. Her ne kadar bu yöntem araştırmacılara daha etkin veri toplama kolaylığı sağlasa da, bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşmelerin de kullanılmasının araştırmacılara konuyla ilgili daha detaylı ve doğru bilgi sağlayacağını düşünmekteyiz (Adams ve Cox, 2008).

Öğretmenler üstün zekalıların eğitiminde en önemli unsurlardan birisidir. Üstün zekalı öğrencilerin okuma tutumu ve tercihlerindeki farklılıkları daha iyi anlamanın, öğretmenlerin sınıftaki okuma aktivite ve müfredatlarını nasıl planlayacaklarına daha çok yardımcı olacağı ve böylece üstün zekalı öğrenciler için daha yararlı ürünler ortaya çıkaracağını söyleyebiliriz. Öğrencilerin ilgi ve tercihlerine daha çok hitap eden materyaller sunmanın da onların okuma tutumlarını pozitif yönde etkileyeceği düşünölmektedir (Cavazos-Kottke, 2006). Ayrıca bu çalışma, okul personeli ve kütüphane sorumlularının, üstün zekalı öğrencilerin okuma tercihlerini göz önünde bulundurması ve okul kitaplıklarında onların tercihlerine daha uygun kitaplar ve materyaller bulundurmalarının gerekliliğine de işaret etmektedir.

Kaynakça

- Adams, A. ve Cox, A. L. (2008). Questionnaires, in-depth interviews and focus groups. P. Cairns ve A. L. Cox (Ed.). *Research Methods for Human Computer Interaction* içinde (s. 17-34). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Altun, D. (2013). *Okul öncesi dönemi çocuklarının okumaya karşı tutumları ile ev içi okuryazarlık ortamının ilişkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, G., Higgins, D. ve Wurster, S. (1985). Differences in the free-reading books selected by high, average, and low achievers. *The Reading Teacher*, 39, 326-30.
- Ashley, L. F. (1970). Children's reading interests and individualized reading. *Elementary English*, 1088-1096.
- Bahar, A. ve Maker, C. J. (2015). Cognitive backgrounds of problem solving: Comparison of open-ended vs. closed mathematics problems. *Eurasia Journal of Mathematics, Science, and Technology Education*, 11(6), 1531-1546.
- Barchas, S. E. (1971). *Expressed reading interests of children of differing ethnic groups* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Arizona, Tucson, AZ.
- Baskın, B. ve Harris, K. (1980). *Books for the gifted child*. New York: R. R. Bowker.
- Bintz, W. P. (1993). Resistant readers in secondary education: Some insights and implications. *Journal of Reading*, 30, 604-614.
- Black, A. M. L. (2006). *Attitudes to reading: An investigation across the primary years* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Australian Catholic University, McAuley, Australia.
- Burns, N. R., Lee, M. D. ve Vickers, D. (2006). Are individual differences in performance on perceptual and cognitive optimization problems determined by general intelligence?. *The Journal of Problem Solving*, 1(1), 5-19.
- Carr, K. (1984). What gifted readers need from reading instruction. *The Reading Teacher*, 38, 144-146.
- Cassidy, J. (1979, Ocak). What about the talented reader?. *Teacher*, 76-79.
- Cavazos-Kottke, S. (2006). Five readers browsing: The reading interests of talented middle school boys. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 132-147.
- Cooter, R. B. ve Alexander, J. E. (1984). Interest and attitude: Affective connections for gifted and talented readers. *Reading World*, 24(1), 97-102.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2. bs.). London: Sage Publications.
- Dooley, C. (1993). The challenge: Meeting the needs of gifted readers. *The Reading Teacher*, 46, 546-551.
- Evans, M. A. ve Shaw, D. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology*, 49(2), 89-95.
- Guthrie, J. T. ve Alvermann, D. E. (1999). *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications*. New York: Teachers College Press.
- Halsted, J. W. (1994). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from pre-school to high school*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. (1990). *How to increase reading ability*. White Plains, NY: Longman.
- Hawkins, S. (1983). Reading interests of gifted children. *Reading Horizons*, 24, 18-22.
- Hidi, S. (2000). An interested researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. C. Sansone ve J. M Harackiewicz (Ed.). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. NY: Academic Press.
- Holden, J. (2004). *Creative reading*. London: Demos.

- Jeter, J. ve Chauvin, J. (1982). Individualized instruction: Implications for the gifted. *Roeper Review*, 5, 2-3.
- Johnson, R. A. (2003). The effects of the accelerated reader program, on the reading comprehension of pupils in grades three, four, and five. *The Reading Matrix*, 3(3), 87-96.
- Kennedy, L. D. ve Halinski, R. S. (1975). Measuring attitudes: An extra dimension. *Journal of Reading*, 18, 518-522.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 56-61.
- Kubis, M. (1996). The relationship between home literary environments and attitudes toward reading in ninth-graders. ERIC veritabanından erişildi (ED385822).
- Larsen, A. W. (1999). *A study of the reading interests of high-ability readers in a North Carolina elementary school* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of North Carolina, Chapel Hill, North Carolina.
- Levande, D. (1993). Identifying and serving the gifted reader. *Reading Improvement*, 30, 147-150.
- Ley, T. C. ve Trentham, L. L. (1987). The reading attitudes of gifted learners in grades seven and eight. *Journal for the Education of Gifted*, 10, 87-98.
- Lohman, D. F. (1989). Human intelligence: An introduction to advances in theory and research. *Review of Educational Research*, 59, 333-373.
- Lohman, D. F. (1994). Spatially gifted, verbally, inconvenienced. N. Colangelo, S. G. Assouline ve D. L. Ambrosone (Ed.). *Talent development: Vol. 2. Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* içinde (s. 251-264). Dayton: Ohio Psychology Press.
- Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 42.
- Mason, G. (1967). Preschoolers' concepts of reading. *The Reading Teacher*, 21, 130-132.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to Statistics and SPSS in Psychology*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Mazzoni, S. A., Gambrell, L. ve Korkeamaki, R. L. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Reading Psychology*, 20, 237-253.
- McClendon, P. R. (1966). *The relationship of selected aspects of the affective domain to reading achievement at the first grade level*.
- McKay, M. A. (1971). *Reading interests of intermediate students* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
- McKenna, M. ve Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, 626-639.
- McKenna, M., Kear, D. ve Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- MEB. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html adresinden erişildi.
- Padlick-Field, K. (2011). *The impact of the home environment on children's attitudes towards literacy* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). School of Arts and Sciences St. John Fisher College, New York.
- Parker, T. C. (2004). *An evaluation of student reading attitudes: Does ability affect attitude?* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of North Carolina, Wilmington, NC.
- Rane-Szostak, D. ve Herth, K. (1995). Pleasure reading, other activities, and loneliness in later life. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39, 100-108.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Renzulli, J. S. (2010). *The gifted empire strikes back: Reexamining the role gifted education can play in the twenty-first century*. 30 Ocak 2011 tarihinde http://www.gifted.uconn.edu/nagc/NAGC_2010_Keynote_The_Gifted_Empire_Strikes_Back.pdf adresinden erişildi.
- Renzulli, J. S. ve Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Ross, C. S., McKechnie, L. ve Rothbauer, P. (2006). *Reading matters*. Westport, Conn: Libraries Unlimited.
- Sainsbury, M. & Clarkson, R. (2008). *Attitudes to reading at ages nine and eleven: Full report*. Slough: NFER. <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/RAQ01/RAQ01.pdf> adresinden erişildi.
- Spiegel, D. A. (1994). *A portrait of parents of successful readers*. ERIC veritabanından erişildi (ED353548).
- Swanton, S. (1984). Minds alive: What & why gifted students read for pleasure. *School Library Journal*, 30, 99-102.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius. Volume 1, mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford: Stanford University Press.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. ve Bennett, K. K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 5-11.
- Witty, P. (1971). *Reading for the gifted and creative student*. Newark, DE: International Reading Association.
- Worrell, F. C., Roth, D. A. ve Gabelko, N. H. (2007). Elementary reading attitude survey (ERAS) scores in academically talented students. *Roeper Review*, 29, 119-124. doi:10.1080/02783190709554395
- Worthy, J. (2002). What makes intermediate-grade students want to read?. *The Reading Teacher*, 55(6), 568-570.
- Yücel, G. (2005). *Okul öncesinde okuma tutumları ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.