

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerle Diğer Öğrencilerin Görsel Okuma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of the Visual Reading Skills of Gifted Students in BİLSEMs and Other Students in Terms of Different Variables

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK
Neslihan YILDIZ ATAM

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerle Diğer Öğrencilerin Görsel Okuma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK¹

Neslihan YILDIZ ATAM²

DOI: 10.58689/eibd.1633839

Öz: Bu çalışmada, BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerle diğer öğrencilerin görsel okuma becerilerindeki farklılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır ve bu bireylerde sınıf düzeyi, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, günlük sosyal medya kullanımı, günlük dijital oyun oynama süresi ve günlük kitap okuma süresi gibi değişkenlere göre farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmış ve veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 143 normal/tipik gelişim gösteren ve 106 özel yetenekli öğrenciden toplanmıştır. Bu çalışmada uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilerek alan uzmanlarının katkılarıyla oluşturulan “Görsel Okuma Becerileri Başarı Testi” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 26 paket programı kullanılmış ve analizlerde t-testi ile ANOVA gibi istatistiksel testlerden yararlanılmıştır. Bulgular, BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının, diğer öğrencilerin doğru sayısı ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin test sonuçlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve kitap okuma süresi (günlük) değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Diğer öğrencilerde ise test sonuçlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyal medya süresi (günlük) değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, genel olarak alanyazın ile uyumludur ve görsel okuma becerilerinin farklı unsurlardan etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Görsel okuma, normal/tipik gelişim gösteren öğrenci, özel yetenekli öğrenci.

Geliş Tarihi: 05.02.2025; Kabul Tarihi: 23.03.2025

Kaynakça Gösterimi: Güzelküçük, D. M. ve Yıldız Atam, N. (2024). BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerle Diğer Öğrencilerin Görsel Okuma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(31), 87-112

1 Dr., Kırşehir Ölçme Değerlendirme Merkezi, devrimmuratguzelkucuk@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9583-9102>

2 Dr., Konya Bilim ve Sanat Merkezi, yildizneslihan42@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-6701>

Giriş

21. yüzyıl, dijital bir çağ olarak adlandırılabilir. Bu çağda bireyler her türlü işini bilgisayar, cep telefonu gibi çeşitli iletişim araçları, yapay zekâ uygulamaları ve benzeri araçlar sayesinde halledebilmektedir. Günlük hayatta da televizyon, reklam panoları, sosyal medya uygulamaları gibi diğer platformlarla sık sık karşılaşmakta ve bunlardan yararlanılmaktadır. Bu araçlar ve platformlarda bilginin, haberin veya diğer eğlenceli içeriklerin görsel destekli olarak bireylere sunulduğu görülmektedir. Dolayısıyla bireylerin görsel okumaya daha fazla önem vermesi gerekmektedir. Ayrıca, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte okuryazarlık kavramı da kapsamlı bir şekilde ele alınmış; bu durum, görsel okuryazarlık ve görsel sunu gibi yeni becerilerin ortaya çıkmasına olanak tanımış ve bu becerileri günümüzde en fazla gereksinim duyulan beceriler hâline getirmiştir (Maden ve Altunbay, 2016; Tüzel, 2010). Görsel okuma, geçmişten günümüze önemli bir kavram olarak değerlendirilmiş ve ilk kez John Debes tarafından “bir grup görme yetisi” olarak tanımlanmıştır (Kartal, 2024; Yurtkulu, 2019). Alanyazın incelendiğinde o günden bu yana görsel okumayla ilgili farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Kısacası görsel okuma; bireyin grafik, kroki, resim, sembol ve benzeri görsel öğeler aracılığıyla doğal ve toplumsal olayları anlamlandırma, yorumlama ve bu yolla kendini ifade etme becerisini içeren bilişsel bir süreçtir (Curtiss, 1987; Güneş, 2013; Hortin, 1983). Görsel okuma becerilerine sahip bireyler, çevresindeki imgeleri, sembolleri ve olayları daha iyi anlar ve öğrenme sürecinde görsel unsurları daha etkin bir şekilde kullanır (Debes, 1968). Günümüzde ise bu beceriye sahip bireyler yalnızca görsellerin bilgisiyle yetinmeyip duyuşsal süreçlerden, film, video ve multimedya gibi unsurlardan da yararlanarak görsel anlatıları derinlemesine kavrayabilir ve yeni fikirler geliştirebilirler (Brill, Kim ve Branch, 2010; Kárpáti, 2020).

Özellikle genç nesil, dijital dünyada büyüdüğünden, onların görsel okuryazarlık becerilerini güçlendirmek büyük bir önem taşımaktadır (Hu ve Hwang, 2024). Okullarda ve eğitim programlarında bu becerilerin kazandırılması, öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmakla birlikte onların yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerini de destekleyeceği düşünülmektedir (Sarıkaya, 2017). Görsellerin sadece pasif bir bilgi aracı olmadığı, aksine onları aktif bir şekilde yorumlayan ve dönüştüren bireylerin, çağın gereksinimlerine daha iyi uyum sağladıkları açıktır (Lundy ve Stephens, 2015). Bu nedenle, görsel okuryazarlık, yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal yaşamda ve bireylerin değer yargılarının oluşmasında da önemli bir yetkinlik olarak ele alınmalıdır (Thompson vd., 2022).

Sarıkaya’ya (2017) göre, birçok çalışma öğrenme ve okuma süreçlerinde görsel öğelerin belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle görsel okuma becerilerinin kazandırılmasında resimler, şemalar, videolar, bilgisayarlar, televizyonlar, haritalar ve birçok teknolojik araçtan yararlanılabilir. Duchastel’e (1980) göre de görseller, metinlere canlılık katarak okuyucunun ilgisini çeker, karmaşık konuları basitleştirir ve bilgilerin akılda kalma süresinin artırılmasını sağlar. Bu işlevler birbirini tamamlayarak metinlerin daha etkili ve işlevsel hâle gelmesine olanak tanır.

Günümüzde oldukça işlevsel olan görsel okuma, bireylerin yaşamlarının farklı dönemlerinde karşılaştıkları önemli bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Kartal'a (2024) göre kariyer yönetiminde bireylerin grafik okumayı bilmesi ve bu grafikleri oluşturup etkili bir şekilde sunması istenir. Bu becerileri yetersiz olan bireyler iş yaşamında başarıya ulaşamaz.

Güneş'e (2013) göre görsel okuma, dile ilişkin öğrenme alanlarından biri olarak değerlendirildiğinden birçok ülkenin öğretim programında farklı, kendine has bir alan olarak yer almaktadır. Aslan'a (2015) göre de günümüz eğitim sistemlerinde görsel okuryazarlık önemli bir beceri alanıdır. Türkçe Öğretim Programı (2005) açısından değerlendirildiğinde de "görsel okuma" ve "görsel sunu" kavramlarının birlikte ele alındığı görülmektedir (MEB, 2005). Yapılandırmacı anlayışla birlikte bundan sonra hazırlanan öğretim programlarında da "görsel okuma" kavramlarına yer verilmiştir (MEB, 2018; MEB, 2024a). 2024 Ortaokul Türkçe Ders Programı'nda da okuryazarlık becerileri içerisinde her sınıf düzeyinde "OB4. Görsel Okuryazarlık" kavramına yer verilmiş, her temaya bunlarla ilgili öğrenme çıktıları yerleştirilmiştir. Ayrıca ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) gibi ulusal ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ve PISA (Programme for International Student Assessment) gibi uluslararası araştırmalarda görsel sorulardan yararlanılmakta, LGS (Liselere Geçiş Sistemi) gibi merkezi sınavlarda öğrencilerin görsel okuma becerileri de değerlendirilmektedir. ABİDE, 4, 8 ve 10. sınıflar düzeyinde ulusal olarak uygulanan, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin incelenmesi ve başarılarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesini amaçlayan bir araştırmadır. Bu araştırmanın 8. sınıfla ilgili raporu incelendiğinde temel yeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçütlerde temel-altı düzeyde görsellerdeki bilgilerin ilişkilendirilmesinden, orta-üstü ve ileri düzeylerde ise görsellerdeki mesajları anlayabilme ve yorumlayabilme becerilerine değinildiği görülmektedir (MEB, 2019). PISA, OECD (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından üçer yıllık dönemlerde gerçekleştirilen uluslararası arenada önemli bir izleme araştırmasıdır ve bu araştırmada harita okuma, görsel yorumlama gibi becerilerden yararlanılmaktadır (MEB, 2024b). TIMSS ise dünya genelinde uygulanan ve 5 ve 8. sınıf öğrencilerin matematik ile fen bilimlerindeki becerilerine odaklanan bir araştırma olup, bu araştırmada grafik, tablo ve çeşitli görseller kullanılmaktadır (MEB, 2024c). Kısacası, öğrenciler eğitim hayatlarında sık sık bu beceriye ilişkin sorularla karşılaşmaktadır.

Görsel okuma ve görsel okuryazarlık becerilerinin eğitim programlarında giderek daha fazla yer alması, bireylerin hem akademik hem de günlük yaşamlarında daha donanımlı hâle gelmelerine katkı sağlamaktadır (Şakiroğlu, 2021). Bu beceriler, öğrencilerin bilgiye erişim ve analiz etme süreçlerini hızlandırırken, aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini de geliştirmektedir (Bangir Alpan, 2013). Örneğin, ABİDE, TIMSS ve PISA gibi ulusal ve uluslararası sınavlarda görsel okuma sorularına yer verilmesi, bu becerilerin öğrencilerin farklı disiplinlerdeki başarılarını ölçmede ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, görsel okuma, yalnızca dil öğretimiyle sınırlı kalmayan, çok yönlü bir öğrenme aracı olarak değerlendirilmelidir (Güneş, 2013). Öğrencilerin bu becerileri erken yaşlardan itibaren kazanmaları, ileriki yaşamlarında karşılaştıkları karmaşık sorunları daha

kolay çözmelerini sağlayacağı düşünülmektedir (Arı ve Soylu, 2019).

Görsel okuma becerilerinin geliştirilmesinde hiç şüphesiz öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Aslan, 2015). Görsel okuma, öğretim programlarında önemli bir kazanım olarak yer almakla birlikte bu becerinin gelişebilmesi için öğretmenlerin teşvik edici rol üstlenmeleri ve öğrencilerin görsel okuma becerisini geliştirici çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde görsel okuma becerilerinin anlamaya, akademik başarıyı arttırmaya ve öğrenmeye etkisine (Akçam, 2006; Arı ve Soylu, 2020; Arpağuş, Moğol ve Ünsal, 2015; Aslan, 2015; Aydın, 2020; Baş ve Kardaş, 2014; Batic, J., ve Haramija, 2015; Çam, 2006; Çelik, 2017; Erkan, 2023; Kavas, 2022; Kuvvetli, 2008; Örs ve Baş, 2017; Özçakır, 2023; Özsarı, 2015; Özyurt Aydemir, 2016; Semizoğlu, 2013; Yurtkulu, 2019) ilişkin çalışmaların sıklığı dikkat çekmektedir. Ayrıca ders kitaplarındaki görsellerin niteliğine ve niceliğine (Göçer ve Tabak, 2015; Gültaş, 2012; Kartal, 2024) yönelik çalışmalar da alanyazında bulunmaktadır. Görsel okuma becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği çalışmalar da (Ateş, Sur ve Çelik, 2020; Bozkurt ve Ulucan, 2014; Kuru, 2008) literatürde yer almaktadır. Bunların yanında görsel okumaya ilişkin kuramsal çalışmalara (Güneş, 2013; Sarıkaya, 2017; Tüzel, 2010) ve bu alanda yapılmış çalışmaların analizine (Şakiroğlu, 2021) ilişkin çeşitli araştırmaların olduğu da görülmektedir. Ancak özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerilerine odaklanan çalışmaların yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Sadece Yurtkulu (2019) tarafından yapılan çalışmada görsel okuryazarlık yeterliliği ölçeği kullanıldığı ve bireylerin görsel okuma becerilerine ilişkin başarı düzeylerinin incelenmediği belirlenmiştir.

Çeşitli araştırmacılara göre özel yetenekli bireyler; diğer bireylere kıyasla üst düzey düşünme, hızlı öğrenme, olaylar ve durumlar arasında etkili bağlantılar kurma, okuduklarını iyi bir şekilde çözümleme becerilerine sahip, zeki ve yaratıcı bireyler olarak tanımlanmışlardır (Bilgiç vd., 2021; Certo vd., 2010; Fehrenbach, 1991). Bu öğrenciler soyut ifadeleri ve karmaşık bilgileri hızlı bir şekilde kavrayabilme yeteneğine de sahiptirler. Görsel materyalleri anlama ve analiz etme becerileri bu kavramların, ifadelerin ve bilgilerin somutlaştırılmasında önem taşımaktadır. Özel yetenekli bireylerin bu becerileri ne ölçüde taşıdığı, diğer bireylere nazaran bu becerilerinin farklı durumlara göre değişip değişmediğine ilişkin yeterli bilgi bulunmamaktadır.

Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerilerinin düzeyinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada aşağıda yer alan sorunlara cevaplar aranmıştır.

- 1) Özel yetenekli ve normal/tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel okuma becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
- 2) Özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri; sınıf düzeyi, cinsiyet, ebeveyn eğitim seviyesi, dijital oyun oynama süresi (günlük), sosyal medya kullanımı (günlük) ve kitap okuma süresi (günlük) gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

3) Normal/tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel okuma becerileri, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, dijital oyun oynama süresi (günlük), sosyal medya kullanım süresi (günlük) ve kitap okuma süresi (günlük) gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerle diğer öğrencilerin görsel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu model, anket, gözlem ya da test gibi veri toplama araçlarıyla elde edilen verileri kullanarak; geniş bir evrende yer alan bireylerin belirli özelliklerini, tutumlarını, davranışlarını ya da durumlarını belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Creswell ve Creswell, 2018; Karasar, 2022).

Çalışma örneklemi

Bu çalışmanın örneklemi 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında Konya ve Kırşehir’deki okullarda öğrenimlerini sürdüren BİLSEM’lerdeki özel yetenekli ve BİLSEM’de kaydı bulunmayan diğer öğrencilerden oluşmaktadır. BİLSEM’de kaydı bulunmayan öğrencilerin geçmişte Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Sınavı’na girerek başarısız oldukları veya ilgili öğretmenleri tarafından bu sınava girmeye aday gösterilmedikleri belirlenmiştir. Örneklemen seçiminde uygun örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu örneklem tekniği; araştırmacıya pratiklik, hız ve zaman kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Örnekleme ait olan bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Gruba İlişkin Bilgiler

Değişken		Diğer Öğrenci (f)	BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrenci (f)	Diğer Öğrenci (%)	BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrenci (%)
Cinsiyet	Erkek	74	50	51.75	47.17
	Kız	69	56	48.25	52.83
	Toplam	143	106	100	100
Sınıf	5	35	25	24.47	23.58
	6	28	31	19.58	29.24
	7	40	21	27.97	19.81
	8	40	29	27.97	27.35
	Toplam	143	106	100	100

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde normal/tipik gelişim gösteren öğrencilerin 74’ünün erkek (%24.47), 69’unun kız olduğu (%48.25); özel yetenekli öğrencilerin ise 50’sinin erkek (%47.17), 56’sının kız (%52.38) olduğu görülmektedir. Ayrıca normal/tipik gelişim gösteren öğrencilerin 35’inin 5. sınıfta (%24.47), 28’inin 6. sınıfta (%19.58), 40’ının 7. sınıfta (%27.97), 40’ının 8. sınıfta (%27.97) olduğu; özel yetenekli öğrencilerin ise 25’inin 5. sınıfta (%23.58), 31’inin 6. sınıfta (%29.24), 21’inin 7. sınıfta (%19.81) ve 29’unun 8. sınıfta (%27.35) olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada çeşitli verilerin elde edileceği kişisel bilgi formu ve görsel okuma becerisi başarı testi kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, sosyal medya kullanım süresi(günlük), dijital oyun oynama süresi (günlük) ve kitap okuma süresine (günlük) ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Görsel okuma becerisi başarı testindeki soruların hazırlanmasında 2024 Türkçe Öğretim Programı, PISA, TIMSS ve ABİDE gibi ulusal ve uluslararası araştırmalardaki soru tipleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda afiş/broşür ve karikatürlerin ana fikrini/konusunu bulma, haritayla yön belirleme, tablo ve grafik okuma, şekillere ve görsel ifadelere odaklanma, resim/fotoğraf yorumlama becerilerine ilişkin sorular oluşturulmuştur. Bu soruların kapsam geçerliğini sağlamak adına her konuyla ilgili dörder soru yazılması kararlaştırılmıştır. Soruların çoktan seçmeli test tekniğine uygun olarak 4 seçenekten oluşmasına karar verilmiştir. Soruların değerlendirilmesinde ise doğru sayılarının ortalamasının dikkate alınması kararlaştırılmıştır. Yazılan soruların uygunluğu konusunda ise 3 ölçme değerlendirme uzmanının, 2 Türkçe öğretmeninin ve 1 görsel sanatlar öğretmenin görüşü alınmıştır. Oluşturulan 20 maddenin pilot uygulaması asıl uygulamada yer almayan 194 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve madde istatistikleri çıkarılmıştır. Madde istatistiklerine ilişkin veriler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Geliştirilen Teste İlişkin Madde Analizleri

Maddeler	Madde güçlüğü	Madde ayırt edicilik indeksi	Maddeler	Madde güçlüğü	Madde ayırt edicilik indeksi
1	0.89	0.47	11	0.95	0.36
2	0.86	0.37	12	0.95	0.30
3	0.78	0.51	13	0.87	0.38
4	0.55	0.30	14	0.69	0.51
5	0.27	0.10	15	0.29	0.19
6	0.70	0.49	16	0.77	0.56
7	0.78	0.58	17	0.80	0.56
8	0.97	0.30	18	0.56	0.71
9	0.34	0.12	19	0.52	0.62
10	0.28	0.19	20	0.52	0.66

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde 4 maddenin (5, 9, 10, 15) ayırt edicilik indekslerinin 0.2’nin altında olduğu görülmektedir. Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2017) madde ayırt edicilik indeksi maddelerin testte kalması açısından önemli bir veri olup madde ayırt edicilik indeksi 0.2’nin altında olanların testten çıkarılması gerektiğini, 0.2-0.29 arasında olanların çeşitli düzeltmelerde testte tutulmasının önemini ve 0.3’ün üzerinde olanlar ise mevcut hâliyle kullanılabileceğini dile getirmiştir. Bu nedenle testte yer alan maddeler çıkarılarak 16 soruluk testin kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmacılar, daha önce uygun örnekleme yöntemleriyle belirlenmiş ortaokulları ve bilim ve sanat merkezini ziyaret ederek, okul yönetimiyle ön görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşmede, araştırmanın amacı ve tamamlanma süresi hakkında okul yönetimine bilgiler verilmiştir. Yönetim, araştırma için uygun bir zaman belirledikten sonra, araştırmacılar sınıflara girerek öğrencilerle çalışmanın amacı, önemi ve nasıl uygulanacağı hakkında konuşmuştur. Öğrencilere, isterlerse çalışmaya katılmama özgürlükleri olduğu da hatırlatılmıştır. Araştırmanın uygulaması yaklaşık 40 dakika içinde tamamlanmıştır. Araştırmacılar, çalışmanın sonuçlarını hem öğrencilere hem de okul yönetimine ileteceklerini ifade ederek uygulama ortamından ayrılmıştır.

Verilerin analizi

Çalışma SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın analizinde parametrik testlerin kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin veri setinin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmasına karar verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında bulunması verilerin parametrik olarak değerlendirilmesi açısından yeterli bir unsurdur (Hair vd., 2013). Verilere ilişkin değerler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışmada Kullanılan Testlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Test	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	Mode (Mod)	Median (Medyan)	Mean (Ortalama)
BİLSEM’deki Özel Yetenekli Öğrencilerin Başarı Testi Sonuçları	-.655	-.207	14.00	12.00	11.99
Diğer Öğrencilerin Başarı Testi Sonuçları	-.309	-.763	9.00	11.00	10.55

Tablo 3’e göre verilerin dağılımının normal olduğu tespit edilerek analizlerde parametrik testlerden yararlanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bütün alt grupların da basıklık çarpıklık değerleri incelenmiş, basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirlenen aralığın dışında olduğu bir unsurla karşılaşılmamıştır. Bu nedenle normal bir dağılım gösterdiği tespit edilen veri setinde

çalışmadaki değişkenler ele alınarak t testi ve tek yönlü varyans analizlerinden yararlanılmıştır. Bu sonuçlara göre de hangi gruplar lehine anlamlı farklılıkların oluştuğunu belirlemek için ise Scheffé testi kullanılmıştır (Field, 2024). Scheffé testi, tüm olası grup karşılaştırmalarını kontrol eden çoklu karşılaştırma yöntemlerinden biridir ve özellikle varyansların homojen olduğu durumlarda güvenilir sonuçlar vermektedir. Bu çalışmada yapılan Levene testi sonucunda grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada alt gruplardaki birey sayılarının eşit olmaması nedeniyle daha esnek bir yapıya sahip olan Scheffé testi tercih edilmiştir (Scheffé, 1953). Bu sayede hem hata oranı kontrol altına alınmış hem de gruplar arası karşılaştırmalar sağlıklı bir biçimde yapılabilmektedir.

Etik Onay: Bu araştırma için Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 01 sayılı oturum ve 2025/10 no.lu kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

BİLSEM’lerdeki özel yetenekli ve diğer öğrencilerin geliştirilen görsel okuma becerisi başarı testinden elde ettikleri sonuçlara ilişkin bağımsız gruplar t testi verileri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli ve Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarına İlişkin Analiz

Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Özel Yetenekli Öğrenciler	106	11.99	2.86	3.729	.000
Normal/Tipik Gelişim Gösteren Öğrenciler	143	10.55	3.08		

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi)

Tablo 4’e göre BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerle diğer öğrencilerin görsel okuma becerilerine ilişkin başarı testindeki doğru sayısı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ve bu farklılığın özel yetenekli öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir (t= 3.729; p<.05).

BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımadığına ilişkin analizler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi.

Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Kız	56	12.53	2.73	2.105	.038
Erkek	50	11.38	2.91		

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi)

Tablo 5’e göre BİLSEM’lerdeki özel yetenekli kız öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testindeki doğru sayısı ortalamaları, erkek öğrencilerin doğru sayısı ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir (t= 2.105; p<.05).

BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımasına ilişkin analizler Tablo 6’da bulunmaktadır.

Tablo 6. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Sınıf	n	$\bar{x}$	ss			
5	25	10.80	3.04			
6	31	11.29	2.62			
7	21	12.95	2.71			
8	29	13.06	2.56			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	103.789	3	34.596	4.648	.004	5-8
Grup-İçi	759.202	102	7.443			
Toplam	862.991	105				

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 6’daki ANOVA testi sonuçlarına göre BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$F_{(3,105)}=33.585$; p<.05]. Farklılığa sebep olan grubun anlaşılmasında ise Scheffe testinden yararlanılmıştır. Bu teste ilişkin veriler analiz edildiğinde 5. sınıf öğrencilerinin doğru sayısı ortalamaları ($\bar{x}=10.80$) ile 8. sınıf öğrencilerinin doğru sayısı ortalamaları ($\bar{x}=13.06$) arasında bir farklılık olduğu ve bunun anlamlı düzeyde bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca veriler incelendiğinde 5. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının arttığı da görülmektedir.

BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımadığına ilişkin analizler Tablo 7’de bulunmaktadır.

Tablo 7. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Eğitim	n	$\bar{x}$	ss			
İlkokul	4	11.25	2.62			
Ortaokul	7	11.00	2.94			
Lise	11	11.90	1.97			
Lisans	52	12.09	2.89			
Lisansüstü	32	12.15	3.18			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	10.593	4	2.648	.314	.868	-
Grup-İçi	852.397	101	8.440			
Toplam	862.991	105				

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 7’deki ANOVA testi sonuçlarına göre BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-105)}=.314$; $p>.05$].

BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımadığına ilişkin analizler Tablo 8’de bulunmaktadır.

Tablo 8. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Eğitim	n	$\bar{x}$	ss			
İlkokul	0					
Ortaokul	7	11.42	2.82			
Lise	21	11.90	2.46			
Lisans	49	12.24	2.96			
Lisansüstü	29	11.75	3.06			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	7.095	3	2.365	.282	.838	-
Grup-İçi	855.895	102	8.391			
Toplam	862.991	105				

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 8’deki ANOVA testi sonuçları incelendiğinde BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir [$F_{(3-105)}=.282$; $p>.05$].

BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının sosyal medya kullanım süresi (günlük) değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımasına ilişkin analizler Tablo 9’da bulunmaktadır.

Tablo 9. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Sosyal Medya Kullanım Süresine (Günlük) Göre Analizi

Süre	n	$\bar{x}$	ss			
0-1 Saat	76	11.80	2.78			
1-2 Saat	22	13.13	2.43			
2 Saat Ve Üzeri	8	10.62	3.96			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	46.485	2	23.243	2.932	.058	-
Grup-İçi	816.505	103	7.927			
Toplam	862.991	105				

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 9’daki ANOVA testi analizlerine göre BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının sosyal medya kullanım süresi (günlük) değişkenine göre anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir [$F_{(2-105)}=2.932$; $p>.05$].

BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının dijital oyun oynama süresi (günlük) değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımasına ilişkin analizler Tablo 10’da bulunmaktadır.

Tablo 10. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Dijital Oyun Oynama Süresine (Günlük) Göre Analizi

Süre	n	$\bar{x}$	ss			
0-1 Saat	71	12.30	2.80098			
1-2 Saat	29	11.44	3.04239			
2 Saat ve Üzeri	6	10.83	2.48328			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	23.802	2	11.901	1.461	.237	-
Grup-İçi	839.189	103	8.147			
Toplam	862.991	105				

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 10’da bulunan ANOVA testi analizlerine göre BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının dijital oyun oynama süresi (günlük) değişkenine göre anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir [$F_{(2-105)}=1.461$; $p>.05$].

BİLSEM’deki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının kitap okuma süresi (günlük) değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıyamamasına ilişkin analizler Tablo 11’de bulunmaktadır.

Tablo 11. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Kitap Okuma Süresi (Günlük) Değişkenine Göre Analizi

Süre	n	$\bar{x}$	ss			
0-1 Saat	22	10.63	3.25935			
1-2 Saat	43	11.67	2.83449			
2 Saat ve Üzeri	41	13.04	2.30164			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	90.555	2	45.278	6.038	.003	1-3
Grup-İçi	772.435	103	7.499			
Toplam	862,991	105				

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 11'deki ANOVA testi analizlerine göre BİLSEM'lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının günlük kitap okuma süresi açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$F_{(2-105)}=6.038$; $p<.05$]. Farklılığa sebep olan grubun anlaşılmasında ise Scheffe testinden yararlanılmıştır. Bu teste ilişkin veriler analiz edildiğinde 0-1 saat günlük kitap okuma süresine sahip olan öğrencilerin doğru ortalamaları ($\bar{x}=10.63$) 2 saat ve üzeri günlük kitap okuma süresine sahip olan öğrencilerin doğru ortalamaları ($\bar{x}=13.04$) arasındaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıymasına ilişkin analizler Tablo 12'de bulunmaktadır.

Tablo 12. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Kız	69	11.30	2.74561	2.858	.005
Erkek	74	9.86	3.23645		

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi)

Tablo 12'deki diğer kız öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testindeki doğru sayısı ortalamaları, erkek öğrencilerin doğru ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir (t= 2.858; $p<.05$).

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıymasına ilişkin analizler Tablo 13'te bulunmaktadır.

Tablo 13. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Sınıf	n	$\bar{x}$	ss			
5	35	8.71	2.30819			
6	28	10.67	2.89384			
7	40	10.27	3.11314			
8	40	12.37	2.82559			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	254.645	3	84.882	10.759	.000	5-8,7-8
Grup-İçi	1096.600	139	7.889			
Toplam	1351.245	142				

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 13’teki ANOVA testi analizlerine göre diğer öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılığa ulaşıldığı belirlenmiştir [$F_{(3-142)}=10.759$; $p<.05$]. Farklılığa sebep olan grubun anlaşılmasında ise Scheffe testinden yararlanılmıştır. Bu teste ilişkin veriler analiz edildiğinde 5. sınıf öğrencilerinin doğru ortalamaları ($\bar{x} =8.71$) ile 8. sınıf öğrencilerinin doğru ortalamaları ($\bar{x} =12.37$) arasında ve 7. sınıf öğrencilerinin doğru ortalamaları ($\bar{x} =10.27$) ile 8. sınıf öğrencilerinin doğru ortalamaları ($\bar{x} =12.37$) arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıyamamasına ilişkin analizler Tablo 14’te bulunmaktadır.

Tablo 14. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Eğitim	n	$\bar{x}$	ss			
İlkokul	5	8.80	2.94			
Ortaokul	11	9.90	3.61			
Lise	42	9.85	3.33			
Lisans	63	11.31	2.88			
Lisansüstü	22	10.45	2.53			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	77.287	4	19.322	2.093	.085	-
Grup-İçi	1273.957	138	9.232			
Toplam	1351.245	142				

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 14’te bulunan ANOVA testi sonuçlarına göre diğer öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-142)}=2.093$; $p>.05$].

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıyamamasına ilişkin analizler Tablo 15’te bulunmaktadır.

Tablo 15. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Eğitim	n	$\bar{x}$	ss			
İlkokul	4	11.00	2.44			
Ortaokul	8	12.50	1.77			
Lise	56	9.96	3.29			
Lisans	53	11.18	2.92			
Lisansüstü	22	9.77	2.97			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	85.339	4	21.335	2.326	.059	-
Grup-İçi	1265.905	138	9.173			
Toplam	1351.245	142				

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 15’te bulunan ANOVA testi sonuçlarına göre diğer öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-142)}= 2.326$; $p>.05$].

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının sosyal medya kullanım süresi (günlük) değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımasına ilişkin analizler Tablo 16’da bulunmaktadır.

Tablo 16. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Sosyal Medya Süresine (Günlük) Göre Analizi

Süre	n	$\bar{x}$	ss			
0-1 Saat	69	10.56	2.97			
1-2 Saat	49	11.24	3.22			
2 Saat ve Üzeri	25	9.20	2.73			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	69.227	2	34.614	3.780	.025	2-3. 3-2
Grup-İçi	1282.018	140	9.157			
Toplam	1351.245	142				

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 16’deki ANOVA testi sonuçlarına göre diğer öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının sosyal medya kullanım süresi (günlük) değişkenine göre anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-142)}=3.780$; $p<.05$]. Bu farklılığa sebep olan grubun anlaşılmasında ise Scheffe testinden yararlanılmıştır. Bu teste ilişkin veriler incelendiğinde 1-2 saat sosyal medya kullanım süresine (günlük) sahip olan öğrencilerin doğru ortalamaları ile 2 saat ve üzeri sosyal medya kullanan (günlük) öğrencilerin doğru ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının dijital oyun oynama süresi (günlük) değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımasına ilişkin analizler Tablo 17’de bulunmaktadır.

Tablo 17. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Dijital Oyun Oynama Süresi (Günlük) Değişkenine Göre Analizi

Süre	n	$\bar{x}$	ss			
0-1 Saat	80	10.91	3.18			
1-2 Saat	40	10.40	3.09			
2 Saat ve Üzeri	23	9.60	2.57			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	31.779	2	15.889	1.686	.189	-
Grup-İçi	1319.466	140	9.425			
Toplam	1351.245	142				

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 17’de bulunan ANOVA testi sonuçlarına göre diğer öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının günlük dijital oyun oynama süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır [$F_{(2-142)}=1.686$; $p>.05$].

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının kitap okuma süresi (günlük) değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımasına ilişkin analizler Tablo 18’de bulunmaktadır.

Tablo 18. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Kitap Okuma Süresi (Günlük) Değişkenine Göre Analizi

Süre	N	$\bar{x}$	ss			
0-1 Saat	104	10.63	2.9			
1-2 Saat	33	10.24	3.17			
2 Saat ve Üzeri	6	11.00	4.93			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	5.069	2	2.534	.264	.769	-
Grup-İçi	1346.176	140	9.616			
Toplam	1351.245	142				

(n= örneklem büyüklüğü, $\bar{x}$ = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 18’de bulunan ANOVA testi sonuçlarına göre diğer öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının kitap okuma süresi değişkenine (günlük) göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(2,142)}=.264$; $p>.05$].

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde 16 soruluk görsel okuma becerileri başarı testine ilişkin doğru sayısı ortalamalarının BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrenciler lehine yüksek olduğu belirlenmiştir. Yurtkulu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da görsel okuma becerisi yeterlik ölçeğinden özel yetenekli öğrencilerin aldığı puanların daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde de özel yetenekli öğrencilerin sorun çözme, yetenek, motivasyon, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı gibi çeşitli alanlarda diğer öğrencilerden daha yetenekli olduğu görülmektedir (Nacaroğlu, 2010; Renzulli, 2011).

Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde BİLSEM’deki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma beceri başarı testinde kız öğrencilerin doğru sayısı ortalamalarının erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğu, bu durumun diğer öğrencilerde de benzer şekilde olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki diğer çalışmalara göre de görsel okuma becerilerine ilişkin sonuçların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve bu farklılığında kız öğrenciler lehine olduğu (Çam 2006; Semizoğlu, 2013; Yurtkulu, 2019) görülmüştür. Ancak bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeniyle görsel okuma becerisine ilişkin tutum veya başarının anlamlı herhangi bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (Arı ve Soylu, 2020; Çelik, 2017; Özşarı, 2015). Yurtkulu’nun (2019) özel yetenekli öğrencilerle ele aldığı çalışmada ise normal/tipik gelişim gösteren kız öğrencilerin görsel okuma yeterliğinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılık taşıdığı ancak özel yetenekli öğrencilerde bu durumun yaşanmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin ve diğer öğrencilerin görsel okuma becerilerinin anne-baba eğitim durumu açısından herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde diğer kategorisindeki öğrencilerin görsel okuma becerilerindeki başarılarının bu çalışmayla benzer olduğu (Erkan, 2023) ancak başka çalışmalarda anne-baba eğitim durumu değişkeninin belirleyici bir rol üstlendiği tespit edilmiştir (Çam, 2006; Semizoğlu, 2013).

Bu çalışmanın bulgularına göre sosyal medya kullanım süresi (günlük) değişkeninin BİLSEM’lerdeki öğrencilerin görsel okuma becerilerini etkilemediği, ancak diğer öğrencilerin doğru sayılarının bu değişkenden anlamlı bir şekilde etkilendiği belirlenmiştir. Özellikle diğer kategorisindeki öğrencilerde günlük 1-2 saat sosyal medya kullanım süresine sahip olanların görsel okuma becerilerindeki doğru sayıları ortalamasının diğer faktörlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde sosyal medyadan ziyade TV izleme süresi ve çeşitli iletişim araçlarına ayrılan süre değişkeniyle ilgili çalışmaların yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin televizyon izleme süresiyle görsel okuma becerileri doğru ortalamalarının anlamlı bir farklılığa ulaşmadığı (Arı ve Soylu, 2020), tüm öğrenciler için ise ders dışındaki herhangi bir iletişim aracına ayrılan süreyle görsel okuma becerisine ilişkin puanlar açısından herhangi bir anlamlı farklılığın oluşmadığı (Erkan, 2023) çalışmalar görülmektedir. Yine Özsarı (2015) tarafından yapılan çalışmada ise görsel okuma becerileri başarı testi verilerinin sınırlı düzeyde izleyen öğrencilerde, hiç izlemeyen veya sınırın üzerinde televizyon izleyen öğrencilere göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Çam’ın (2006) çalışmasında ise televizyon izleme sıklığı arttıkça görsel okuma becerileri başarı testinden elde edilen puanlar düşmektedir.

Bu çalışmanın bulgularına göre BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin ve diğer öğrencilerin günlük dijital oyun oynama süresinin görsel okuma becerisi başarı testinden elde edilen doğru sayısı ortalamalarını anlamlı bir şekilde etkilemediği ortaya konulmuştur. Çam (2006) tarafından yapılan çalışmada evlerinde bilgisayar bulunan öğrencilerin ortalamalarının, bulunmayan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özsarı (2015) tarafından yapılan çalışmada da evinde bilgisayar bulunmayan öğrenciler ve 1 saatten fazla süre geçiren öğrencilerin görsel okumalarının 1 saatten az vakit geçirenlerden anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir.

Kitap okuma süresi değişkeni ele alındığında BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma süresi arttıkça görsel okuma becerileri başarı testindeki doğru sayılarının anlamlı derecede yükseldiği, diğer öğrencilerde ise anlamlı bir farklılığa ulaşamadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde kitap okuma durumu ile görsel okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Arı ve Soylu, 2020; Çam, 2006). Kitap okumaya ayrılan süreyle görsel okuma arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edilemediği araştırmalar da yer almaktadır (Erkan, 2023).

Bütün bunlar incelendiğinde öğrencilerin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli çalışmaların yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Örneğin Öztürk vd. (2024) tarafından yapılan araştırmada, müze ziyaretlerinin özel yetenekli öğrencilerin görsel zekâlarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntem hem BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrenciler hem de diğer öğrenciler için uygulanabilir. Özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmek için BİLSEM’lerde görsel okuryazarlık atölyeleri düzenlenebilir. Sosyal medya kullanım süresi belirli bir sınırı geçtiğinde görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının azaldığı gözlemlendiğinden hem BİLSEM’lerde özel yetenekli öğrencilere de hem de diğer öğrencilere yönelik bilinçli sosyal medya kullanımı ve dijital oyun bağımlılığı konusunda rehberlik faaliyetleri sunulabilir. Dijital oyun ve sosyal medya bağımlılığını önlemek için öğrencilerin boş zamanlarını verimli değerlendirmelerine yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Özellikle özel yetenekli öğrencilerde kitap okuma süresi arttıkça görsel okuma becerileri gelişmektedir. Bu nedenle, okuma alışkanlığını teşvik eden etkinlikler düzenlenebilir. Bu süreçte, öğrencilerin ilgisini çekebilecek çocuk edebiyatı eserleri seçilmelidir.

Bu araştırma için Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan 10/01/2025 tarih 2025/10 no.lu karar ile etik onay alınmıştır.

Kaynakça

- Akçam, H. K. (2006). *Görsel okumanın ilköğretim 5. sınıf bilgi verici metinlerde anlam kurmaya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Arı, G. ve Soylu, S. (2020). Beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 718-735.
- Arpağuş, E. K., Moğol, S. ve Ünsal, Y. (2015). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisi: Hareket konusu örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 65-81.
- Aslan, H. (2015). *Tarih öğretmenlerinin görsel kullanma durumları ve bunun lise öğrencilerinin görsel okuma becerilerine yansımaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Ateş, M., Sur, E. ve Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15.
- Aydın, N. (2020). *Türkçe dersinde kısa film destekli etkinliklerin görsel okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Bangir-Alpan, G. (2013). Görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisi: Gazi Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 111130.
- Baş, Ö. ve Kardeş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Batic, J., & Haramija, D. (2015). The importance of visual reading for the interpretation of a literary text. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(4), 31-49.
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O. ve Topal, T. (2021). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Bozkurt, E. ve Ulucan, M. (2014). İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 22-60.
- Brill, J. M., Kim, D. & Branch, R. M. (2001). Visual literacy defined: the results of a Delphi study - can IVLA (operationally) define visual literacy? R. E. Griffen, V. S. Williams & J. Lee (Eds.), In *Exploring the visual future: art design, science and technology* (pp. 9-15). The International Visual Literacy Association.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & Miller, J. A. (2010). I learned how to talk about a book: Children’s perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Curtiss, D. (1987). *Introduction to visual literacy: A guide to the visual arts and communication*. Prentice-Hall.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çelik, G. (2017). *Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir karma yöntem çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Debes, J. (1968). Some foundations of visual literacy. *Audio Visual Instruction*, 13(9), 961-964.
- Duchastel, P. C. (1980). *Research on illustrations in instructional text*. ERIC Document. ED215324.

- Erkan, Ö. (2023). *6. sınıf öğrencilerinin eleştirel görsel okuma becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/Average readers: Do they use the same reading strategies. *Gifted Child Quarterly*, 35(3), 125-127.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited.
- Göçer, A. ve Tabak, G. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsel okuma etkinlikleri bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 790-799.
- Gültaş, G. (2012). *İlköğretim birinci sınıf Türkçe kitaplarındaki görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 1-17.
- Güven, M. ve Aktaş, B. Ç. (2014). Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişki. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(6), 31-45.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Hortin, J. (1983). Visual literacy and visual thinking. Moore, D. M. and Myer, F. M. (Eds.), In *Visual literacy: A Spectrum of Visual Learning* (pp. 5-29). Educational Technology Publications.
- Hu, Y., & Hwang, G. J. (2024). Cultivating visual literacy and critical thinking tendency with technological knowledge organizing supports: a concept mapping-based online problem-posing approach. *Educational technology research and development*, 72(4), 1-24.
- IBM Corp. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0*. IBM Corp.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kárpáti, A. (2020). Visual literacy in the age of the image. Joseph, S. (Ed.), In *Humanistic futures of learning: perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks* (pp. 63–66). UNESCO.
- Kartal, N. (2024). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının görsel okuma becerisi bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Kavas, İ. K. (2022). *İlkokul 4. sınıftan bilimleri dersinde İnfografik kullanımının öğrencilerin temel becerilerine ve görsel okuma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Kuvvetli, E. (2008). *Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Lundy, A. D., & Stephens, A. E. (2015). Beyond the literal: Teaching visual literacy in the 21st century classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1057-1060.
- Maden, S. ve Altunbay, M. (2016). Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4). 1971-1983.
- MEB. (2018). *Türkçe Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. MEB. (2019). *ABİDE 2018 8. Sınıf Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024a). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024b). *PISA 2022 OECD Ülke Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024c). *TIMSS 2023 Türkiye Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nacaroglu, O. (2020). Özel yetenekli ve normal/tipik gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 693-722.

- Örs, E. ve Baş, B. (2018). İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 95-113.
- Özçakır, A. Ş. (2023). *7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesinde manga kullanımı: Bir eylem araştırması*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Özsarı, İ. (2015). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik görsel okuma eğitim programı geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması*. (Yayınlanmış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Öztürk, M., Okur, A. ve Kurnaz, A. (2024). Impact of out-of-school educational environments on the creative and spatial thinking skills of gifted students. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 919-938.
- Özyurt Aydemir, E. (2016). *Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.
- Scheffé, H. (1953). A method for judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 40(2), 87-104.
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Statton Thompson, D., Beene, S., Greer, K., Wegmann, M., Fullmer, M., Murphy, M., ... & Saulter, T. (2022). A proliferation of images: Trends, obstacles, and opportunities for visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 41(2), 113-131.
- Şakiroğlu, Y. (2021). Görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 103-119.
- Tüzel, M. S. (2010). Görsel Okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(1), 691-705.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yurtkulu, A. (2019). *Özel yetenekli öğrenciler ve akranlarının görsel okuryazarlık düzeyleri ve fen dersindeki görselliğe ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

Examination of the Visual Reading Skills of Gifted Students in BİLSEMs and Other Students in Terms of Different Variables

Extended Abstract

Introduction

The 21st century can be characterized as a digital age. In this period, with the widespread use of mass communication tools, the concept of literacy has expanded beyond merely reading and writing, encompassing a much broader context. This shift has led to the emergence of new skills, such as visual literacy and visual presentation, which have become some of the most fundamental competencies in today's world (Maden & Altunbay, 2016; Tüzel, 2010). Visual reading, which has become increasingly functional, is now regarded as a crucial skill in many fields. When examining the concept of "visual reading" in Turkish language curricula, it is observed that in the 2005 Turkish Language Teaching Program (grades 1-5), "visual presentation and visual reading" were addressed together (MEB, 2005). In line with the constructivist approach, this concept has been integrated into subsequent curricula as well (MEB, 2018; MEB, 2024a). In the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum, "OB4. Visual Literacy" is included within literacy skills, and learning outcomes related to this concept are incorporated into each theme. A review of the literature reveals various studies that explore the impact of visual reading skills on comprehension, academic achievement, and learning. These studies also examine the quality and quantity of visuals in textbooks, teachers' perspectives on visual reading skills, theoretical approaches to visual literacy, and analyses of research in this field. However, there are limited studies specifically focused on the visual reading skills of gifted students. This has led to curiosity about whether there is a difference in visual reading skills between gifted students in BİLSEMs and other students. Additionally, it has been sought to investigate whether the visual reading skills of gifted students in BİLSEMs and other students are influenced by various variables. Therefore, in this study, the visual reading skills of gifted students in BİLSEMs and other students were examined.

Method

This study aims to examine the visual reading skills of gifted students in BİLSEMs and students with typical development in relation to various variables. For this purpose, the survey model, one of the quantitative research methods, was utilized. The sample of the study

consists of 106 gifted students in BİLSEMs and 143 students with typical development who were enrolled in schools in Konya and Kırşehir during the 2024-2025 academic year. Data were collected through the Visual Reading Skills Achievement Test, which was designed by the researchers, consisting of 16 items and piloted prior to the study. During the data analysis phase, the suitability of the data for parametric tests was determined. After confirming that the data exhibited a parametric distribution, independent samples t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), and Scheffe's post hoc multiple comparison tests were performed using the IBM SPSS software program.

Findings

The findings of the study indicate that the Visual Reading Skills Achievement Test results of gifted students were significantly higher than those of students with typical development. It was also found that the correct response averages on the Visual Reading Skills Achievement Test showed significant differences between gifted and typically developing students based on gender and grade level variables.

Results

For gifted students in BİLSEMs, it was determined that parental education level, daily digital gaming time, and daily social media usage did not lead to significant differences, whereas daily reading time caused a significant difference. On the other hand, for students with typical development, parental education level, daily digital gaming time, and daily reading time were not found to have a significant impact, but daily social media usage resulted in a significant difference.

Conclusion

The data obtained align with findings from other studies in the literature, highlighting the importance of improving the visual reading skills of both gifted and typically developing students. Therefore, various initiatives should be undertaken to support the development of these skills. Field trips to real-world locations may play a significant role in this process. In this regard, visual literacy workshops can be organized in BİLSEMs to enhance the visual reading skills of gifted students. Additionally, since exceeding a certain limit in social media usage has been observed to reduce the average number of correct answers in the visual reading skills achievement test, guidance activities on conscious social

media use and digital game addiction should be provided for both gifted students in BİL-SEMs and other students. To prevent digital game and social media addiction, activities can be organized to help students use their free time productively. Moreover, research indicates that as the reading time of gifted students increases, their visual reading skills improve. Therefore, activities that encourage reading habits should be implemented to support their development in this area.