

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okuyucu Özelliklerinin İncelenmesi

Ece ÖZTÜRK PULCU¹ , Muhammet BAŞTUĞ² 

Öz: Bu araştırma, üstün yetenekli okurların üstbilişsel farkındalık düzeyleri, okuma motivasyonları, kişisel eğilimlerinden kaynaklanan okuma miktarları ve okuma davranışlarını inceleme amacıyla yürütülmüştür. Üstbilişsel farkındalık düzeyleri, okuma motivasyonları, okuma miktarı ve davranışları arasındaki ilişkiler araştırılmış; okuma motivasyonu, okuma miktarı ve davranışının üstbilişsel farkındalık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıf düzeylerinde eğitim görmekte olan 402 Bilim ve Sanat Merkezi öğrencisidir. İlişkisel tarama yöntemiyle yürütülen araştırmada verileri analiz edebilmek için betimsel istatistiklere, korelasyon ve regresyon analizlerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonları, üstbilişsel farkındalıkları ve okuma davranışları yüksek düzeyde bulunurken, kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak okuma motivasyonu ve okuma miktarı üstbilişsel farkındalık üzerinde anlamlı birer yordayıcı olurken, okuma davranışının anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Üstün yetenekli okur, üstbilişsel farkındalık, okuma motivasyonu.

Examining the Reader Characteristics of Gifted Students

Abstract: This study examined the metacognitive awareness levels, reading motivations, self-initiated reading amounts, and reading behaviors of gifted readers. The relationships among metacognitive awareness levels, reading motivations, reading amounts, and behaviors were investigated, and it was examined whether reading motivation, reading amount, and behavior were significant predictors of metacognitive awareness. The participant group consisted of 402 Science and Art Center students in grades 2 through 6 in Türkiye. In the study conducted with the correlational survey design, descriptive statistics, correlation analyses, and regression analyses were used to analyze the data. The results showed that gifted students' reading motivations, metacognitive awareness, and reading behaviors were above average, it was seen that the reading amounts resulting from personal tendencies were at the average level. However, a significant relationship was found between the reading motivations of gifted students and their metacognitive awareness. In addition, while reading motivation and reading amount were significant predictors of metacognitive awareness, it was concluded that reading behavior was not a significant predictor.

Keywords: Gifted reader, metacognitive awareness, reading motivation.

Geliş tarihi/Received: 30.08.2025

Kabul Tarihi/Accepted: 13.02.2026

Makale Türü: **Araştırma Makalesi**

*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Özel Yetenekliler Eğitimi, eceozturkpulcu@ogr.iuc.edu.tr, 0009-0009-0492-9929

² Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Temel Eğitim, mbastug@iuc.edu.tr, 0009-0005-4058-5079

Atf için (To cite): Öztürk Pulcu, E., & Baştuğ, M. (2026). Üstün yetenekli öğrencilerin okuyucu özelliklerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 94-116.

<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1774682>

Giriş

Üstün yetenekli öğrenciler, bilişsel ve duyuşsal kapasitelerinin farklı olmasından dolayı, okuma etkinliklerinde ve becerilerinde farklılaşmaktadırlar. Genel okuma becerisini kazanma niteliği ve süresi, anlama kapasitesi, motivasyonu ve okuma alışkanlıkları gibi pek çok okuma bileşeninde akranlarından ayrılmaktadırlar. Bundan dolayı üstün yetenekli öğrencilerin okuyucu özelliklerinin belirlenmesi, üstünlerin okuma programlarının yapılandırılması ve genel okuma kapasitelerinin geliştirilmesi ve yönetilmesi açısından önemlidir. Bu çalışma, üstün yetenekli öğrencilerin okuma davranışlarını ve tercihlerini ayrıntılı bir şekilde analiz ederek, söz konusu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına ve desteklenmesine yönelik bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu sayede, onların ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun okuma materyalleri ve stratejileri sunularak okuma deneyimleri zenginleştirilebilir ve okuma becerileri daha da geliştirilebilir.

Üstün yetenekli öğrenciler, akranlarına göre okumaya daha erken yaşta başlamakta ve okuma anlama alanında hızlı ilerleme göstermektedirler. Okumaya daha fazla zaman ayırmaları, kelime dağarcıklarını zenginleştirmekte ve dilsel farkındalıklarını artırmaktadır (Davis ve Rimm, 2004; Halsted, 2009). Erken okuma deneyimleri, onların karmaşık metinleri anlama ve soyut fikirleri kavrama becerilerini desteklemektedir. Bu durum, bilişsel esneklikleri ve güçlü kavrama yetenekleriyle birleştiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyel okuma güçlüklerinin üstesinden daha kolay gelmelerini sağlayabilmektedir (Reis vd., 2004). Çünkü okumak yalnızca semboller anlamlandırmak değil, okuduklarını farklı bağlamlarda farklı amaçlar için kullanmaktır (Guthrie ve Alverman, 1999). Bu bağlamda, üstün yetenekliler için okuma eğitimi, metnin anlam örgüsünü çözümlyerek sözcüğün ötesine geçebilen bireyler yetiştirmenin temel yolu olarak öne çıkmaktadır (Catron ve Wingenbach, 1986; Wood, 2008).

Okuma becerisi, üstün yetenekli öğrencilerde daha güçlü görünmesine rağmen, bu öğrencilerin geneli için aynı durum söz konusu olmayabilir. Her üstün yetenekli öğrencinin ileri düzey okuma becerisine sahip olduğunu söylemek güçtür. Çünkü üstün yetenekli öğrencilerde de okuma güçlüğü yaşama ihtimali vardır ve bu öğrenciler de okuma becerisi açısından geride kalabilmektedir. Hatta bu öğrencilerin bir kısmı akademik açıdan başarılı olsa da sesleri tanıyıp harflerle ilişkilendirme becerisi olarak tanımlanan fonolojik bilinç ve akıcı okuma gibi becerilerde zorlanabilmektedir (Maddocks, 2020). Bunun yanında nitelikli bir okuma eğitimi alamamış üstün yetenekli öğrenciler, okuma becerilerini yeterli düzeyde ilerletemeyebilir (Esparza, 2015). Buna karşın üstün yetenekli öğrenciler, yapılan okumayı geliştirme müdahaleleri ile daha yetkin okuyucu olabilirler. Soysal'ın (2022) çalışmasına göre bu öğrencilere uygulanan hızlandırılmış okuma teknikleri, onların okuma hızlarını ve okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirebilmektedir.

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Okuma Stratejisi Kullanımı

Okuma sırasında strateji kullanmak; okuduğunu anlama başarısı, öğrenme ve bilginin kalıcılığı, okuma motivasyonu gibi alanlarda önemli bir role sahiptir. Okuma stratejileri, okuyucuların metinle aktif bir şekilde etkileşim kurmasını, bilgiyi yapılandırmasını, anlamlandırmasını ve daha sonra hatırlamasını kolaylaştırır (Duke vd., 2021). Okuma stratejileri, aynı zamanda üstbilişsel farkındalıkla da yakından ilişkilidir; yani başarılı okuyucular, kendi düşünme süreçlerini izler, anlama sorunlarını fark eder ve bu sorunları gidermek için uygun stratejileri kullanır (Pressley, 2002). Kapsamlı araştırmalar, okuma stratejileri öğretiminin, özellikle metin yapısını anlama, soru oluşturma, özetleme, çıkarım yapma ve zihinsel imgeler

oluşturma becerilerinin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (National Reading Panel, 2000). Etkili okuyucular, okuma stratejilerini bilinçli, amaçlı ve esnek bir şekilde kullanarak okuma becerilerini geliştirirler (Afflerbach vd., 2008). Bu nedenle okuma stratejileri öğretimi, okuma eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmektedir.

Üstün yetenekli öğrenciler, daha üst düzey okuma stratejileri kullanarak okuma süreçlerini etkinleştirmektedir. Ataş ve Baş (2022) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin karmaşık yapıları daha az sayıda strateji kullanarak çözebildiğini ortaya koymuşlardır. Bu stratejiler basit anlamının ötesinde özellikle derin anlamaya yönelik süreçler için kullanılmaktadır. Bu bağlamda özellikle üstbilişsel stratejilerin kullanımı bu öğrencilerde daha yaygındır. Üstün yetenekli öğrenciler, genel okuma stratejileri ve problem çözme stratejilerini hem kendi anadillerinde hem de ikinci bir dili işlemede daha etkili kullanmaktadır. Özellikle problem çözme stratejilerinin ikinci dilde okuma süreçlerinde daha fazla kullanıldığı görülmüştür (Bang, 2017). Reis ve Renzulli (2010) üstün yetenekli öğrencilerin, okuma sırasında metinle daha aktif etkileşim kurduklarını ve eleştirel düşünme becerilerini daha sık kullandıklarını ileri sürmüşlerdir. Bu öğrenciler, metni okuma sırasında yazarın bakış açısını sorgulama, metindeki önyargıları belirleme ve metindeki argümanları değerlendirme gibi becerileri sergilemede daha iyi performans göstermektedir. VanTassel-Baska (2003) metni okuma sırasında, üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejilerini kullanırken daha esnek olduklarını ve stratejileri duruma göre uyarlayabildiklerini ifade etmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler, okuma amacına ve metnin türüne göre farklı stratejileri seçebilmekte ve kullanmaktadır. Örneğin, metni hızlıca gözden geçirme, anahtar sözcükleri bulma, not alma, özet oluşturma, soru sorma ve tahmin kullanma gibi okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin, metni okuma sırasında bilişsel farkındalıkları yüksektir. Üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu üstbilişsel farkındalık becerileri, onların metni okuma sırasında daha fazla stratejik düşünebilmelerini sağlamaktadır. Özellikle, önemli bilgileri ayıklama, özetleme ve analitik düşünme gibi ileri düzey okuma stratejilerini daha başarılı kullandıkları bulunmuştur (Choi ve Jin, 2015). Bu sonuçlar, üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına göre, strateji kullanma konusunda daha etkin ve başarılı olduklarını göstermektedir.

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Okuma Motivasyonu

Okuma motivasyonu, okuma bilimi alanındaki önemli bileşenlerden birisidir. Okuma motivasyonu, bireyin okuma eylemine yönelik istekliliği, ilgisi ve bu eylemi sürdürme çabası olarak tanımlanır (Schiefele vd., 2012). Bu kavram, sadece okuma becerilerinin gelişimi için değil, aynı zamanda akademik başarı ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığının kazanılması açısından da kritik bir rol olarak değerlendirilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Okuma motivasyonu, içsel ve dışsal faktörlerin etkileşimiyle şekillenir. İçsel motivasyon, merak ve kişisel tatminle; dışsal motivasyon ise ödüller ve sosyal takdirle ilişkilendirilir (Unrau ve Schlackman, 2006). Okuma motivasyonu bireysel farklılıklar gösterdiğinden, ilgi alanlarına uygun içerikler ve destekleyici öğrenme ortamları sunulması gerekmektedir (Gajria ve Mc Alenney, 2020). Okuma motivasyonunun bilinmesi, öğrencilerin okumaya katılımı ve başarısı için önemli görülmektedir. Öğrencilerin okuma motivasyonunun belirlenmesi, öğretmenler ve aileler için, öğrencilerin potansiyellerini ilerletmek açısından önemli ipuçları sunar.

Üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonu, genellikle içsel kaynaklardan beslenmekte ve akranlarına kıyasla farklı özellikler göstermektedir. Bu öğrenciler, merak duyguları, entelektüel doyum arayışları ve öğrenmeye yönelik yüksek ilgileri nedeniyle okumaya

daha isteklidir (Coleman ve Cross, 2014). Zorlayıcı ve karmaşık metinler ilgilerini çekmekte ve okuma motivasyonlarını artırmaktadır (Reis ve Renzulli, 2010). Buna karşılık, ilgi alanlarına uygun olmayan veya yeterince zorlayıcı bulunmayan materyaller, okuma motivasyonlarını azaltabilir (Garces-Bacsal ve Yeo, 2017; Siegle ve McCoach, 2005).

Okuma motivasyonu, öğrencilerin bilişsel merakları, eleştirel düşünme becerileri ve öğrenmeye yönelik içsel ilgileriyle yakından ilişkilidir. Bu motivasyon, öğrenme ortamı, öğretmen desteği ve aile teşviğiyle güçlendirilebilir (Esparza, 2015). Ancak, içsel motivasyon düzeyi yüksek olan bazı üstün yetenekli öğrenciler, okuma materyallerinin yeterince zorlu olmaması durumunda sıkılabilir ve ilgilerini kaybedebilirler (Maddocks, 2020). Bu nedenle, bu öğrencilere ilgi alanlarına uygun, farklı türlerde ve zorluk seviyelerinde kitaplar sunmak, seçim özgürlüğü tanımak ve okudukları üzerine tartışma ortamları oluşturmak önemlidir.

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Okuma Miktarı

Okuma becerisinin gelişimi ile ilgili önemli kavramlardan birisi de okuma miktarıdır. Okuma miktarı kavram olarak, belirli bir zaman diliminde okunan okuma materyalinin büyüklüğünü ifade eder. Bu miktar okunan sayfa sayısı, kitap sayısı, kelime sayısı veya okumaya harcanan süre gibi farklı ölçütlerle değerlendirilmektedir (Afflerbach ve Johnston, 1984). Okuma miktarı, öğrencilerin okuma başarısını açıklamada ve geliştirmede önemli bir kavramdır.

Araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin genellikle daha fazla okuma eğiliminde olduklarını ve daha erken yaşlarda okumaya başladıklarını göstermektedir (Assouline ve Lupkowski-Shoplik, 2012). Ayrıca, okuma hacmi yüksek olan öğrencilerin bilgi edinme sürecinde daha aktif olduğu ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir (Fisher ve Frey, 2018). Bu öğrenciler, ilgi duydukları konularda derinlemesine bilgi edinmek için yoğun bir şekilde okuyabilir ve çeşitli türlerde kitaplara yönelebilirler (Lovecky, 1986). Ancak, her üstün yetenekli öğrencinin aynı miktarda okumayabileceği unutulmamalıdır. Bazı üstün yetenekli öğrenciler, okuma yerine diğer ilgi alanlarına (örneğin, bilimsel araştırmalar, sanatsal faaliyetler) daha fazla zaman ayırabilir veya mükemmeliyetçilik gibi nedenlerle okuma materyallerini seçerken aşırı seçici davranabilirler (Peterson, 2009). Bununla birlikte, üstün yetenekli öğrencilerin okuma miktarlarını artırmak için erişim, kitap seçimi ve sınıf içi tartışmalar gibi faktörlerin kritik olduğu belirtilmektedir (Robb, 2023). Ancak, eğitimcilerin ve ailelerin okuma materyallerini öğrencilerin ilgi alanlarına ve bilişsel düzeylerine uygun şekilde düzenlememesi durumunda, okuma alışkanlıklarının zamanla azalabileceği de vurgulanmaktadır (Stygles, 2017). Bundan dolayı üstün yetenekli öğrencilerin okuma miktarlarının belirlenmesi ve okuma miktarını artırmak için uygun stratejilerin kullanılması önemlidir.

Öğrencilerin motivasyonunu artırırken hem akademik hem sosyal alanda verim sağlayacak bir okuma öğretimi için öğrencilerin çeşitli zihinsel becerilerinin ve okumaya ilişkin sorunlarının net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir (Stanovich, 2008). Bu öğrenciler motive edici ve bilişsel olarak zorlayıcı bir okuma eğitimine ihtiyaç duyarlar. Onlar için okuma, sembollerini anlamlara dönüştürme değil; keşfetme, araştırma, bağlantı kurma ve hayal etme sürecidir. Mücadeleye davet eden bir zorlukla, entelektüel ve sosyal ihtiyaçlarına hitap eden farklılaştırılmış bir okuma deneyimi üstün yetenekli çocukların en temel ihtiyaçlarından biridir. Bu öğrencilerin göz ardı edilen okuyuculara dönüşmemesi hem akademik hem de sosyal hayattaki başarıları için önemlidir (Wood, 2008).

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okuma Davranışı

Okuma, öğretimsel süreçlerle beraber zihinsel ve fiziksel süreçlerden oluşan iç içe geçmiş karmaşık bir yapıdır. Fiziksel süreç; göz hareketleri, duruş, seslendirme gibi alanlardan oluşur (Güneş, 2020). Okuma davranışı okumanın fiziksel unsurlarından biridir. Zihinsel ve fiziksel süreçler paralellik gösterdiği zaman okuma anlama sürecinin sağlıklı ilerlediği söylenebilir (Özbay, 2009). Bu nedenle okuma davranışlarını araştırmak anlam kazanmaktadır.

Sınıf içerisinde sağlıklı bir okuma sürecinde öğrencilerin kazanması ve sergilemesi gereken bazı davranışlar vardır. Öğrencilerin metinle uygun bir mesafede bulunması, bedensel olarak dik bir konumda oturması, metni parmak veya kalemle takip etmeyip mırıldanmadan sessiz şekilde okuması beklenmektedir (MEB, 2019; MEB, 2024). Bunların sağlanamadığı durumlar okumada fiziksel sorunlar olarak ele alınır ve okuduğunu anlamayı güçleştirir (Sayır, 2018). Sessiz okumanın akademik süreçlerdeki rolü de göz önüne alındığında, bu güçlüğün önemi daha iyi anlaşılabilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin, okumanın fiziksel unsurlarıyla nasıl bir ilişkide olduğunu gösteren çalışmalara rastlanamamıştır. Bu noktada üstün yetenekli öğrencilerin bazı özelliklerini incelemek yararlı olacaktır. Bunlardan biri aşırı aktivitedir. Üstün yetenekli öğrencilerin zaman zaman dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuyla karıştırılacak derecede yüksek aktivite düzeyine sahip oldukları, dürtüsel hareket ettikleri ve kurallara uymakta zorluk çektikleri görülmektedir (Hartnett vd., 2004). Hızlı düşünceleri ve yüksek enerji seviyeleri, geleneksel sınıf düzeninde rahat edememelerine yol açabilmektedir. Enerjik yapılarının yanında sahip oldukları duyuşal hassasiyetleri de üstün yetenekli öğrencilerin yoğun hareket etmelerine neden olabilmektedir.

Zihinsel gelişimle sosyal ve bedensel gelişim arasındaki uyumsuzluğu ifade eden asenkron gelişim de yine üstün yetenekli öğrencilerde davranış problemlerine yol açabilmektedir. Bu uyumsuzluğun özellikle küçük yaşlarda görülmesi ve yaş ilerledikçe dengelenmesi beklenmektedir (Silverman, 2002). Düşük başarı gösteren kimi üstün yetenekli öğrencinin aslında sadece öğrenme stiline farklı olduğu da bilinmektedir. Bu öğrenciler gayri resmi biçimde oturarak, bazen yatarak, loş ışıkta okumayı sevebilmektedir (Dunn vd., 2021).

Özetle üstün yetenekli öğrencilerin; yüksek zihinsel ve fiziksel enerjileri, kurallara uymakta zorlanabilen yapıları, duyuşal hassasiyetleri ve asenkron gelişim özellikleri nedeniyle sessiz okumanın gerektirdiği fiziksel şartlara uyum sağlamakta güçlük çekebilecekleri düşünülebilir. Ancak, ilgilendikleri konularda dikkat sürelerinin uzun olması, görev odaklı yaklaşımları ve mükemmeliyetçi davranışları bu durumu araştırmaya açık hale getirmektedir.

Araştırmanın Önemi

Üstün yetenekli bireyler, toplum için değerli bir entelektüel sermaye olarak kabul edilmekte ve bu bireylerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya çıkarabilmeleri için özel bir eğitim süreci gerekmektedir (Gagné, 2020; Renzulli, 2005). İleri düzeyde zihinsel kapasiteye sahip bu bireyler, okuma ve yazma gibi temel becerilerde akranlarından çok daha önde bulunmakta, bu da onlar için farklılaştırılmış öğretim programlarının önemini artırmaktadır. Özellikle okuma becerileri, üstün yetenekli öğrencilerin hem akademik hem sosyal gelişimleri için merkezi bir rol oynamaktadır (Clark, 2015; Distin, 2006).

Tüm bileşenleriyle okuma becerisi, üstün yetenekli öğrenciler için önemli bir değeri ifade etmektedir. Buna rağmen üstün yetenekli öğrenciler için okuma konusu uzun süre göz ardı edilmiştir. Bu öğrencilerin okumayı kolay öğrenmesi, öğretmenleri zaman zaman

yanılabilmektedir. Oysa bu durum, üstün yetenekli okurların daha üst düzey bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlara sahip olduklarını göstermektedir (Tomlinson, 2014).

Türkiye’de üstün yetenekliler eğitiminin niteliğini artırmak için hem bilimsel araştırmaların hem de uygulamaya dönük çalışmaların yaygınlaştırılması gerekmektedir (Çitil, 2022). Okuma kapasiteleriyle yaşlılarından belirgin biçimde ayrılan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin somut veriler elde edebilmek adına, bu öğrencilerin okuma becerilerini konu alan araştırmaların yapılması her zamankinden daha büyük önem taşımaktadır. Ancak Türkiye’de bağımsız bir okuma dersinin bulunmaması ve Bilim ve Sanat Merkezlerinin sayıca sınırlı olması, okuma alanında kapsamlı araştırmalar yürütülmesini güçleştirmektedir.

Yapılan araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin düzenli okuma alışkanlığına sahip olduklarını (Okur ve Özsoy, 2017; Ünal vd., 2018); okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve yaratıcı okuma gibi becerilerde yaşlılarının ilerisinde olduklarını (Ökcü ve Emir, 2024); ayrıca daha yüksek okuma motivasyonu (Aslan vd., 2022; Ataş, 2021; Oğurlu, 2014; Turna, 2023) ve olumlu okuma tutumu sergilediklerini (Gültekin ve Şahin, 2024) göstermektedir. Bununla birlikte, bu öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinden etkin biçimde yararlandıkları (Mert, 2018) ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu da belirlenmiştir (Bauer, 2021; Savaş Yağcı, 2022). Üstün yetenekli öğrenciler üzerine yapılan araştırmaların önemli bir kısmı bilişsel performans göstergelerine odaklanmakta; okuma süreçlerini bütüncül biçimde ele alan çalışmalar ise sınırlı kalmaktadır.

Bu araştırma, üstün yetenekli öğrencilerin okuyucu özelliklerini inceleyerek, literatürde varsayılan okuma motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık düzeylerini doğrulamayı; bu becerilerin okuma miktarı ve okuma davranışlarıyla olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada, okuma motivasyonu, üstbilişsel farkındalık, okuma miktarı ve okuma davranışı değişkenlerinin aynı model içinde ele alınması, üstün yetenekli öğrencilerin okuma süreçlerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesine olanak tanıyarak alana katkı sağlamaktadır. Ayrıca, okuma davranışının yalnızca öz bildirim ölçekleriyle değil, araştırmacı tarafından geliştirilen Okuma Davranışı Gözlem Formu aracılığıyla doğrudan gözlenmesi, çalışmanın özgün yönünü oluşturmaktadır. Bu yönüyle araştırma, hem kuramsal olarak üstün yetenekli öğrencilerin okuma süreçlerine ilişkin yeni veriler sunmakta hem de öğretmenlerin farklılaştırılmış okuma etkinlikleri tasarlamasına rehberlik edebilecek nitelikte bulgular ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmanın temel amacı, üstün birer okur olarak öngörülen üstün yetenekli öğrencilerin okuyucu özelliklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonları, üstbilişsel farkındalıkları, kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarları ve okuma davranışları ne düzeydedir?
2. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonları, üstbilişsel farkındalıkları, kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarları ve okuma davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonları, kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarları ve okuma davranışları; üstbilişsel farkındalık düzeylerini yordamaktadır mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, üstün yetenekli okurların okuma motivasyonları, üstbilişsel farkındalık düzeyleri, kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarları ölçülerek okuma sırasında gösterdikleri davranışlar gözlenmiş ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu

nedenle, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılan ilişkisel tarama yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntem değişkenler arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlayan nicel bir araştırma yöntemidir. İlişkisel tarama yöntemiyle değişkenler arasında bir neden-sonuç ilişkisi kurmaktan ziyade, değişkenlerin birlikte nasıl değiştiğini ortaya koyma amacı güdülmektedir (Creswell, 2012). Ayrıca bu yöntem, korelasyon katsayıları ve regresyon analizleri gibi istatistiksel tekniklerle desteklenerek toplanan verinin bir adım ötesine geçilmesine destek olmaktadır (Field, 2009).

Araştırma, Balıkesir ilinde yer alan Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim görmekte olan 402 üstün yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılar, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıf düzeylerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak üç ölçek ve bir dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği: Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilmiş, Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 21 madde ve iki alt boyuttan (içsel ve dışsal motivasyon) oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 21–84 arasındadır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .73$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer, ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Okuma Davranışı Gözlem Formu: Araştırmacılar tarafından Türkçe dersi öğretim programındaki okuma kazanımlarına dayalı olarak geliştirilmiş 9 maddelik beşli Likert tipi bir dereceli puanlama anahtarıdır. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, ikisi akademisyen, dördü BİLSEM öğretmeni olmak üzere altı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar Türkçe eğitimi, üstün yetenekliler eğitimi, sınıf öğretmenliği ve program geliştirme alanlarında uzmanlaşmıştır. Her bir madde, “gereksiz/yararlı–yetersiz/gerekli” seçenekleriyle değerlendirilmiş; Yurdugül’ün (2005) yöntemi temel alınarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplanmıştır. Tüm maddeler kapsam geçerliği bakımından yeterli bulunmuştur. Bu çalışmada formun iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .72$, madde-toplam korelasyonları ise .29–.76 aralığındadır. Bulgular, formun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Üstbilişsel Farkındalık Envanteri: Sperling ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilmiş; Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 12 madde içermekte olup alınabilecek puan 12–36 aralığındadır. Bu çalışmada formun iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .72$ bulunmuştur. Bu durum, üstün yetenekli öğrenciler için güvenirliliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kişisel Eğilimlerden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği: Yıldız (2010) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Ölçek 7 maddeden oluşmakta, 4–28 arasında puan alınabilmektedir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı $\alpha = .71$ olarak hesaplanmıştır.

Uygulama öncesinde etik kurul izni, araştırma uygulama izni ve veli onam formu alınmıştır. Uygulama sırasında ölçekler öğrencilere dağıtılarak elle doldurulmuş, gözlem formu ise öğretmenler tarafından yine elle doldurulmuş; daha sonra veriler araştırmacı tarafından dijital ortama aktarılarak IBM SPSS programı ile analiz edilmiştir. Analizler sırasında varyans analizinden, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle, analizlerde kullanılacak değişkenlerin dağılım

özellikleri incelenmiş; normallik, varyans homojenliği ve çoklu bağlantı varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilmiştir.

Verilerin dağılım özellikleri incelendiğinde, okuma motivasyonu (çarpıklık = -0.32 ; basıklık = 0.82), üstbilişsel farkındalık (çarpıklık = -0.73 ; basıklık = 0.74), okuma miktarı (çarpıklık = 0.28 ; basıklık = 0.27), içsel motivasyon (çarpıklık = -0.67 ; basıklık = 0.10) ve dışsal motivasyon (çarpıklık = -0.09 ; basıklık = 2.50) değişkenlerinin tümünde değerlerin ± 2 aralığında yani uygun düzeyde (Pallant, 2020) olduğu görülmüştür. Bu değerler, Büyüköztürk (2020) ve Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen normallik sınırları içinde yer almaktadır. Varyansların eşitliği Levene testiyle kontrol edilmiş ve tüm değişkenlerde $p > .05$ bulunmuştur. Bu durum, gruplar arasındaki varyansların birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bağımsız değişkenlere ait VIF değerleri $1.02-1.28$ aralığında yer almaktadır; bu değerler, değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı olmadığını göstermektedir. Tüm varsayımlar sağlandığından çalışmada parametrik testler (ANOVA, Pearson korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon) kullanılmıştır.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonları “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlara tek yönlü varyans analizi yapılmış, sınıf bazında okuma motivasyonu düzeyleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Okuma Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	Kareler Ort	F	P	Tukey
2. Sınıf	61	63.90	10.27					
3. Sınıf	47	65.74	9.03					
4. Sınıf	81	65.85	9.49	808.583	202.146	1.885	.112	.271
5. Sınıf	79	63.21	10.26					
6. Sınıf	134	62.39	11.31					
Total	402	63.87	10.40					

Tablo 1’e göre üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonu ($\bar{X} = 63.87$, $Ss = 10.40$) yüksek görünmektedir; ancak bu sonuçlarda sınıf düzeyine yönelik anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(4, 397)} = 1.885$, $p > 0.05$, $\eta^2 = 0.01$]. “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

İçsel Okuma Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	Kareler Ort	F	P	Tukey
2. Sınıf	61	21.03	4.30					
3. Sınıf	47	22.70	3.61					
4. Sınıf	81	22.61	3.39	115.607	28.902	2.095	.081	0.058

5. Sınıf	79	21.75	4.01
6. Sınıf	134	22.03	3.44
Total	402	22.02	3.73

Tablo 2'ye göre, üstün yetenekli öğrencilerin içsel okuma motivasyonları puan ortalamasının ($\bar{X}=22.02$, $Ss=3.73$) yüksek düzeyde olduğu; ancak bu puanların sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4, 397)}=2.095$, $p>0.05$, $\eta^2=0.02$]. “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Dışsal Okuma Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	Kareler Ort	F	P	Tukey
2. Sınıf	61	42.86	7.09					
3. Sınıf	47	43.04	6.79					
4. Sınıf	81	43.23	7.45	595.934	148.983	2.340	.05	0.20
5. Sınıf	79	41.45	7.77					
6. Sınıf	134	40.35	9.08					
Total	402	41.84	8.03					

Tablo 3'e göre üstün yetenekli öğrencilerin dışsal okuma motivasyonlarının yüksek olup ($\bar{X}=41.84$, $Ss=8.03$) sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir [$F_{(4, 397)}=2.340$, $p<0.05$, $\eta^2=0.02$]. Puan ortalamalarının 4. Sınıflar lehine ($\bar{X}=43.23$, $Ss=7.45$) anlamlı olarak farklılaştığı görülse de sınıf düzeyi dışsal okuma motivasyonları üzerinde ancak %2'lik bir etkiye sahiptir. Üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini ölçmek için “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılmış ve ölçekten elde edilen puanlara tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Üstbilişsel farkındalık ortalamasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Üstbilişsel Farkındalık Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	Kareler Ort	F	P	Tukey
2. Sınıf	61	28.65	4.58					
3. Sınıf	47	29.87	3.82					
4. Sınıf	81	29.88	3.36	145.618	36.405	2.981	.019	0.219
5. Sınıf	79	29.82	2.94					
6. Sınıf	134	30.51	3.16					
Total	402	29.89	3.52					

Tablo 4'e göre üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ($\bar{X} = 29.89$, $S_s = 3.52$) ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir [$F_{(4, 397)} = 2.981$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$]. Puan ortalamalarına bakıldığında 6. sınıflarda ($\bar{X} = 30.51$, $S_s = 3.16$) üstbilişsel farkındalık düzeylerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.03$) Cohen'in (1988) sınıflamasına göre küçük etki düzeyindedir. Yani üstbilişsel farkındalık puanlarının yalnızca %3'ü sınıf düzeyiyle açıklanabildiği için burada da pratikte belirgin bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin okuma sırasında gösterdikleri davranışları ölçmek için "Okuma Davranışı Gözlem Formu" kullanılmıştır. Ölçüm sonuçlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı olup olmadığını görmek amacıyla tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur. Okuma davranışlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Okuma Davranışlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	Kareler Ort	F	P	Tukey
2. Sınıf	61	38.57	4.84					
3. Sınıf	47	38.93	5.22					
4. Sınıf	81	40.70	4.13	505.493	126.373	5.948	0.000	.137
5. Sınıf	79	39.44	3.88					
6. Sınıf	134	37.64	4.92					
Total	402	38.90	4.72					

Tablo 5'e göre üstün yetenekli öğrencilerin okuma davranışı düzeylerinin yüksek olduğu ($\bar{X} = 38.90$, $S_s = 4.72$) ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir [$F_{(4, 397)} = 5.948$, $p < .05$, $\eta^2 = .06$]. Puan ortalamalarına bakıldığında en düşük puanın 6. sınıflarda ($\bar{X} = 37.64$, $S_s = 4.92$), en yüksek puanın ise 4. sınıflarda ($\bar{X} = 40.70$, $S_s = 4.13$) olduğu görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.06$), sınıf düzeyine göre okuma davranışlarında anlamlı farklar bulunduğunu, ancak bu farkların öğrencilerin genel okuma davranış düzeylerinde ölçülü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Tüm sınıf düzeylerinde üstün yetenekli öğrencilerin okuma davranışı puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Kişisel Eğilimlerden Kaynaklanan Okuma Miktarlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	Kareler Ort	F	P	Tukey
2. Sınıf	61	16.52	4.13					
3. Sınıf	47	15.76	4.08					
4. Sınıf	81	16.87	3.42	41.371	10.43	0.770	0.545	0.37

5. Sınıf	79	16.21	3.33
6. Sınıf	134	16.33	3.60
Total	402	16.38	3.66

Tablo 6’da üstün yetenekli öğrencilerin kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarları incelenmiştir. Tüm sınıf düzeylerindeki üstün yetenekli öğrencilerin kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarlarına ilişkin puan ortalamasının (\bar{X} = 16.38) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [$F(4, 397) = 0.770, p > 0.05, \eta^2 = 0.008$].

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonları, üstbilişsel farkındalıkları ve kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizine başvurulmuştur. Ölçme araçlarının tamamı sabit aralıklıdır ve saçılım grafiğinden çıkan sonuç doğrusal bir dağılımı işaret etmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ise ± 2 aralığındadır.

Tablo 7

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarına ile Üstbilişsel Farkındalıklarına ve Okuma Miktarlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Okuma Motivasyonu	Üstbilişsel Farkındalık	Kişisel Eğilimlerden Kaynaklanan Okuma Miktarı
Okuma Motivasyonu			
Üstbilişsel Farkındalık	0.61*		
Kişisel Eğilimlerden Kaynaklanan Okuma Miktarı	0.46*	0.39*	

Not. $n = 402, *p < 0.01$

Tablo 7’de görüldüğü gibi üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.61, p<0.01$). Üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma miktarları arasında orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r = 0.46, p<0.01$). Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ve kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarları arasında anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = 0.39, p<0.01$). Üstün yetenekli öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonları ile okuma sırasındaki davranışları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ile Okuma Davranışları ve Okuma Miktarlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	İçsel Okuma Motivasyonu	Dışsal Okuma Motivasyonu	Okuma Davranışı
İçsel Okuma Motivasyonu			
Dışsal Okuma Motivasyonu	0.49*		

Okuma Davranışı	0.13*	0.23
-----------------	-------	------

Not. $n = 402$, $*p < 0.01$

Tablo 8'deki bilgilere göre üstün yetenekli öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonu arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r = 0.49$, $p < 0.01$). Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin içsel okuma motivasyonu ile okuma davranışları arasında anlamlı ve zayıf bir ilişki bulunurken ($r = 0.13$, $p < 0.01$) dışsal okuma motivasyonu ve okuma davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = 0.23$, $p > 0.05$).

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonları, okuma miktarları ve okuma davranışlarının üstbilişsel farkındalığı yordayıp yordamadığını araştırmak için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Okuma Motivasyonu, Okuma Miktarı ve Okuma Davranışının Üstbilişsel Farkındalığı Yordama Düzeyine Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken: Üstbilişsel Farkındalık				
	B	SH	β	T	P
Sabit	14.69	1.37		10.72	0.00
Kişisel Eğilimlerden Kaynaklanan Okuma Miktarı	0.12	0.04	0.132	2.95	0.00
İçsel Okuma Motivasyonu	0.24	0.04	0.257	5.51	0.00
Dışsal Okuma Motivasyonu	0.16	0.021	0.373	7.97	0.00
Okuma Davranışı	0.02	0.030	0.031	0.79	0.42

$R=0.62$; $F(4,397)=64.07$ $R^2=0.38$; $p=0.00$

Tablo 9'da belirtildiği gibi; üstün yetenekli öğrencilerin kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarları, içsel okuma motivasyonları, dışsal okuma motivasyonları ve okuma davranışları, üstbilişsel farkındalıkları ile anlamlı bir ilişki göstermiştir ($R = 0.62$; $R^2 = 0.38$; $p < 0.01$). Söz konusu dört değişken, toplam varyansın %38'ini açıklamaktadır. Bununla birlikte regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlara bakıldığında; kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarları, içsel ve dışsal okuma motivasyonlarının anlamlı yordayıcılar oldukları, okuma davranışlarının ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Çoklu regresyon modeli "Üstbilişsel Farkındalıklar= $14.69+0.12*$ Kişisel Eğilim Kaynaklanan Okuma Miktarları $+0.24*$ İçsel Okuma Motivasyonları $+0.16*$ Dışsal Okuma Motivasyonları $+0.02*$ Okuma Davranışları" şeklindedir.

Sonuç ve Tartışma

Üstün yetenekli öğrenciler genellikle akranlarına kıyasla üst düzeyde seyreden okuma performanslarıyla üstün yetenekli okurlar olarak öne çıkmaktadırlar (Cramond, 2004). Üstün yetenekli okurların okuma sürecine ilişkin özelliklerini belirlemeye yönelik yapılan bu

araştırmada; öğrencilerin okuma motivasyonları, üstbilişsel farkındalıkları, kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarları ve okuma davranışları araştırılmış ve bunlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bölümde, araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde incelenerek tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonlarının ölçek ortalamasının üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Renzulli'nin (2011) üstün yeteneğin yaratıcılık, ortalama üstü yetenek ve görev motivasyonu sacayağı üzerinde geliştiği teorisini doğrular niteliktedir. Bireyin odağını kaybetmeden davranışı doğru yönde sürdürmesi ve kendi isteğiyle ilerlemesi içsel motivasyon; toplumsal onay ve itibar için çalışması ise dışsal motivasyon ile açıklanmaktadır (Topçu, 2022). Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin bu iki motivasyon türüne de sahip olması, görev odaklı ve istikrarlı okurlar olduklarını; ancak okumalarıyla ilgili çevreden gelecek onaya da ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin güçlü oldukları alanlarda motivasyonlarının yüksek olduğu bilinmektedir (Coleman ve Cross, 2014). Üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olması, bu alanda güçlü ve üstün yetenekli birer okur olmalarıyla da açıklanabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olmasıdır. Bu sonuç alanda yapılan diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir (Özcan, 2018; Mert, 2018; Bauer, 2021; Savaş Yağcı, 2022). Buna ek olarak Can ve Durmaz (2022) üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejilerini diğer derslere aktarabildiklerini ifade etmektedir. Üstbilişsel farkındalığı olan okurlar, kendi okuma sürecinde doğrudan kontrolü olan stratejik okurlar olarak öne çıkmaktadır (Karatay, 2018). İyi bir okur; yüksek başarı ve iyi bir kavrayış göstermekte hatta sınıf seviyesinin üzerinde bir okuma ve anlama becerisi sergileyebilmektedir. Ancak üstün yetenekli okur, okuma sürecinde geçmiş bilgileriyle yeni bilgileri hızlıca bütünleştirme, üst düzey düşünme becerilerini kullanma, kimi zaman daha sezgisel ama her zaman yaratıcı ve üretken varoluşuyla farklılaşmaktadır. Bilişsel işleme ve metinle etkileşim kurma konusunda karmaşık bir gelişim göstermektedir (Catron ve Wingenbach, 1986). Araştırma bu görüşün de üstün yetenekliler için hala geçerli olduğunu kanıtlamaktadır.

Çeşitli araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin düzenli okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmektedir (Okur ve Özsoy, 2017; Ünal vd., 2018). Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin okuma miktarı ölçülmüş ve bu miktarın orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada yalnızca kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarı incelenmiş, okul veya aile gibi dış kaynaklı okuma tercihleri araştırma dışında bırakılmıştır. Vakit ayırdıkları diğer okumalar da olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda üstün yetenekli öğrencilerin düzenli okurlar olduğu söylenebilir. Fisher ve Frey (2018) okul dışı kişisel okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin pek çok yönden akranlarının önünde olduğunu vurgulamakta, kendi kitaplarını seçen öğrencilerin daha nitelikli okurlar olduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle mevcut araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin nitelikli okurlar olduğu sonucuna varılmaktadır.

Okuma sırasında sağlıklı bir duruş sergilenmesi; ileri geri sallanma, mırıldanma, içten seslendirme, parmakla takip etme gibi olumsuz okuma davranışlarından uzak durulması gerekmektedir (Karatay, 2018). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre üstün yetenekli öğrencilerin okuma sırasında sergiledikleri davranışlara ait puanlar yüksek düzeydedir. Rutin işlerden çabuk sıkılan ve sınıf içinde davranış bozukluğu gösterebilen üstün yetenekli öğrenciler (Şahin, 2021) okuma sırasında sıra dışı bir farklılık göstermemiştir. Brulles ve Winebrenner (2012) üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmayan bir sınıf ortamında huzursuz ve sabırsız

davranışlar sergileyebildiklerini ifade etmektedir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde yürütülen bu araştırmada ise öğrencilerin davranışlarında standart dışında bir duruma rastlanmaması, bireyselleştirilmiş bu ortamda ilgi ve seviyelerine uygun metinler okumalarıyla açıklanabilir. Araştırmalar, planlı olarak sessiz okuma programı sürdürebilen üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek standartlara ulaştığını göstermektedir (Renzulli ve Reis, 2014). Mevcut araştırmaya göre üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve akademik başarı gibi dolaylı sonuçları da olan okuma davranışlarının sağlıklı şekilde geliştiği söylenebilir.

Üstün yetenekli öğrenciler ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde tanılanmakta, bu noktadan sonra lise mezuniyetine kadar okullarına ek olarak Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim görmektedirler. Hem okullarında hem de okul dışında özel eğitim alabilen bu öğrencilerin destek, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme aşamalarından geçerek proje sunumuyla kurumdan mezun olmaları hedeflenmektedir (MEB, 2018). Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonlarını, üstbilişsel farkındalıklarını, okuma miktarı ve davranışlarını ölçerken sınıf düzeyine göre anlamlı farklar bulunamamıştır. Sınıf düzeyine ilişkin karşılaştırmalardan elde edilen etki büyüklüklerinin Cohen'in (1988) sınıflamasına göre küçük etki düzeyinde ($\eta^2 = .01-.06$) olduğu belirlenmiştir. Bu durumda ortaya çıkan farkların pratikte bir etkisi olmadığı ve üstün yetenekli okuyucuların profillerinde dikkat çekici bir değişiklik yaratmadığı görülmektedir. Bilim ve Sanat Merkezi vizyonu ve hedeflerine göre süreç içinde giderek gelişmesi beklenen üstün yetenekli öğrencilerin, ölçeklerden elde ettikleri yüksek puanları bireysel becerileriyle aldıkları söylenebilir. Çeşitli boylamsal araştırmalarda üstün yetenekli bireylerin özel eğitim programları çerçevesinde sistematik olarak geliştikleri görülmektedir (Wai vd., 2009). Ancak mevcut araştırmada elde edilen verilere göre Bilim ve Sanat Merkezi programının sınıf veya aşamalara göre düzenli bir gelişim sağladığı bilgisine ulaşılamamıştır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, araştırılan değişkenler arasında bulunan ilişkililerdir. Okuma motivasyonu ile üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Garcés-Bacsal ve Yeo (2017) üstün yetenekli öğrencilerin bilgi edinmek yerine estetik bir doyum sağlamak amacıyla okuduğunda daha iyi bir anlama becerisi sergilediğini ve okumaya yönelik içsel bir motivasyon geliştirdiğini ifade etmektedir. Robb ise (2023) okuma stratejilerini öğrenen öğrencilerin okumaktan daha çok keyif almaya başladığını vurgulamaktadır. Yine okuma motivasyonu ve kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler; uygun zorlayıcılıkta, ilgi duyacakları, bireysel bir anlam kuracakları eğlenceli içeriklere ihtiyaç duymakta ve bu çok yönlü etkileşim sağlandığında akışta kalabilmektedirler (Davis vd., 2014). Reis ve Renzulli (2014) üstün yetenekli öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli türlerde kitaba maruz bırakılması ve bunlar arasından bireysel seçimlerini yapabilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bireysel tercihiyle seçtiği kitaplarla bağımsız okumalar yapan öğrencilerin strateji kullanımının gelişmiş olduğunu ve bu öğrencilerin okumaya daha fazla motive olduğunu altını çizmektedir. Bu araştırma okumanın çeşitli değişkenlerden oluşan bir bütün olduğunu ve üstün yetenekli öğrencilerin bu becerilerinin birlikte artarak geliştiğini göstermektedir.

Halsted'e göre (2009) üstün yetenekli öğrenciler, bir metne hızlıca göz atabilme, anlamak için okuyabilme, kelimelerin tadını alabilme, özetleyebilme becerisine sahiptir; kısacası ne zaman göz gezdirmesi ne zaman metni derinlemesine incelemesi gerektiğini bilmektedir. Fehrenbach (1991) üstün yetenekli okurların yalnızca okuma stratejileri kullanmakla kalmadığını, etkili stratejileri de seçebildiğini belirtmektedir. Bu araştırma, üstün yetenekli öğrencilerin; okumaya odaklanmış, etkin ve kontrol sahibi birer okuyucu olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, üstün

yeteneklilere yönelik strateji eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ilgi duydukları, okumaktan zevk aldıkları metinleri okumaya yönelik bilinçli stratejiler geliştirmesi, motivasyonlarını ve buna bağlı olarak da bağımsız okumalarını artırmaktadır. Okuma stratejilerini planlayan ve süreç içinde test edip gerekli revizyonları yapan öğrencilerin okuma miktarlarının arttığı ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği de görülmektedir (Reis ve Renzulli, 2014).

Garces-Bacsal ve Yeo (2017) içsel motivasyona sahip öğrencilerin daha fazla okumaya meyilli olduğunu ifade etmektedir. Fisher ve Frey (2018) ise yaşlılarından daha çok sayfa ve kişisel seçimlere dayanan kitaplar okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmada ortaya çıkan, okuma motivasyonu ve miktarı arasındaki pozitif ilişki bu ifadeleri doğrular bir sonuçtur. Okuma motivasyonunun kişisel ilgi ve tercihlerle etkileşim içinde olması okuma miktarının da artmasına sebep olmaktadır. Bununla birlikte içsel ve dışsal motivasyon arasında ve içsel motivasyonla okuma davranışı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur, bu sonuç bireylerin kişisel ilgi alanlarına dayalı olarak seçtikleri okuma materyallerinin, onların okuma alışkanlıklarını ve akademik başarılarını destekleyebileceğini düşündürmektedir. Akyol'a göre (2014) öğrenciler okuma sürecinde hazırlık ve başlangıç seviyelerinden ileri ve akıcı okuma seviyelerine geldikçe daha uzun sürelerde daha rahat şekilde sessiz okuma yapabilmektedirler. Bu bilgi, araştırma sonucunda elde edilen, sağlıklı bir okuma davranışı ile gelişmiş düzeyde bir okur olma arasındaki ilişkiye ışık tutmaktadır.

Tresize (1978) üstün yetenekli öğrencilerin okuma düzeyinin ilerlemesiyle birlikte üst düzey düşünme becerilerinin de geliştiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin; okuma motivasyonu, okuma miktarı ve okuma davranışları tarafından ne ölçüde yordandığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, kişisel eğilimlerden kaynaklanan okuma miktarı ile içsel ve dışsal okuma motivasyonları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı, okuma davranışının ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Okuma gelişimi üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel açıklığını giderirken onların etkili düşünmesini destekler, farklı bakış açılarıyla karşılaşmalarını sağlar, bireysel öğrenme deneyimlerini destekler ve entelektüel bir sosyalleşme imkânı sunar (Halsted, 2009). Araştırma sonuçları, gelişmiş bir okuyucu niteliği taşıyan öğrencilerin üst düzey bir zihinsel farkındalığa ulaşabileceğini desteklemektedir.

Özetle, araştırmanın genel bulguları, üstün yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonu, üstbilişsel farkındalığı, okuma miktarı ve davranışları arasında dikkat çeken bir etkileşim olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler, bu öğrencilerin okuma süreçlerini yalnızca akademik bir etkinlik olarak değil, bilişsel, duyuşsal ve sosyal bir deneyim olarak yaşadıklarını göstermektedir. Üstün yetenekli öğrenciler, içsel olarak motive olduklarında okuma stratejilerini daha bilinçli biçimde kullanmakta ve bu durum, onların okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve öğrenme tutumlarını güçlendireceğini düşündürmektedir. Ancak, araştırma sonuçları, okuma motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık düzeylerindeki yüksekliğe rağmen, sınıf düzeyine göre anlamlı bir gelişim farkı olmadığını göstermektedir. Bu durum, mevcut Bilim ve Sanat Merkezi programlarının öğrencilerin bireysel gelişim hızına göre daha dinamik ve farklılaştırılmış hale getirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Sonuç olarak, üstün yetenekli öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi, yalnızca bireysel potansiyellerini değil, aynı zamanda toplumsal entelektüel sermayeyi de güçlendirecek stratejik bir eğitim alanı olarak ele alınmalıdır.

Öneriler

Bu araştırma, belirli bir ildeki Bilim ve Sanat Merkezi öğrencileriyle yürütülmüştür; dolayısıyla sonuçların genellenebilirliği sınırlıdır. Bulgular, yalnızca benzer sosyal ve eğitsel koşullara sahip üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak değerlendirilmelidir. Bu kapsamda, farklı illerdeki Bilim ve Sanat Merkezi öğrencileriyle yapılacak çalışmalar sonuçların karşılaştırılabilirliğini artırabilir. Ayrıca, üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını sürdürdürebilmeleri için öğretmenlerin okuma sürecinde strateji öğretimine yer vermesi önerilmektedir. Öğrencilere ilgi ve tercihlerine göre kitap seçme olanağı tanınması da içsel motivasyonu ve bağımsız okuma alışkanlığını destekleyebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 12/05/23 tarihli E74555795-050.01.04-686013 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Afflerbach, P., & Johnston, P. (1984). On the use of verbal reports in reading research. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 307–322. <https://doi.org/10.1080/10862968409547505>
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying the terms of reading strategy instruction. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds). *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (ss. 15-48). Pegem Akademi.
- Aslan, O., Yılar, R., & Karaman, H. (2022). Bilim ve sanat merkezlerinde eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 434-447. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1025057>
- Assouline, S. G., & Lupkowski-Shoplik, A. (2012). The Talent Search Model of Gifted Identification. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 45-59. <https://doi.org/10.1177/0734282911433946>
- Ataş, M. S. (2021). *Özel yetenekli ve tanılanmamış 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataş, M. S., & Baş, Ö. (2022). Investigation of reading comprehension strategies of gifted and unidentified 4th grade students. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 352–364.
- Bang, J. (2017). *Metacognitive reading strategies in L1 and L2 among gifted students in English language*. 2017 International Conference on Platform Technology and Service (PlatCon).
- Bauer, L. A. (2021). *The effect of use of metacognitive strategies on gifted student underachievement* (Order No. 28712731). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2570974602).

- Brulles, D., & Winebrenner, S. (2012). Clustered for success. *Educational Leadership*, 69(5), 41–45.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Can, D., & Durmaz, B. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin matematik eğitimlerinin çocuk edebiyatı ürünleri ile desteklenmesi. N. Kutlu Abu (Ed.), *İlkokulda üstün yetenekli öğrencilerin çok yönlü desteklenmesi: Etkinlik örnekleri içinde* (s. 204-227). Nobel Akademik.
- Catron, R. M., & Wingenbach, N. (1986). Developing the potential of the gifted reader. *Theory Into Practice*, 25(2), 134–140. <https://doi.org/10.1080/00405848609543213>
- Choi, S., & Jin, S. (2015). Development of reading comprehensive strategy program for underachieving gifted students. *Journal of Gifted/Talented Education*, 25(4), 649-667.
- Clark, B. (2015). *Growing up gifted* (F. Kaya & Ü. Oğurlu, Çev. Ed.). Nobel Akademik.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2014). School-based conception of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 94-103.
- Cramond, B. (2004). Reading instruction for the gifted. *Illinois Reading Council Journal*, 32(4), 31-36.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Çitil, M. (2022). Üstün yetenekli çocukların eğitimlerinin yasal dayanakları ve politikalar. N. Kutlu Abu (Ed.), *İlkokulda üstün yetenekli öğrencilerin çok yönlü desteklenmesi: Etkinlik örnekleri içinde* (s. 18-42). Nobel Akademik.
- Davis, G. B., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Distin, K. (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publications.
- Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663–672.
- Dunn, R., Burke, K., & Whitely, J. (2021). What do you know about learning style? A guide for parents of gifted children. In *Parenting gifted children* (pp. 53-64). Routledge.
- Esparza, J. (2015). *Gifted learners' motivational outcomes in cluster versus ability-grouped reading instruction: An ex-post facto study*. Northern Illinois University.
- Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/Average Readers: Do They Use the Same Reading Strategies? *Gifted Child Quarterly*, 35(3), 125-127. <https://doi.org/10.1177/001698629103500303>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). SAGE Publications.

- Fisher, D., & Frey, N. (2018). Raise reading volume through access, choice, discussion, and book talks. *The Reading Teacher*, 72(2), 89-97.
- Gagné, F. (2020). *Differentiating giftedness from talent: The DMGT perspective on talent development*. Routledge.
- Gajria, M., & McAlenney, A. L. (2020). Effective strategies for improving reading comprehension. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1225>
- Garces-Bacsal, R. M., & Yeo, S. D. (2017). Why and what they read when they don't have to: Factors influencing the recreational reading habits of gifted students in Singapore. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 247-265.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3, pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gültekin, G., & Şahin, A. (2024). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden ilkököl öğrencilerinin okuma tutumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 119-139.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Halsted, J. W. (2009). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school*. Great Potential Press, Inc.
- Hartnett, D. N., Nelson, J. M., & Rinn, A. N. (2004). Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roepers Review*, 26(2), 73-76. doi:10.1080/02783190409554245
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lovecky, D. V. (1986). Can you hear the flowers sing? Issues for gifted adults. *Journal of Counseling & Development*, 64(9), 572-575.
- Lukasevich, A. (1983). Three dozen useful information sources on reading for the gifted. *The Reading Teacher*, 36(6), 542-548.
- Maddocks, D. L. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3-18.
- Mert, E. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları stratejiler üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*, orgm.meb.gov.tr, Erişim tarihi: 10 Mart 2025.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr> Erişim Tarihi: 26 Mart 2024.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe dersi öğretim programı (1-4. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr> Erişim Tarihi: 26 Eylül 2024.

- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health and Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institutes of Health.
- Oğurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29–43. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000197
- Okur, A., & Özsoy, Y. (2017). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ilgisi ve okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 73–89.
- Ökcü, M., & Emir, S. (2024). Dördüncü sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 111–136. <https://doi.org/10.16916/aded.1371958>
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi*. Öncü Basımevi.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge.
- Peterson, J. S. (2009). Giftedness and perfectionism: The shared connection. *Roeper Review*, 31(3), 163-173.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 291–309). International Reading Association
- Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C. J., Schreiber, F. J., Richards, S., Jacobs, J. K., Eckert, R. D., & Renzulli, J. S. (2004). Reading instruction for talented readers: case studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315-338. <https://doi.org/10.1177/001698620404800406>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 257-293.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). (Third Ed.) *The schoolwide enrichment model*. Routledge.
- Robb, L. (2023). Flexible grouping: Ways to improve students' reading skills and impact reading volume. *Council Chronicle*, 32(3), 11–14. <https://doi.org/10.58680/cc202332388>
- Savaş Yağcı, B. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sayı, M. F. (2018). Okuma eğitimiyle ilgili temel kavramlar. O. Sevim & Y. Söylemez (Eds.). *Okuma eğitimi içinde* (ss. 1-10). Nobel Akademik.

- Schiefele, U., Stutz, F., & Schaffner, E. (2012). Reading motivation and reading comprehension in early adolescence: A review of the literature. *Journal of Research in Reading*, 40(4), 439-461.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Prufrock Press.
- Soysal, T. (2022). A mixed method study on improving reading speed and reading comprehension levels of gifted students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 147-155.
- Stanovich, K. E. (2008). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), 23-55. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Strang, R. (1954). Reading Development of Gifted Children. *Elementary English*, 31(1), 35-40. <http://www.jstor.org/stable/41384155>
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Stygles, J. (2017). Discovering Giftedness and Autonomy: Jayda Becomes a Reader. *Voices from the Middle*, 24(4), 53-58. <https://doi.org/10.58680/vm201729078>.
- Şahin, F. (2021). *Kuramdan uygulamaya zekâ ve üstün zekâ*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Topçu, S. (2022). Özel yetenekli öğrencilerde içsel ve dışsal motivasyon. In M. Z. Leana-Taşçılar (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya* (4. baskı, ss. 35-61). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tresize, R.L. (1978). What about a reading program for the gifted? *The reading teacher*, 31, 743-747.
- Turna, C. (2023). *Üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının tipik gelişen akranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101.
- Ünal, D., Demirtaş, Z., & Erdoğan, D. G. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerde okuma alışkanlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(1), 109-128.
- VanTassel-Baska, J. (2003). *Differentiating the language arts for high-ability learners* (ERIC Digest No. E640). ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

- Vosslamber, A. (2002). Gifted readers: Who are they, and how can they be served in the classroom? *Gifted Child Today, 25(2)*, 14–20.
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Aligning potential & passion for promise: A model for educating intellectually talented youth. In *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented* (pp. 693-716). Routledge.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89(3)*, 420.
- Wood, P. F. (2008). Reading instruction with gifted and talented readers: A series of unfortunate events or a sequence of auspicious results? *Gifted Child Today, 31(3)*, 16–25.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* (Cilt 1, ss. 771–774).

Extended Summary

Introduction

When assessed in terms of reading skills, gifted students generally outperform their peers, demonstrating the ability to comprehend complex texts through their extensive vocabularies and advanced comprehension skills (Lukasevich, 1983; Reis et al., 2004). However, the lack of educational programs that support these students' individual reading interests and motivations remains a significant challenge. The development of reading skills in gifted students serves not only as a foundation but also as a prerequisite for their overall personal development, contributing to both academic and social growth (Strang, 1954). Gifted students require motivating and challenging reading materials that allow them to apply their advanced cognitive abilities and use effective strategies (Renzulli & Reis, 2014). Therefore, designing effective reading programs and practices for gifted students necessitates a comprehensive understanding of their reader characteristics. The present study aimed to identify the reading characteristics of gifted students by examining their reading motivation, metacognitive awareness, self-initiated reading amount, and reading behaviors, as well as the relationships among these variables.

Method

This study examined the reading characteristics of gifted students using a correlational survey model, with participants selected through a convenience sampling. The research group consisted of 402 gifted students attending Science and Art Centers in Türkiye. The Reading Motivation Scale was originally developed by Guthrie and Wigfield (1997) and adapted into Turkish by Yıldız (2010). The scale consists of 21 items across two subdimensions, intrinsic and extrinsic motivation. Total scores range from 21 to 84. In the present study, the internal consistency coefficient was calculated as $\alpha = .73$, indicating an acceptable level of reliability. The Reading Behavior Observation Form was developed by the researcher based on the reading outcomes specified in the Turkish language curriculum. It includes 9 items scored on a five-point Likert scale.

To ensure content validity, expert opinions were obtained from six specialists—two academicians and four teachers working in Science and Art Centers—with expertise in Turkish education, gifted education, classroom teaching, and curriculum development. Each item was evaluated in terms of “unnecessary/useful–insufficient/necessary” criteria, and the Content Validity Ratio (CVR) was calculated following Yurdugül’s (2005) method. All items were found to be valid in terms of content. In this study, the internal consistency coefficient of the form was $\alpha = .72$, and the corrected item–total correlations ranged between .29 and .76, demonstrating that the form is a valid and reliable measurement tool. The Metacognitive Awareness Inventory was developed by Sperling, Howard, Miller, and Murphy (2002) and adapted into Turkish by Karakelle and Saraç (2007). The inventory includes 12 items, with total scores ranging from 12 to 36. While the adaptation study reported an internal consistency coefficient of $\alpha = .68$, the current study found $\alpha = .72$, indicating adequate reliability for this sample. The Reading Amount Scale Originating from Personal Tendencies was developed by Yıldız (2010) and includes 7 items that measure the amount of reading stemming from personal interests and habits, with total scores ranging from 4 to 28. In the present study, the internal consistency coefficient was calculated as $\alpha = .71$, confirming the reliability of the instrument. Descriptive statistics, one-way ANOVA, correlation analyses, and multiple regression analyses were conducted to analyze the data.

Findings

The findings revealed that gifted students exhibited high levels of intrinsic ($M = 22.02$, $SD = 3.73$) and extrinsic ($M = 41.84$, $SD = 8.03$) reading motivation, metacognitive awareness ($M = 30.51$, $SD = 3.16$), and reading behavior ($M = 38.90$, $SD = 4.72$), whereas their self-initiated reading amount ($M = 16.38$, $SD = 3.66$) was moderate. Correlation analyses indicated a significant and moderate relationship between reading motivation and metacognitive awareness ($r = .61$, $p < .05$), and a nearly moderate positive relationship between reading motivation and reading amount ($r = .46$, $p < .05$). A weak but significant relationship was also found between metacognitive awareness and reading amount ($r = .39$, $p < .05$). Moreover, a moderate correlation was observed between intrinsic and extrinsic motivation ($r = .49$, $p < .05$), while a weak but significant relationship was found between intrinsic motivation and reading behavior ($r = .13$, $p < .05$); no significant relationship was detected between extrinsic motivation and reading behavior ($r = .11$, $p > .05$). The results of multiple regression analysis showed that reading motivation and reading amount were significant predictors of metacognitive awareness. The regression model was as follows: $\text{Metacognitive Awareness} = 14.69 + 0.12(\text{Reading Amount}) + 0.24(\text{Intrinsic Motivation}) + 0.16(\text{Extrinsic Motivation}) + 0.02(\text{Reading Behavior})$.

Results and Discussion

This study examined the reader characteristics of gifted students by assessing their intrinsic and extrinsic motivation for reading, reading behaviors, self-initiated reading amount, and metacognitive awareness levels. The results were interpreted in comparison with relevant literature. Gifted students are often described as curious, intellectually advanced, and possessing sophisticated reading interests (Coleman & Cross, 2014; Halsted, 2009). The finding that gifted students demonstrated high levels of both intrinsic and extrinsic reading motivation supports the notion that they are eager and engaged readers. Their high metacognitive awareness levels also confirm that they are strategic readers, consistent with previous studies (Özcan, 2018; Mert, 2018; Bauer, 2021; Savaş Yağcı, 2022). The medium level of self-initiated reading amount suggests that while their self-driven reading may be moderate, when combined with school and extracurricular

reading, their overall reading volume is likely to be high. This aligns with previous findings that gifted students maintain consistent reading habits (Okur & Özsoy, 2017; Ünal et al., 2018). Gifted students also exhibited high reading behavior scores. Considering that behavioral issues are more commonly observed in mixed-ability classrooms it is reasonable that Science and Art Center students, who are in homogeneous learning environments, demonstrate appropriate reading behaviors. Significant correlations were found between intrinsic and extrinsic motivation, and between intrinsic motivation and reading behavior. Furthermore, significant relationships were observed between reading motivation and metacognitive awareness, as well as between reading motivation and reading amount. Regression analysis confirmed that reading motivation and reading amount were significant predictors of metacognitive awareness. Gifted readers are distinguished from their peers by their creativity, strong motivation, and unique approaches to learning (Vosslamber, 2002). These interrelated cognitive and affective qualities interact synergistically, mutually reinforcing one another—a dynamic also supported by the findings of this study.