

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN-1302-5600

Özel Sayı Special Issue 2018 • Yıl Year 47 • Sayı Number 1

Üç Ayda Bir Yayınlanır. Hakemli Bir Dergidir.

Published Quarterly. A Refereed Journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Ziya SELÇUK*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education *Millî Eğitim Bakanı*
Minister of National Education

Yayın Yönetmeni *Salih AYHAN*
General Director *Destek Hizmetleri Genel Müdürü*
General Director of Support Services

Yazı İşleri Müdürü *Hüseyin Burak FETTAHOĞLU*
Chief Editor *Ders Kitapları ve Yayınlar Dairesi Başkanı*
Head of Textbooks and Publications Department

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Gazi Üniversitesi*
Editorial Board *Prof. Dr. Selabiddin ÖĞÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ Ankara Hacıbayram Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Turğay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Muammer YILDIZ Millî Eğitim Bakanlığı

Yayın Koordinatörü *Hakkı USLU*
Publications Coordinator

Editör *Arif BÜK*
Editor

Ön İnceleme Komisyonu *Hakkı USLU*
Pre-evaluation Board *Arif BÜK*
Çetin ELMAS

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Dizgi *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition

Kapak Tasarım *Ekrem ACAR*
Cover Design

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address *Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0.312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *6912*
Publications of Ministry of National Education
Sürekli Yayınlar Dizisi *335*
Periodicals Series

24/09/2018 tarih ve 17266783 sayılı Makam Oluru ile 650 adet basılmıştır.
The journal was printed as 650 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education
with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri

Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Prof. Dr. Aysegül ATAMAN (3)

Prof. Dr. Emine Nilgün METİN (2)

Prof. Dr. Halit KARATAY (1)

Prof. Dr. Haluk ÖZMEN

Prof. Dr. Keziban ORBAY

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL

Prof. Dr. Uğur SAK (1)

Prof. Dr. Z. Ümit T. DAVASLIGİL (2)

Doç. Dr. Bayram BAŞ

Doç. Dr. Berrin BAYDIK

Doç. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU (1)

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Doç. Dr. Hasan Sait TORTOP (3)

Doç. Dr. Mehmet KARA (1)

Doç. Dr. Murat GENÇ

Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ (1)

Doç. Dr. Serap EMİR (1)

Dr. Öğrt. Üyesi Adile Gülşah SARANLI (1)

Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet BALCI

Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet BİLDİREN (4)

Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet Faruk LEVENT (2)

Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet KURNAZ (2)

Dr. Öğrt. Üyesi Aysin KAPLAN SAYI

Dr. Öğrt. Üyesi Esra ALTINTAŞ (1)

Dr. Öğrt. Üyesi Feyzullah ŞAHİN

Dr. Öğrt. Üyesi Hatice KADIOĞLU ATEŞ (1)

Dr. Öğrt. Üyesi Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK

Dr. Öğrt. Üyesi M. Bahadır AYAS

Dr. Öğrt. Üyesi Mahmut ÇİTİL (2)

Dr. Öğrt. Üyesi Marilena Z. Leana TAŞÇILAR (1)

Dr. Öğrt. Üyesi Murat Bayram YILAR

Dr. Öğrt. Üyesi Nüket AFAT (1)

Dr. Öğrt. Üyesi Özlem BAŞ (1)

Dr. Öğrt. Üyesi Serdal BALTACI

Dr. Öğrt. Üyesi Şule GÜÇYETER (1)

Dr. Öğrt. Üyesi Tahsin FIRAT

Dr. Öğrt. Üyesi Yasemin DERİNGÖL

*Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM TR DİZİN Türkçe veri tabanı ile
Uluslararası SCOPUS'da, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)'da indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası

*TR 60 0001 0025 3305 4952 1351 29 nolu hesabına yatırılarak makbuzun kişi ise T.C. kimlik numarası,
kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok,
06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü

(0312) 413 42 03

İçindekiler

Table of Contents

I. BÖLÜM

Part I

- Üstün Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Akademik Başarısızlık Olgusunun Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examining Of Academic Underachievement Phenomenon According To Different Factors
Saadet YILMAZ - Hasan Said TORTOP •9
- Öğretmen Adaylarının Özel Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi
An Investigation Of Prospective Teachers' Attitudes Towards The Education Of Gifted Children
Halil İbrahim YILDIRIM - Ayşegül Şükran ÖZ •91
- Ekim Düşü Filminin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kariyer Gelişimleri Açısından İncelenmesi
Investigating "October Sky" Movie in Terms of Career Development of Gifted Students
Nurten KARACAN ÖZDEMİR •31
- Üstün Yetenekli Ergenlerin Bazı Psikolojik Belirtilerinin Betimlenmesi ve Genel Ergen Popülasyonu ile Karşılaştırılması
The Description Of Some Psychological Symptoms Among Gifted Adolescents and A Comparison With Non-Gifted Adolescent Population
Şefika ERDEM - Mustafa BALOĞLU •53
- Özel Yetenekli Öğrencilerin "Gelecek" Kavramına İlişkin Algılarının Metaforik Olarak İncelenmesi
A Metaphorical Examination Of Gifted Students' Perception Of "Future" Concept
Zeynep YAM - Hatice ÇETİNKAYA - Ahmet KURNAZ •67
- Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerde Okuma Alışkanlığı
Reading Habit In Gifted and Talented Students
Dilek ÜNAL - Zeynep DEMİRTAŞ
Duygu GÜR ERDOĞAN •109
- Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Ailelerinin Duyarlılığı
Sensitivity Of Their Families On The Reading Habit Of The Gifted Students
Ozan ALEVLİ •129
- Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesi
Evaluation Of Gifted Students' Education Policy In Turkey
Mahmut ÇİTİL •143
- Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma Yaşantıları: Ölçek Uyarlama ve Kesitsel Tarama Çalışması
Counseling Experiences Of Gifted Students: A Scale Adaptation and Cross-Sectional Survey
Fatma ALTUN - Hikmet YAZICI •173

**Farklılaştırılmış Problem Çözme Öğretiminin
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözme
ve Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi**

*The Effects Of Differentiated Problem Solving
Instruction On Problem Solving and
Creative Thinking Skills Of Gifted Learners*

Eşref AKKAŞ - Faruk ÖZTÜRK •201

**Rehber Öğretmen Adaylarının
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimleri,
Sosyal Duygusal Özellikleri ve Rehberlik
Gereksinimlerine İlişkin Farkındalıkları**

*School Counselor Candidates' Awareness Related
To Talented Students' Education, Social-Emotional
Characteristics, and Counseling Needs*

Süle GÜÇYETER •225

**Bilim İnsanlarına Yönelik İmajlar:
Üstün Yetenekli Öğrenciler İle
Üstün Zekalılar Öğretmenliği
Adaylarının Karşılaştırılması**

*Images Of Scientist: Comparative Study
Of Gifted Students and Pre-Service
Teachers Of Gifted Students*

Sezen CAMCI ERDOĞAN •247

**Üstün Yetenekli ve Ortalama Başarı
Düzeyinde Olan Öğrencilerin
Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve
Okuduğunu Anlama Stratejilerinin
Karşılaştırılması**

*Comparison Of Comprehension Levels
and Comprehension Strategies Of Students
With Gifted and Average Achievement Levels*

Özlem MISIRLI TAŞDEMİR - E. Rüya ÖZMEN •269

**Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Yetenek ile
Problem Çözme Becerilerinin
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

*The Investigation Of The Relationship Between
Cognitive Ability and Problem Solving Skills
In The Pre-School Period*

Ahmet BILDİREN •291

**Sınıf Öğretmenlerine Sunulan
Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin
Farklılaştırılmış Etkinlik Geliştirme Eğitiminin
Etkisinin İncelenmesi**

*Examining The Efficiency Of Teacher Training
For Teaching Developing Differentiated Teaching
Activities For Gifted Students To The Classroom Teachers*

Ahmet KURNAZ - Süleyman ARSLANTAŞ •309

**Üstün Yetenekli Çocuklar Neden
Bir Bilim Okulu Projesine Katılmak İster?**

*Why Do Gifted Students Want To Participate
In A Science School Project?*

Ebru ÖZTÜRK AKAR - Ülkü AYVAZ •333

**Özerklik Kuramı Bakış Açısından
Üstün Yetenekli Çocuklarda Motivasyon**

*Motivation Of Gifted Children From The Perspective
Of The Self-Determination Theory*

H. Elif DAĞLIOĞLU •343

**Üstün Yetenekli Öğrenciler Kendilerini
Ne Kadar Yaratıcı Buluyor?**

How Creative Do Gifted Students Find Themselves?

Yasemin HACIOĞLU - Tuğba TÜRK •365

Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik
Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan
Etkinlik Hazırlama Eğitiminin
Etkililiğinin İncelenmesi
*Examining The Effectiveness Of Activity
Preparation Training For Classroom Teachers Aimed
At Educating Gifted and Talented Students*
Faruk LEVENT - Sibel CENGİZHAN - Akif AVCU •**385**

Üstün Yetenekli Öğrencilerde
Değerlerin Gözlemlenme Durumu ve
Öğrencilerin Bu Değerlere İlişkin
Algılarının İncelenmesi
*Examining The Status Of Value Observation Among
Gifted Students and Their Perceptions Of These Values*
Ahmet KURNAZ •**413**

II. BÖLÜM

Part II

Fen Lisesi Öğrencileri Üstün Yetenekli mi?
Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde
Fen Liselerinin Önemi
Ercan TÜRK •**437**

Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin
Ana Dil Farkındalığı ve Bilinci, Türkçeyi Doğru
ve Güzel Kullanma Hassasiyetleri
Sibel SELÇUK •**449**

Millî Eğitim Şûraları ve
Öğretim Programlarında
Özel Yetenekli Çocukların Eğitimi
Teftiş Kurulu Başkanlığı •**445**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri •**463**
*Publication Principles Of The Journal Of National
Education*

SUNUŞ

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 47 yıllık birikime sahip bir dergi olan Millî Eğitim dergisi ülkemizdeki eğitim araştırmaları açısından da tarihî bir misyonu üstlenmiş bulunmektedir. Hem kuram hem de uygulama açısından entelektüel sermayenin gelişimine kümülatif bir katkı verme çabası içinde olan dergimiz, Üstün-Özel Yeteneklilerin Eğitimi Özel Sayısı ile ihmal ettiğimiz ya da yeterince ilgilenemediğimiz değerleri öne çıkarmayı hedeflemektedir.

Üstün ya da özel yetenekli bireylerin ülkelere göre oranının %2-3 civarında olduğu kabul edilmektedir. Ülkemizde yaklaşık 1.5 milyonun üzerinde üstün yetenekli bireyin olduğu varsayılabilir. Üstün ya da özel yetenekli çocukların gelişim evrelerindeki davranışları diğer bireylere göre farklılaşabilmektedir. Üstün yetenekli çocuklar, öğrenme hızları yüksek olduğundan bilgi edinmeye açıktır. Bazıları her şey hakkında bilgi öğrenmek isteyen bazıları da konudan konuya geçerler. Bazıları da tek bir konuya odaklanabilirler. Size her konu hakkında soru sorabilirler. Soru sormak onlar için bilgi edinmenin yoludur. Bu bireyler kendilerine uygun ortamlardaki ekosistemde eğitimlerine ve yaşamlarına devam edemediklerinde mutsuz, huzursuz olmalarının yanında, geliştirmeye müsait bir zemin sağlanmadığında bu öğrencilerimiz yeteneklerinin körelmesiyle karşılaşılabilirler. Özel yetenekli çocuklar geleceğin liderleri, bilim insanları, sporcuları sanatçıları olabilirler.

İnsan kaynağının yönetimi açısından beyin göçü evresinden beyin dolaşımı evresine geçtiği bir dönemde üstün ya da özel yetenekli bireylerin uygun eğitim ortamlarında doğalarına uygun biçimde eğitim almalarına kayıtsız kalınmamalıdır. “Öğrenmeyi ve öğretmeyi farklılaştıran” aynı zamanda öğrenciden yalnızca etkin katılım değil aynı zamanda öğrenme hedeflerinin seçimindeki kararlara da katılımın beklendiği, öğrencinin eğitimin nesnesi değil öznesi oluşuna giden sürece katkı verilmelidir.

Okul dışı öğrenme ortamları da öğrencilerimizin daha etkin ve verimli gelişimlerini sağlamak adına sürece dâhil edilmelidir. Eğitim kurumları dışında tüm paydaşlar çeşitli yerel yönetimler, vakıflar, dernekler, okullar, özel kuruluşlar gibi kurumların başlattığı aktiviteler, öğrencilerin okul dışı öğrenmelerine katkıda bulunabilir. Bireyler, bu tür kurslara, ileri düzey etkinliklere, yarışmalara ve programlara katılarak okuldan kalan zamanlarını sevdikleri, ilgi duydukları veya eksik oldukları alanlarda kendilerini geliştirerek kullanabilirler. Öğrencilerin yalnızca akademik yönünün değil insan ve yurttaş olarak farklı yönlerinin de gelişimine katkıda bulunulması sağlanabilir.

ZİYA SELÇUK

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANI

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE BEKLENMEDİK AKADEMİK BAŞARISIZLIK OLGUSUNUN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Saadet YILMAZ**
Hasan Said TORTOP***

Öz: Bu çalışmada, beklenmedik başarısızlık kategorisine alınabilecek olan üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ile akademik öz-yeterlik inançları, algıladıkları aile otorite stilleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, İstanbul ilinde öğrenim gören, beklenmedik başarısızlık kategorisine alınabilecek olan 122 üstün yetenekli öğrenciye Okul Başarı Tutum Ölçeği-Revize Formu (OBTÖ-R), Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Aile Otorite Stil Ölçeği, Akademik Özyeterlik Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde yüzde, frekans, t-Testi, ANOVA, pearson momentler çarpımı gibi istatistiksel hesaplamalar kullanılmıştır. Sonuç olarak beklenmedik başarısızlık kategorisine alınabilecek öğrencilerin okul başarı tutumlarında ve bu ölçeğin öğretmene yönelik tutum ve hedef değeri boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($p<.05$). Akademik öz-yeterlik ölçeği puanında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($p>.05$). Okul değişkenine (Devlet ve Özel) göre akademik öz-yeterliği algısı, öz-yeterlik ölçeği puanlarında ve ölçeğin öğretmene ve okula yönelik tutum ve hedef değeri alt boyutlarında devlet okulu lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<.05$). Üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ile benlik algısı ($r=.308$), akademik öz-yeterlik ($r=.531$), ihmalkâr aile stili ($r=.271$), özerk aile stili ($r=.342$) anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekliler, Beklenmedik Başarısızlık, Benlik Saygısı, Okul Başarı Tutumu, Aile Otorite Stilleri, Akademik Öz-yeterlik

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, saadetyilmaz@stu.aydin.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-9656-2061, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 24.07.2018 – 27.07.2018.

*** Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Anabilim Dalı, İstanbul Türkiye, hasantortop@aydin.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-0899-4033.

EXAMINING OF ACADEMIC UNDERACHIEVMENT PHENOMENON ACCORDING TO DIFFERENT FACTORS*

Saadet YILMAZ**
Hasan Said TORTOP***

Abstract:

This study aimed to examine the relationship between school assesment attitudes and academic self-efficacy beliefs, perceived parent authority styles and self-esteem of gifted students who could be taken into gifted underachiever category. In this study, 122 gifted students who could be taken to the gifted underachiever category in Istanbul city in Turkey were used as the data collection tool of School Attitude Assesment Scale-Revised Form (SAAS-R), Rosenberg Self-Esteem Scale, Parent Authority Style Scale and Academic Self-Efficacy Scale. Statistical calculations such as percentage, frequency, t-Test, ANOVA, Pearson moments are used in the obtained statistical analysis. As a result, it was seen that the students who could be taken into the category of underachievers were significantly different according to the school assesment attitudes and the attitudes towards the teacher and the attitude and goal values dimensions of the scale ($p < .05$). Academic self-efficacy scale scores showed significant differences according to sex ($p > .05$). According to the school variables (State and Private), Academic Self-Efficacy Scale scores and Attitude towards School and Goal Valuation sub-dimensions of the scale were significantly different in favor of state schools ($p < .05$). Significant relationships were determined between the school Assesment Attitudes of the gifted students and self-esteem ($r = .308$), academic self-efficacy ($r = .531$), neglected family style ($r = .271$) and autonomous family style ($r = .342$).

Keywords: *Gifted Students, Underachievement, Self-Esteem, School Attitude, Parental Authority Styles, Akademic Self-Efficacy*

* This study was produced from first author's master thesis.

** Master student of Psychology, Istanbul Aydin University, Social Sciences Institute, Istanbul, Turkey, saadetyilmaz@stu.aydin.edu.tr.

*** Assoc. Prof., Istanbul Aydin University, Special Education Department, Gifted Education Division, Istanbul, Turkey, hasantortop@aydin.edu.tr.

GİRİŞ

Üstün zekâlı öğrencileri için birçok tanım yapılmıştır. Genellikle zihinsel kapasiteleri, motivasyonları ve yaratıcılık açısından normal bireylerden farklı olan kişiler olarak görülmektedir. (Tortop, 2018). Davis ve Rimm (2004) de, entelektüel-akademik yetenekler, yaratıcı ve üretici düşünce biçimi, liderlik potansiyeli, sanatsal-psikomotor yeteneklerde üstün bir başarı potansiyeline sahip çocukları “üstün yetenekli çocuk” olarak nitelendirmiştir. Toplumda üstün zekâ ve yeteneğe sahip olarak nitelendirilen öğrencilerin başarısız olma ihtimali genellikle düşünülmemektedir. Bir öğrencinin sahip olduğu zekâ ve yetenek yüksek düzeyde ise göstereceği başarının da yüksek olması gerektiği algısı bulunmaktadır. Ancak sahip olunan potansiyelle onu kullanabilmek başka şeylerdir (Reis ve McCoach, 2000). Bu konuda yapılan araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin yaklaşık yarısının yüksek başarı gösterebildiği görülmüştür (Clemons, 2008). Seeley (2004)’nin araştırmasında üstün yetenekli öğrencilerin %18-40’ında okul terki, akademik başarısızlık ya da beklenmedik başarısızlık yaşandığını saptamıştır. Sak (2010), beklenmedik başarısızlığın çoğunlukla düşük başarıyla karıştırıldığını, üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarının yine de diğer yaşlılarından daha yüksek olabileceği ya da aynı düzeyde başarı oranında olduğu üzerinde durmaktadır. Beklenmedik başarısızlık yaşanmasında, aile, okul ya da bireyin kendisiyle ilgili sebepler olabileceği gibi iki kere farklılık (twice exceptionality) durumu da oldukça ciddi bir nedendir. Üstün zekâlı çocuklar, üstün zekâlı olmaları sebebiyle farklıdır. Bununla beraber fiziksel (görme, işitme engeli vb.) ya da zihinsel (özel öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, dikkat bozukluğu, otizm) olarak bir engele sahiplerse iki kere farklı olarak nitelendirilirler.

Üstün yetenekli öğrencilerin okul hayatında benlik saygısı ve öz-yeterlik konusundaki hassasiyetleri gelişimleri için belirleyici etkenlerdendir. Woolfolk (1998), benliğin, çocukluğun ilk dönemlerinde gelişmeye başladığını ve benlik gelişiminde sosyal ve psikolojik karşılaştırmaların önemini vurgulamıştır. Çocuklar özellikle yakın çevresinde değer verdiği kişilerden (ebeveyn, öğretmen, arkadaş v.b) gelen geri bildirimlere göre kendilerini konumlandırmaktadırlar (Bong ve Skaalvik, 2003). Onların potansiyellerini sergilemelerinde bu yapılar önemli rol oynar.

Üstün Yeteneklilerde Beklenmedik Başarısızlık

Üstün yeteneklilerde beklenenden düşük başarı görülmesi durumu konusunda, çoğu araştırmacı genel sahip olunan potansiyel ile akademik performans arasında tutarsızlık olduğunu kabul etmektedirler (Reis ve McCoach, 2000). Bir öğrencinin potansiyelini tanımlamaktan daha zor olan, öğrenciyi “başarısız” olarak tanımlamaktır. Morrow ve Wilson (1961) başarısızlığı, sınıf ortalamasının altında performans göstermek şeklindeki tanımlamanın en yaygın standart olduğundan bahsetmiştir.

Üstün yeteneklilerde yetersizliği tanımlamak oldukça basit bir iş olmalıdır. Ancak, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanımlanması evrensel olarak anlaşılmalıdır.

gibi, üstün yeteneklilerde başarısızlığın evrensel bir tanımı da yoktur. Üstün yetenekli öğrenciler de kendi aralarında farklılık gösterir ve bu anlamda homojen bir grup değildirler (Tortop, 2018). Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler üzerinde araştırma yapmış birçok araştırmacı, üstün yetenekli bireyler arasında güçlü yönler ve üstün yetenekler, öğrencilerin farklı örnekleriyle olduğu kadar geniş bir yelpazede farklılık gösterdiği için, yetenekli bir öğrencinin hiçbir portre veya tanımı olmadığını kabul etmişlerdir. Üstün yeteneklilerde, başarısızlığın çeşitli tanımlarının en yaygını, yetenek ve başarı arasındaki bir uyumsuzluk tanımını içerir (McCoach, 2000).

Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Bazı üstün yetenekli öğrenciler okulun ilk yıllarında çaba sarf etmelerine gerek kalmadan başarıya ulaşabilirler, fakat yorucu çabaların, gerçek üretimin ya da ödevlerin yoğunlaşmasının sonucunda, zorlanırlar ve başarısız olduklarını etiketlediklerinde başarısız olurlar. Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün zekalı öğrencilerin okulda bekledikleri kadar öğrenmemeleri, zihinsel potansiyellerinin notlarına yansımalarının önüne geçer. Başarısızlığın uzun sürmesi, bu öğrencilerin psikolojik sorunlarından değil, zihinsel yeteneklerinin okul hayatında çaba ile beslenmemesi neticesinde olabilir (McCoach, 2000).

Objektif ölçümler ve gözlemlerden önce profesyonellerin, öğretmenlerin ve anne-babaların gözlemlerine ve raporlarına dayanan, çoğunlukla, çeşitli kişisel ve psikolojik özellikler, öğretmenlere ve anne-babalarına atfedilmiştir (McCall, Evahn ve Kratzer, 1992). Bireyin benlik algısı, öz-benlikten gelen değer duygusu, benlik saygısının ölçümüyle ilişkilidir. Araştırmacıların benlik saygısı üzerine yaptığı çalışmalar, bu çocukların kendilerini yeterli görmedikleri konusunda hemfikirlerdir (Lukasic vd., 1992). Genellikle çocukların, özellikle akademik öz-yeterlik konusunda zayıf bir algıya ve düşük özgüvene ve benlik algısına sahip oldukları sanılmaktadır. Kendilerini değerlendirirken eleştirel yaklaşırlar, başarısızlıktan korktukları kadar başarıdan da korkarlar ve özellikle gösterdikleri performanslar için kaygılı veya gergin olabilirler (McCoach, 2000).

Ebeveynler ve öğretmenler tarafından anlatılan durumu, bu gençlerin kendileriyle ilgili olumsuz yorumlarda bulunduğudır (Rimm, 1984). Bu durum düşük öz-yeterlik inancından kaynaklanan bir savunma mekanizmasıdır. Bu gençlerin, çaba sarfettiklerinde sınıfta olumlu sonuçlar alabildiği de görülmüştür. Bunun yanında beklenmedik başarısızlık gösteren öğrencilerin kendilerini depresif, izole olmuş, mutsuz, utangaç ve tembel hissettiklerinden de bahsedilmektedir (Peterson, 2000; Reis ve MacCoach, 2000).

Diğer çalışmalar, başarısız üstün zekâlıların, arkadaşlık ilişkilerinin yetersiz olduğunu ve sosyal olarak geri çekilebileceklerini göstermektedir (Dowdall ve Colangelo, 1982). Fine ve Pitts (1980), parlak düşük performansın genellikle okul dışındaki bir şeye güçlü bir ilgi duyduğunu ve bu ilginin sıklıkla onları akranlarından izole ettiklerini belirlemiştir.

Üstün Yeteneklilerde Beklenmedik Başarısızlığın Yaygınlığı

Bu konuda yapılan birçok araştırmalara bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin neredeyse yarısının beklenen düzeyde başarı gösteremediği belirtilmiştir (Richert, 1991; Sak, 2010). Bu oranın toplum içinde tanılanamayan ve kaybolup giden üstün yetenekliler de düşünüldüğünde artacağı düşünülebilir. Richert'a göre (1991), zekâ testi yapılan öğrencilerin %30'unun beklenmedik başarısızlık göstermesinin nedenleri vardır. Üstün zekâ ve yetenekli tanısı sadece zekâ testiyle belirlenen öğrencilerdir ve bu sebeple de sorun üstün yetenekliler arasında yaygın gibi gözükür.

Bazı araştırmacılar, bu oranın üstün yetenekli bireylerde %37 ile %50'sinin beklenmedik başarısızlık gösterdiklerini söylemektedirler (Peterson ve Colangelo, 1995; Renzulli ve Park (2002). Sak (2010) ve Gökaydın (2017) normal öğrenciler ile kıyaslandığında üstün zekâli bireylerin olarak daha yüksek oranda beklenmedik başarısızlık gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Üstün Yeteneklilerde Beklenmedik Başarısızlığın Nedenleri

Bazı üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik başarısızlık göstermesinin nedenini belirlemek zordur. Çünkü başarısızlık birçok farklı nedenden kaynaklanabilmektedir. Ancak, eğitimciler, bu çocuklara yardım etmek istiyorlarsa, üstün zekâli öğrencilerin başarısızlığına neden olan etmenleri araştırmalıdır (McCoach, 2000). Vakaların büyük çoğunluğunda, üstün yetenekli öğrencilerde başarısızlığının üç temel nedenden oluştuğunu göstermektedir. Başarısızlık, düşük öz motivasyon, düşük öz-düzenleme becerisi ve düşük öz-yeterlik gibi kişisel bir özellikten kaynaklanmaktadır (Reis ve McCoach, 2000; Siegle, 2000; McCoach, 2000). Bu nedenleri üç ana başlıkta inceleyecek olursak, kişiye, aileye eve okula bağlı nedenlerden bahsedilmektedir.

Kişiyeye bağlı nedenler; kişilik örüntüsü, çalışkanlık düzeyi, bedensel, zihinsel ve duygusal özellikler olarak ayrılabilir. Ayrıca öğrenme gücü, üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik başarısızlık göstermesinde en çok karşılaşılan etkenlerdendir. Öğrenme gücüne bir çözüm bulunmadığı müddetçe de beklenmedik başarısızlığın ortadan kalkması mümkün olmayacaktır. Bazı durumlarda ise birden çok etkenin bir arada ortaya çıktığı durumlar olmaktadır. Bu durumlar da başarısızlık daha yüksek oranda olmaktadır (Sak, 2010; McCoach, 2000).

Okulla ilgili nedenler; bazı öğretmenler, ortalama başarıdan çok memnun olabilirler ve bu düşük beklentileri, üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir (Pirozzo, 1982). Bazı öğretmenler, üstün yetenekli öğrencileri, tehdit olarak görebilir ve onlara yaratıcı aktiviteler sağlamaktan çok sıkıcı ve tekrardan oluşan çalışmalar yapmaya devam edebilirler (Pirozzo, 1982; İmamoğlu ve Tortop, 2017). Banks (1979) okulun biçimsel yapısının, hayal gücünü veya yaratıcılığı teşvik edemeyeceğini, üstün zekâli gençlerin böyle bir ortamda kendini gerçekleştirmeye isteksiz kalmasını sağladığını ileri sürmüştür. Sınıfta problem çözmeye, eleştirel düşünme ve

yerine ezber teşvik edilirse, üstün zekâlı öğrenciler zorlanmadan bırakılır (McCoach, 2000). Okul sisteminin katılığının yanı sıra, uygun olmayan (farklılaştırmanın yapılmadığı) müfredat programları da bu konuda bu öğrencileri olumsuz etkileyen konulardandır (Tortop, 2018).

Ailevi nedenler; üstün zekâlı öğrencilerin ebeveynleri, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle otorite algısı açısından problemleri olduğu bilinmektedir. Bu çocuklar, otoriteye karşı aşırı şekilde saldırgan ve düşmanca olabilirler, yüksek oranda suçluluk gösterebilirler, disiplin problemleri, öz-denetim eksikliği, sorumsuzluk ve güvenilirlik sergileyebilirler. Bu öğrenciler, ebeveynlerinden bağımsız olma konusunda ciddi problemler gösterebilirler. İsyankâr olarak nitelendirilebilir ve sıklıkla başkalarını değiştirmeye çalıştıkları şeklinde düşünülebilirler (McCall, Evahn ve Kratzer, 1992). Bricklin (1967) başarısızlıktan yana olan öğrencilerin, ebeveynlerini en çok acı çekeklerini düşündükleri, yani onları başarısızlık yoluyla vurduklarını ileri sürmektedir. McIntyre (1964) ise inatçı, gerileme ve eylemsizliğe karşı isyan olarak hayal kurmayı kullandıklarını söylermektedir. Tüm özellikleri üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik başarısızlık ile

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Başarısızlığın Tersine Çevrilmesi

Üstün yeteneklilerde beklenmedik başarısızlığın nedenleri ilgili konular araştırma literatüründe büyük ilgi görmüştür (Dowdall & Colangelo, 1982; Whitmore, 1980). Buna rağmen bu alanda etkili çözüm modelleri üzerinde yapılan çalışmalar oldukça azdır. Yapılan araştırmalarda müdahalelerin çoğu öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerden oluşan gruplarla anlık sonuçları etkileyecek şekilde yapılmıştır (Supplee, 1990, Whitmore, 1980).

Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlık durumunu tersine çevirmek için yapılan çoğu çalışma, tutarsız ve sonuçsuz olmuştur (Emerick, 1992). Ayrıca, durumu düzeltmek için yapılan müdahalelerin çoğu sınırlı ve uzun sürelidir (Dowdall ve Colangelo, 1982; Emerick, 1992). Üstün yeteneklilerin başarısızlığını tersine çevirmek için müdahaleler genel olarak ikiye ayrılmakta olup bunlar; danışmanlık ve öğretimsel bütünleşmeler şeklindedir (Butler-Por, 1993; Dowdall ve Colangelo, 1982).

Danışmanlık müdahaleleri, öğrencinin başarısızlığına katkı sağlayan kişisel ve aile dinamiklerini değiştirmeye odaklanır. Danışmanlık müdahaleleri bireysel, grup ve aile danışmanlığını içerebilir. Çoğu danışmanlık konularında, danışmanın amacı, başarısız öğrenciyi başarılı olmaya zorlamak değil, başarının bir hedef olup olmadığına karar vermesini sağlamaktır. Eğer hedefi başarı ise, başarısızlığa neden olan alışkanlıklarını ve fikirlerini tersine çevirmek gerekir. Bu durum üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi için etkili eğitimsel stratejilerin kullanımını da zorunlu kılmaktadır. Bu çocuklar için öne sürülen en etkili eğitimsel strateji tam zamanlı ayrı sınıflardır (Butler-Por, 1993; Supplee, 1990; Whitmore, 1980). Bu sınıflarda, öğretmenler sıradan sınıf sistemini değiştirerek öğrenci başarısını olumlu etkileyecek bir ortam oluşturmaya çalışmaktadır.

Çoğunlukla, öğrenciyle yakından ilgilenmeyi sağlayacak oranda öğretmen ve öğrenci sayısı ayarlanmaktadır. Öğretmen, öğretim ve öğrenme aktivitelerini geleneksellikten çıkararak oluşturur. Öğrencilere öğrenme seçimlerini kendilerinin yapabileceği özgür bir öğrenme ortamı oluşturur. Öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmelerine olanak sağlar (Tortop, 2018).

Emerick (1992) bu öğrencilerde akademik başarısızlıkları tersine çevirebilmelerinin nedenlerini araştırmış ve 10 genç yetişkinle yaptığı nitel çalışmada, başarısızlık ve daha sonra oluşan başarı örüntülerini incelemiştir. Öğrencilerin başarısızlığı tersine çevirebilmelerinde bazı ortak noktaların rol oynadığını görmüştür. Öğrenciler, okul isteklerinin ve faaliyetlerinin, anne-babaların ve öğretmenlerin notlarla ilgili hedeflerinin, “benlik algısı” üzerindeki değişikliklerin başarı üzerindeki olumlu bir etkisi olduğu kanaatine varmışlardır. Bazı araştırmalar ise ders dışı etkinliklere daha çok katılan öğrencilerin, başarısız olduklarını düşündürmektedir (Colangelo vd., 1993; Reis vd., 1995). Emerick (1992)’in araştırmasındaki bütün öğrenciler, öğretmenin, başarısızlığı tersine çevirme konusunda çok büyük bir etkiye sahip olduğuna inanmışlardır. Ayrıca, öğrenciler sınıfta uyarıldıklarında başarı odaklı davranışlar geliştirme ve ilgilerini çeken konularla ilgilenme fırsatına sahip olduklarını göstermişlerdir. Bu bulgular, “başarısızlık örüntüsünün” tersine çevrilmesinin, müfredat ve sınıf ortamına ne derece bağlı olduğunun anlaşılmasında aydınlatıcı olmuştur. Bu çalışmadaki öğrencilerin cevapları ve davranışları, uygun eğitim fırsatları sunulduğunda başarısız olanların olumlu dönümler verebileceğini göstermektedir (Emerick, 1992).

Öğrencilerin güçlü ilgi alanlarına etkili bir müdahalenin beklenmedik başarısızlığı tersine çevirebileceği görülmektedir (Renzulli, 1977; Renzulli ve Reis, 1985, 1997). Renzulli (1977) özellikle akademik başarısızlığı tersine çevirmede öğrencinin güçlü ilgi alanlarını hedeflemektedir (Baum, Renzulli ve Hebert, 1995). Renzulli’nin Üçlü Zenginleştirme Modeli’nin Tip III denilen aşamasında yapılan müdahalede bazı anahatlar tersine çevirmeye katkı sağlamıştır. Bu özellikler öğretmenle ilişki, öz-düzenleme stratejilerinin kullanımı, başarısızlıklarıyla ilgili konuları araştırma fırsatı, tercih edilen öğrenme şekilleri, ilgi alanındaki bir konuda çalışma fırsatının verilmesi ve başarıyı sağlamak için uygun grublamanın kullanımınıdır. Bu müdahalede öğrencilerinin birçoğunda olumlu gelişme görülmüştür. Bu durum esnek öğrenci merkezli zenginleştirme yaklaşımlarının üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlığın tersine çevirebilmesine katkı sunulabileceğini göstermektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin var olan yüksek zekâ ve yetenek potansiyellerini kullanmalarını engelleyen çeşitli faktörler bulunabilmektedir. Bu sebeple zekâ ve yetenek potansiyelleri normalden yüksek bu öğrenciler beklenenin aksine, normalden de düşük başarı gösterebilmekte ya da okul başarı tutumları düşük olabilmektedir. Bu durum çözülüp, uygun eğitim stratejileri geliştirilip, bu çocuklara gerekli destekler sağlanamazsa var olan yüksek potansiyellerini ne kendileri ne de toplum için kullanacakları açıktır. Bu konuda yapılan çok yönlü çalışmalara katkı sağlamak ve litera-

türe bir çalışma eklemek beklenmedik başarısızlık olgusunun daha iyi anlaşılmasında oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik akademik başarısızlık olgusunun, farklı değişkenler (okul başarı tutumları ile akademik öz-yeterlik inançları, benlik saygısı, aile otorite stilleri) açısından incelenmesidir.

Bu araştırmanın problemi ise beklenmedik akademik başarısızlık olgusunda sınıflandırılan üstün yetenekli çocukların okul başarı tutumları ile algıladıkları aile otorite stilleri, akademik öz-yeterlik ve benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olmuştur.

Bu araştırmanın alt problemleri şu şekildedir;

- Beklenmedik başarısızlık olgusunda kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Beklenmedik başarısızlık olgusunda kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları alt boyutları ile devam ettikleri okul türleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Beklenmedik başarısızlık olgusunda kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları alt boyutları ile aile gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Beklenmedik başarısızlık olgusunda kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ve alt boyut puanları ile aile otorite stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Beklenmedik başarısızlık olgusunda kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ve alt boyut puanları ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Beklenmedik başarısızlık olgusunda kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ve alt boyut puanları ile akademik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi uygulanmıştır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılında İstanbul il merkezinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden, RAM tarafından

◆ Saadet Yılmaz / Hasan Said Tortop

üstün zekâlı tanuları yapılmış, BİLSEM'e kabul edilmiş ya da edilmemiş üstün yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu, yaşları 10 ile 14 arasında değişen 122 (54 kız, 68 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler arasından beklenmedik akademik başarısızlık olgusunda kategorize edilen öğrenciler seçilmiştir. Beklenmedik akademik başarısızlık olgusunda olan üstün yetenekli öğrenciler, okul başarı tutumu ölççeğinin kategorizasyon ölçütlerine göre belirlenmiştir (Bkz. Tablo 2).

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

	Frekans	Yüzde
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	54	44,3
Erkek	68	55,7
<i>Okul Türü</i>		
Devlet	97	79,5
Özel	25	20,5
<i>Kardeş Sayısı</i>		
0	20	16,4
1.00	63	51,6
2.00	32	26,2
3.00	5	4,1
4.00	2	1,6
<i>Gelir Düzeyi</i>		
1500 TL altı	8	6,6
1500 TL	11	9,0
1500-3000 TL	19	15,6
3000-6000 TL	30	24,6
6000 TL üstü	54	44,3
<i>Toplam</i>	122	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin 68'i (%55,7) erkek, 54'ü (%44,3) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 25'i (%11,3) özel okulda, 97'si (%88,7) devlet okuluna gitmektedir. Araştırmaya katılan 122 öğrencinin 20'si (%16,4) ailenin tek çocuğu olduğu saptanmıştır. Öğrencilerden 63'ünün (%51,6) 1 kardeşi, 32'sinin (%26,2) 2 kardeşi, 5'inin (%4,1) 3 kardeşi, 2'sinin (%1,6) 4 kardeşi olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelirleri incelendiğinde 8 kişinin ailesi 1500 liranın altında bir aylık gelire sahiptir. Öğrencilerden 11'inin ailesinin geliri 1500 liradır. Öğrencilerden 19'unun aile geliri ise 1500-3000 lira arası bir gelire sahiptir. Öğrencilerden 30'unun ailesi 3000-6000 lira arası gelire sahiptir. Geriye kalan 54 öğrencinin ailesi ise 6000 lira ve yukarısında gelire sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş olan ve 63 maddeden oluşan ölçeğin 12 alt ölçeği olan ölçeğin Benlik Saygısı alt ölçeği kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlanması Demirtaş ve Dönmez (2006) tarafından yapılmıştır. Benlik saygısını ölçeceği 10 maddeden oluşan 4 dereceli Likert tipi bir ölçektir (1: Çok Yanlış, 2: Yanlış, 3: Doğru, 4: Çok Doğru). Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin test tekrar test güvenilirliği. 89 olarak bulunmuştur.

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği

Akademik öz-yeterlik algılarının ölçülmesi amacıyla Kandemir(2010), tarafından geliştirilen "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)" ile öğrencilerin akademik çalışmalarına ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla kullanılan bir ölçektir. Akademik Sorunlarla Başa Çıkma, Akademik Çabaları ve Akademik Planlama olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. AÖYÖ'nün güvenilirliği ile ilgili olarak iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için. 90, ikinci faktör için. 78, üçüncü faktör için. 77 ve ölçeğin bütünü için ise. 92 olarak bulunmuştur. Araştırmamızda bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı. 946 olarak bulunmuştur.

Okul Başarı Tutumu Ölçeği

OBTÖ, McCoach (2000) tarafından oluşturulmuş bir ölçektir. McCoach ve Siegel (2001) tarafından yeniden revize edilmiştir. 7'li likert tip bir ölçektir. 43 maddeden oluşmaktadır. 5 faktörden oluşmaktadır. Başlantı (1999) tarafından Türkçe'ye çevirilerek kullanılmıştır. Akademik Öz-Algı boyutu Öğretmene İlişkin Tutum, Okula İlişkin Tutum, Hedef Değeri, Motivasyon Değerişeklinindedir. Beklenmedik düşük başarı gösteren üstün yetenekli öğrenci, sınıf başarı puan ortalamasının alt yarısında ya da 2.5 ortalamasının altında kalan üstün yetenekli öğrenciler olarak tanımlanmıştır. Yine ABD'de zekâ testlerinde %92 lik dilimin üstünde kalana öğrenciler üstün yetenekli olarak düşünülmektedir. Türkiye'de ise bu durum %97-98 lik dilim üstüdür. Araştırmamızda ölçek 5'li likert tip olarak kullanılmış olup, güvenilirlik katsayısı. 957 olarak

bulunmuştur. Araştırmamıza ortalama 322 kişiye uygulanmış olup, Tablo 2'deki kategorizasyona göre olumsuz okul tutum gösteren üstün yetenekli öğrenciler Beklenmedik Akademik Başarısızlık ölçüsünün olduğu çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Tablo 2.

Okul Başarı Tutum Ölçeği Kategorizasyon

ORTALAMA		KATEGORİ	ANLAMI
Orjinal	Revize		
1.00-3.49	1.00-2.49	Katılmama	Olumsuz okul tutum (Beklenmedik başarısızlık)
3.50-4.49	2.50-3.49	Orta durum	Nötr durum
4.50-7.00	3.50-5.00	Katılma	Yüksek olumlu okul tutum

Aile Otorite Stilleri Ölçeği

Bu ölçek 30 maddeden oluşmakta olup 5'li likert tip bir ölçektir. Buri (1991) tarafından, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri otorite türlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışmasını Yurtsever (2009) tarafından yapılmıştır. Boyutları, ihmalkâr (serbest), otoriter (yetkeci), özerk (yetkili) stilleri şeklindedir. En yüksek puanı alan otorite tipi belirleyici olandır. Araştırmamızda ölçeğin güvenilirlik katsayısı. 843 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; frekans ve yüzde dökümleri alınmıştır. Değişkenler arasındaki farklılaşmanın belirlenmesi için analizinde ise tek yönlü varyans analizi (F testi) uygulanmış ve korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analizler SPSS 21 istatistik paket programında yapılmıştır. Önem düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumlarının Cinsiyete Göre Değişimi

Tablo 3.

Katılımcıların Okul Başarı Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	Toplam	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p
Kız	54	4.2413	.71312	2.047	120	.043
Erkek	68	3.9588	.79024			

Tablo 3'te kız öğrencilerin (=4.24) erkek öğrencilere (=3.95) göre okul başarı tutumu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine okul başarı tutumları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t_{(120)} = 2.047$; $p < .05$).

Tablo 4.

Katılımcıların Okul Başarı Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	Toplam	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	P
Akademik	Kadın	54	4.3079	.71898	1.862	120	.065
Öz Algı	Erkek	68	4.0460	.81122			
Öğretmene	Kadın	54	4.1963	.74782	2.302	120	.023
Yönelik	Erkek	68	3.8618	.83452			
Tutum							
Okula	Kadın	54	4.0444	.93701	1.630	120	.106
Yönelik	Erkek	68	3.7618	.96274			
Tutum							
Hedef	Kadın	54	4.4481	.68066	1.956	120	.053
Değeri	Erkek	68	4.1676	.86152			
Motivasyon	Kadın	54	4.2556	.67675	1.159	120	.249
Değeri	Erkek	68	4.1000	.78074			

Tablo 4’te üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumu ölçeği alt boyutlarında Öğretmene Yönelik Tutum Boyutu ve Hedef Değeri Boyutu puanlarının cinsiyete anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($t_{(120)} = 2.302$; $p < .05$; $t(120) = 1.956$; $p < .05$). OBTO diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumlarının Okul Türlerine Göre Değişimi

Tablo 5.

Katılımcıların Okul Başarı Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları

	Okul		Std.				
	Türü	Toplam	Ortalama	Sapma	t	sd	p
Akademik	Devlet	97	4.1667	.73903	2.590	120	.011
Öz Algı	Özel	25	3.7623	.80393			
Öğretmene	Devlet	97	4.2526	.73752	2.677	120	.008
Yönelik	Özel	25	3.8100	.85248			
Tutum							
Okula	Devlet	97	4.1072	.80729	2.330	120	.022
Yönelik	Özel	25	3.6320	.72498			
Tutum							
Hedef	Devlet	97	3.9876	.92548	2.382	120	.019
Değeri	Özel	25	3.4960	1.00020			
Motivasyon	Devlet	97	4.3773	.74715	.552	120	.582
Değeri	Özel	25	3.9600	.90370			

Tablo 5’te üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumu ölçeği alt boyutlarında Akademik Öz Algı Boyutu, Öğretmene Yönelik Tutum Boyutu, Okula Yönelik Tutum Boyutu ve Hedef Değeri Boyutu puanlarının okul türüne göre devlet okulları lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($t_{(120)} = 2.590$; $p < .05$; $t(120) = 2.677$; $p < .05$; $t_{(120)} = 2.330$; $p < .05$; $t(120) = 2.382$; $p < .05$). Okul Başarı Tutum Ölçeği diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumlarının İle Aile Gelir Düzeylerine Göre Değişimi

Tablo 6.

Katılımcıların Okul Başarı Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Akademik Öz Algı Öğretmene Yönelik Tutum	Gruplar arası	.379	4	.095	.152	.962
	Gruplar içi	73.174	117	.625		
	Toplam	73.553	121			
Okula Yönelik Tutum	Gruplar arası	.191	4	.048	.070	.991
	Gruplar içi	79.477	117	.679		
	Toplam	79.668	121			
Hedef Değeri Motivasyon Değeri	Gruplar arası	.144	4	.036	.038	.997
	Gruplar içi	110.895	117	.948		
	Toplam	111.039	121			
Akademik Öz Algı	Gruplar arası	.311	4	.078	.119	.975
	Gruplar içi	76.341	117	.652		
	Toplam	76.652	121			
Öğretmene Yönelik Tutum	Gruplar arası	1.351	4	.338	.613	.654
	Gruplar içi	64.491	117	.551		
	Toplam	65.842	121			

Üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutum ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmüştür ($p > .05$).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumlarının İle Benlik Algısı, Akademik Öz Yeterlilik ve Aile Otorite Stilleri İlişkin Bulgular

Tablo 7.

Beklenmedik Başarısızlık Kategorisinde Olan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları, Akademik Özyeterlilikleri, Benlik Saygıları, Aile Otorite Stilleri Arasındaki İlişki

		Okul Başarı Tutumu	Benlik Saygısı	Akademik Öz Yeterlilik	İhmalkâr Aile Stili	Otoriter Aile Stili	Özerk Aile Stili
Okul Başarı Tutumu	Korelasyon Katsayısı	1	.308**	.531**	.271**	.168	.342**
	Anlamlılık		.001	.000	.003	.065	.000
	N	122	122	122	122	122	122
Benlik Algısı	Korelasyon Katsayısı	.308**	1	.338**	.279**	.070	.198*
	Anlamlılık	.001		.000	.002	.441	.028
	N	122	122	122	122	122	122
Akademik Öz Yeterlilik	Korelasyon Katsayısı	.531**	.338**	1	.190*	.261**	.157
	Anlamlılık	.000	.000		.036	.004	.084
	N	122	122	122	122	122	122
İhmalkâr Aile Stili	Korelasyon Katsayısı	.271**	.279**	.190*	1	.420**	.464**
	Anlamlılık	.003	.002	.036		.000	.000
	N	122	122	122	122	122	122
Otoriter Aile Stili	Korelasyon Katsayısı	.168	.070	.261**	.420**	1	.046
	Anlamlılık	.065	.441	.004	.000		.616
	N	122	122	122	122	122	122
Özerk Aile Stili	Korelasyon Katsayısı	.342**	.198*	.157	.464**	.046	1
	Anlamlılık	.000	.028	.084	.000	.616	
	N	122	122	122	122	122	122

Tablo 7'de beklenmedik akademik başarısızlık kategorisinde olan üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları, akademik özyeterlilikleri, benlik saygıları, aile otorite

te stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre bu öğrencilerin okul başarı tutumları ile benlik saygıları arasında orta düzeyde ($r=.308$), akademik özyeterlilikleri arasında orta düzeyde ($r=.531$), ihmalkâr aile stili arasında zayıf düzeyde ($r=.271$) ve özerk aile stili arasında orta düzeyde ($r=.342$) ilişki belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik akademik başarısızlık olgusunun farklı değişkenler açısından incelenmesinin yapıldığı bu çalışmada, öğrencilerin cinsiyetleri ile okul başarı tutumları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve kız öğrencilerin okul başarı tutumlarının erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin öğretmene yönelik tutum puanlarının da daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Diğer alt ölçeklerde ise (akademik öz algı, okula yönelik tutum, hedef değeri, motivasyon değeri) cinsiyet ile aralarında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Benzer şekilde, 2006 senesinde Türkiye’de PISA arafından yapılan bir çalışmada özellikle fen bilimleri konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Özkal ve Çetingöz (2006) yılında yapmış olduğu çalışmada da kız öğrencilerin hikâye türü metinlerde erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ortaya koymuştur (Bahçetepe, 2013). Taşcılar ve Kanlı (2014)’ın yapmış olduğu çalışmada üstün zekâlı ve normal çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesini amaçladığı çalışmada, öz-saygının, cinsiyete ve zekâyâ bağlı olarak değişirken mükemmeliyetçiliğin zekâyâ bağlı olarak değişmediğini buna karşın kızların olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca Taşcılar ve Kanlı (2014)’nın çalışmasında kız öğrencilerin daha yüksek mükemmeliyetçilik puanı aldığı dikkat çekmektedir. Kelly (2009) yapmış olduğu çalışmada yaş ve cinsiyetin, benlik saygısı ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını göstermiştir. Ayrıca benlik saygısı ile toplam benlik kavramı arasında pozitif bir ilişki söz konusuysen, yetersizlik duygusu ile negatif bir ilişki saptanmıştır. Bunun yanı sıra üstün yetenekli katılımcıların diğer katılımcılara nazaran daha yüksek bir benlik saygısı ve akademik benlik kavramına sahipken akademik yetersizlik duygusunun ise daha az görüldüğü saptanmıştır. Bu çalışmada da cinsiyet ile okul başarı tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek, okul başarı puanı sahiptirler. Bu açıdan araştırma bulguları daha önce yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Araştırmada, katılımcıların okul türünün, okul başarı tutumlarına olan etkisi incelendiğinde motivasyon değeri haricindeki tüm boyutlarda anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca tüm boyutlarda devlet okuluna gitmekte olan katılımcıların okul başarı tutumları puanlarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Çavdar, Tünay ve Yurtseven (1976)’in yapmış olduğu çalışmada da adayların üniversite başarısını belirlemede, adayın bulunduğu bölge ve şehir, cinsiyet, baba mesleği, aile geliri ve okul

türü gibi öğelerin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcıların gelir durumları ile okul başarı tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan üstün zekâlı öğrencilerin okul başarı tutumları ile benlik saygısı, akademik öz yeterlilik, aile otorite stilleri (ihmkâr, otoriter, özerk) arasındaki ilişkinin incelenmesinde, okul başarı tutumu ile sadece otoriter aile stili arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak diğer alt boyutlar (ihmkâr ve özerk aile otorite stili) arasında ise anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul başarı tutumu ile benlik saygısı ve özerk aile stili arasında zayıf bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan üstün zekâlı öğrencilerin benlik saygısı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkide ise çıkan sonuçlara göre, akademik öz-yeterlilik arasında zayıf, özerk aile stili arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan üstün zekâlı öğrencilerin akademik öz-yeterlilik ile ihmkâr aile stili arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Adler (2006)'in yapmış olduğu çalışmada ise üstün yetenekli çocuklar ile ailelerinin aile otorite stilleri üzerindeki araştırmada ailelerin destek gruplarına katılmadan önceki ve sonraki davranışları ölçülmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda destek grubuna katılan ailelerin üstün yetenekli çocuklarının davranışlarını daha iyi anladığı anlaşılmıştır.

En dikkat çekici sonuç ise okul başarı tutumu ile akademik öz-yeterlilik arasında olan ilişkidir. Bu ilişki orta düzeyde bir oranda görülürken diğer ilişkiler zayıf ilişki olarak çıkmıştır. Robbins ve arkadaşları (2004) ile Vrugt vd., (1997) yapmış olduğu çalışmalarda da öz-yeterliliğin akademik başarıya önemli bir etkisi olduğu ve öz-yeterlilik algısı yüksek olan kişilerin eğitimi daha çok önemsedikleri görülmüştür.

Yapılan bu araştırmada incelenen bir diğer konu da öğrencilerin okul başarı tutumları ile okul başarı tutumlarının alt boyutları arasındaki ilişki olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul başarı tutumları ile akademik sorunlarla başa çıkma arasında orta derecede bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Akademik planlama ve akademik çaba ile arasında zayıf, akademik öz algı, öğretmene, okula yönelik tutum, hedef ve motivasyon değeri arasında ise çok güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Tortop ve Eker (2014) çalışmasında, üstün yetenekliler eğitim programların öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin neden yer alması gerektiğini açıklamaktadır. Tortop (2015) üstün yetenekli öğrenciler için geliştirdiği müfredat farklılaştırma modeli olan Üstün Yetenekliler Üniversite Köprüsü Eğitim Programı Modeli'nde (ÜYÜKEP Modeli) öz-düzenlemeli bilim öğrenme becerilerini koymuştur (Tortop, 2018).

Altun ve Yazıcı (2012) üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlilik inançlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı ve akademik öz-yeterlilik puanları üstün olmayan her iki gruptan daha yüksektir.

Çankaya (2007) Lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygılarının; cinsiyete, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu araştırmadaki bulgular da pararellik göstermektedir.

Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında kız öğrencilerin ve devlet okuluna giden öğrencilerin, okul başarı tutumu puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum 2015 yılından itibaren MEB'nın üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarını artırmasının sonuçlarından dolayı olabilir. Üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odaları uygulamasına yönelik olarak olumlu yansımalar görülmektedir (Tortop ve Dinçer, 2016; Nar ve Tortop, 2017). Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına yönelik devlet okullarında yapılan düzenlemelerin beklenmedik akademik başarısızlık noktasında etkisinin olabileceğini düşündürülebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerde olan beklenmedik akademik başarısızlık olgusu ile ilgili uygulamalara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir;

- Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıkları ve psikolojik durumları ile ilgili iyi bir rehberlik hizmeti sunulmalıdır. Öğretmenler beklenmedik akademik başarısızlık konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Beklenmedik akademik başarısızlık olgusunun ortaya çıkmaması ya da tersine çevrilmesi için öğretim programlarının farklılaştırılması, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi, ödev ve görevlerde seçim özgürlüğünün sunulması sağlanmalıdır.
- Aileler, beklenmedik akademik başarısızlık konusunda çocuklarına uygun pedagojik yaklaşım konusunda bilinçlendirilmeli ve eğitimlerden geçirilmelidir. Bilhassa aile otorite stilleri konusunda bilinçlendirilmeleri oldukça önemlidir.
- Beklenmedik akademik başarısızlığa etki eden diğer faktörlerin ortaya çıkarılması için nitel araştırmalar tasarlanmalı ve yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adler, D. M. (2006). *The effects of participating in support groups focusing on parenting gifted children*. Unpublished Doctoral Dissertation. Kent State University. Ohio.
- Altun, F., Ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319-334.
- Bahçetepe, Ü. (2013). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler

◆ Saadet Yılmaz / Hasan Said Tortop

Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

- Başlantı, U. (1999). Gifted underachievers and factors affecting underachievement. Master thesis. Boğaziçi University, İstanbul.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., Ve Hébert, T. P. (1995). Reversing underachievement: creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235.
- Bong, M. Ve Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bricklin, B. Ve Bricklin, P.M. (1967). *Bright child-poor grades*. New York: Dell.
- Buri, J.R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57 (1), 110-119.
- Butler-Por, N. (1993). *Underachieving gifted students*. In K. Heller, F. Monks & H., Passow (Eds.), *International Handbook Of Research And Development Of Intellectually Giftedness And Talent* (Ss. 649-668). London: Pergamon
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A. Yayınları
- Clemons, T. L. (2008). Underachieving gifted students: a social cognitive model. *Roeper Review*, 30(1), 69-78.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P. Ve Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 155-160.
- Çankaya, B. (2007). *Lise I. ve II. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çavdar T., Tünay D., Yurtseven T. (1976). Yükseköğrenime başvuran öğrenciler 1974-1975: sosyo-ekonomik çözümleme, T.C. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Pearson Education Press.
- Dowdall, C. B., & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, 179-184.
- Dönmez, N.B. (2011). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri*. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, Ankara: Eğiten Kitap.
- Emerick, L. J. (1992). Academic Underachievement among the gifted: students' perceptions of factors that reverse the pattern, *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 40-146.
- Fine, M. J., & Pitts, R. (1980). Intervention with underachieving gifted children: Rationale and strategies. *Gifted Child Quarterly*, 24(2), 51-55.
- Gowan, J.C. (1955). The Underachieving Gifted Child A Problem For Everyone, *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170

- Gökaydın, B. (2017). *Üstün zekâlı bireylerin yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunlara yönelik psikolog görüşlerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Lefkoşa.
- İmamoğlu, M., & Tortop, H.S. (2017). "Gifted" Filmi Eleştirisi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 33-57.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*, Doktora Tezi, Ankara.
- Kelly, B. M. (2009). Educational enrichment: an extra program or essential method of instruction? *Ethos*, 3(2).
- Kılıçgün Y., M. ve Oktay, A. (2012). Ebeveyn otorite ölçeği'ni (EOÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 267-288.
- Leana-Taşcılar, M. Z., Ve Kanlı, E. (2014). Investigation of perfectionism and self-esteem scores of gifted and average students. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(2), 1-20.
- Lukasic, M., Gorski, V., Lea, M., & Culross, R. (1992). *Underachievement among gifted/talented students: what we really know*. Houston, TX: University Of Houston-Clear Lake
- Mccall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). *High school underachievers: what do they achieve as adults?* Newbury Park, CA: SAGE Publications Achieve As Adults? Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Mccoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2),144-154
- McIntyre, P. M. (1964). Dynamics and treatment of the passive-aggressive underchiever. *American Journal of Psychotherapy*, 19, 95-108.
- Morrow, W.R., & Wilson, R.C. (1961). Family relations of bright high achieving and underachieving high school boys. *Child Development*, 32, 501-510.
- Nar, B., & Tortop, H.S. (2017). Türkiye'de özel/üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulaması: Sorunlar ve öneriler. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 85-99.
- Özkal, N., & Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(2), 259-275.
- Peterson, J. S. (2000). A follow-up study of one group achievers & underachievers four years after high school graduation. *Roeper Review*, 22(4), 217-223
- Peterson, J., Ve Colangelo, N. (1995). Gifted achievers and underachievers: a comparison of patterns found in school records. *Journal of Counseling And Development*, 74(4), 399-407.
- Pirozzo, R. (1982). Gifted underachievers. *Roeper Review*, 4(4), 18-21
- Reis, S. M., Neu, T. W., & Mcguire, J. M. (1995). *Talent in two places: case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved*. Storrs: University Of Connecticut, The National Research Center On The Gifted And Talented

◆ Saadet Yılmaz / Hasan Said Tortop

- Reis, S. Ve Mccoach, B. (2000). The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go?, *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Renzulli, J. (2005). The Three-Ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity, *Reflections on Gifted Education*, pp. 55-86.
- Renzulli, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, Conn.: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: personal, family, and school-related factors*, Niversity Of Connecticut, The National Research Center On The Gifted And Talented
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan For Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide For Educational Excellence* (2nd Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Richert, E. S. (1991). Patterns Of Underachievement Among Gifted Students. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Education And Psychology Of The Gifted Series. Understanding The Gifted Adolescent: Educational, Developmental, And Multicultural Issues*(Pp. 139-162).
- Rimm, S. (1984). Underachievement: or if god had meant gifted children to run our homes, she would have created them bigger. *G/C/T*, 7(1), 26-29.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâhılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk, *Focus On Exceptional Children*, 37(4), 1-8
- Siegle, D. (2000). Parenting Achievement Oriented Children. *Parenting For High Potential*, 6-7, 29-30.
- Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever: program strategy and design*. New York: Teachers College Press
- Taşcılar, L. M. Z. (2014). İki kere farklı üstün zekâli ve yetenekli çocuklar. N. Baykoç (Editör), *Üstün; Akıl, Zekâ, Deha, Yetenek, Dahiler-Savantlar Gelişimleri ve Eğitimleri* (ss. 189-214). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tortop H. S. (2018). *Üstün zekâhılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*. İstanbul: Genç Bilge.
- Tortop, H.S. (2015). *Üstün Yetenekliler Üniversite Köprüsü Eğitim Programı ÜYÜKEP Modeli*. Düzce: Genç Bilge.
- Tortop, H.S., & Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28.

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Akademik Başarısızlık Olgusunun... ◆

Vrugt, A. J., Langereis, M. P., & Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *The Journal of Experimental Education*, 66(1), 61-72.

Whitmore, J.R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bascon.

Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology* (7th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon

EKİM DÜŞÜ FILMİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KARIYER GELİŞİMLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nurten KARACAN ÖZDEMİR*

Öz: Bu çalışmada, astronot Homer Hickam'ın gerçek yaşam hikâyesine dayanan Ekim Düşü filmi, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı temel alınarak üstün yeteneklilerin kariyer gelişim özellikleri ve güçlükleri açısından incelenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma desenine dayalı doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulgularda, yetkinlik beklentisi, çevresel etkiler ve kariyer engelleri temaları öne çıkmıştır. Bunları sonuç beklentisi ve kariyer destekleri temaları izlemiştir. Bu temalar altında en az gözlemlenen alt temalar ise, ortama özgü kariyer engelleri, başarılı/başarısız performans yaşantıları, uzak ve yakın çevresel etkiler, şu andaki sonuç ve tepkilere dikkat etme, fizyolojik ve duyuşsal durumlar ve performans hedefleri olmuştur. Bu bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik, yüksek motivasyon, mizah anlayışı, erken kariyer yönelimi, prestijli mesleklere yönelme, kariyer ilgi ve hedeflerinin önemli oluşu gibi özellikleri ile uyumlu bulunmuştur. Ailenin ve çevrenin üstün yeteneklilerden yüksek beklentileri yerine düşük sosyo-ekonomik düzeyin etkileri rol oynamıştır. Bulgular doğrultusunda, kuramsal dayanakla da tutarlı bir şekilde Homer'in olumsuz çevre koşulları ve kariyer engellerine rağmen yetkinlik inancı ve olumlu sonuç beklentileri ile kariyer hedefine doğru hareket ettiği ve ulaştığı söylenebilir. Bu çalışmanın, üstün yetenekli ergenlerin kariyer gelişimlerini desteklemeye yönelik gerçekleştirilebilecek film terapi uygulamaları için bir kaynak oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekliler, kariyer gelişimi, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı, film terapi

* Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi Gaziantep, nurten.ozdemir@hku.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-2909-6857, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi : 02.07.2018-26.07.2018.

INVESTIGATING “OCTOBER SKY” MOVIE IN TERMS OF CAREER DEVELOPMENT OF GIFTED STUDENTS

Nurten KARACAN ÖZDEMİR*

Abstract:

In this study, October Sky, a movie based on a real life story of astronaut Homer Hickam, was examined in terms of career development characteristics and challenges of gifted adolescents according to Social Cognitive Career Theory. Document analysis was employed within qualitative research design. The descriptive content analysis revealed self-efficacy beliefs, environmental influences and career barriers as prominent themes. Two main themes, namely outcome expectations and career supports, followed these. The emerging sub-themes were contextual career barriers, successful or unsuccessful performances, distal and contemporary environmental influences, physiological and affective states, and performance goals. The characteristics of gifted students; perfectionism, high motivation, the sense of humor, early career emergence, preference of prestigious occupations and the importance of career aspirations and goals can explain the findings. In this study, instead of high expectations of parents, teachers and society, low socio-economic status had an influence. It could be implied that, consisted with theoretical framework, Homer lead to his career interest and succeeded his career goal with self-efficacy beliefs and positive outcome expectations, despite of career barriers. It is expected that this study will provide a source for movie therapy that can be conducted to support career development of gifted adolescents.

Keywords: Gifted adolescents, career development, Social Cognitive Career Theory, movie therapy

Giriş

Üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunun uzun süredir araştırmaların konusu olduğu görülmektedir. Ancak, eğitimin de hedeflerinden biri olan kariyer gelişimi (ASCA, 2012), özellikle üstün yeteneklilerin desteklenmesi gereken önemli alanlardan biridir. Sak (2011), üstün yetenekliliğin olumlu ve olumsuz etkileri bir arada taşıyabilme özelliğine dikkat çekmiş, özellikle olumlu koşullar sağlamadığında üstün yetenek-

* Dr., Hasan Kalyoncu University, Gaziantep, nurten.ozdemir@hku.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-2909-6857, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi : 02.07.2018-26.07.2018.

li çocukların özgüven ve başarıya ilişkin problemler yaşayabileceğini vurgulamıştır. Erken dönemlerde gerekli destek sağlanmadığında yetişkinlikte de devam edebilecek bu problem alanlarından birisi de kariyer gelişimi ve planlanmasına ilişkindir (Fiedler, 1993; Kerr, 1990).

Ergenlik döneminin önemli gelişim görevlerinden biri de mesleki kimlik gelişimidir. Üstün yetenekli ergenler açısından bu süreç, farklılıklarının getirdiği bir takım kişisel özellikleri öne çıkarmaktadır. Bunlardan ilki; çoklu potansiyel sahibi olmalarıdır (Kerr, 1990; Kerr ve Sodano, 2003). Çoklu potansiyel; üstün yetenekli bireylerin birden fazla alanda yetenek, yeterlik ve ilgiye sahip olması ve bunları sürdürmesi durumudur. Bu durum, üstün yetenekli bireyin pek çok alana olabildiğince fazla adanması ve giriştiği her alanda mükemmelere ulaşmaya çalışması sonucu başladığı işleri ve hedeflerini tamamlayamaması gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Dolayısıyla da seçenekleri azaltmaması ve kariyer kararı vermede güçlük yaşamasına yol açabilmektedir (Greene, 2006). Kariyer gelişimlerinde güçlük yaşamalarına neden olabilen bir diğer özellikleri ise *mükemmeliyetçilik* (Burton, 2006; Schuler, 2000). Mükemmeliyetçilik hem olumlu (Silverman, 2007) hem de paralyze edici olumsuz (Schuler, 2000) bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Mükemmeliyetçilik, bireyin kendisine koyduğu yüksek standartlara ulaşma konusunda gösterdiği içsel bir güdüdür. Bu durum hata yapma ve mükemmel olamama korkusu ile kariyer planlamasında erteleme, kaçınma ya da bir başkası tarafından verilmiş karara yönelme gibi davranışlara yol açabilmektedir (Burton, 2006). Öte yandan, bazı üstün yetenekliler çok erken yaşlarda belirgin bir kariyer ilgisine ve yönelimine sahip olabilirler (Marshall, 1981). Bu kişiler, ergenlikte mevcut ilgilerine odaklanmayı sürdürecektir, bu alanda bir eğitim almak isteyecek ve diğer seçenekleri reddederek mesleki kimliğini bu alanda biçimlendirecektir (Marshall, 1981). Üstün yeteneklilerin kariyerlerini ve yaşamlarını planlarken göz önünde bulundurulması gereken diğer kişisel özellikleri ise; aşırı duyarlılık, sosyal adalet ve hak arayışı, ahlaki duyarlılık, yüksek enerji düzeyleri ve yaratıcılıklarıdır (Mendaglio, 2002). Araştırmalar üstün yetenekli kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerinden ve kısıtlamalardan etkilenmeleri, erkek öğrencilerin ise kabul gören geleneksel mesleklerle yönelmeleri bağlamında cinsiyete ilişkin farklılıkları da ortaya koymuştur (Örn., Leung, Coloney ve Scheel, 1994; Lubinsky ve Benbow, 2000).

Üstün yeteneklilerin kariyer gelişimlerinde bireysel özellikler kadar çevresel faktörler de önemli rol oynamaktadır. Bunlardan ilki, çevreden gelen yüksek beklentiler ve baskıdır. Ailenin mükemmeliyetçi tutumu, öğretmenlerin, çevrenin ve toplumun yüksek başarı, prestij ve gelire yönelik beklentileri üstün yeteneklilerin meslek seçimi ve kariyerlerini şekillendirme süreçlerinde stres yaşamalarına (Hurst ve Riley, 2014; Peterson, 2006) ve bazı durumlarda potansiyellerinin altında başarı göstermelerine (Burton, 2006; Roeper, 1982) neden olabilir. Diğer bir çevresel etken, mesleki rol modellerin eksikliği olabilmektedir (Stewart, 1999). Pek çok bilgiye sahip olan üstün yetenekli bireyler bu bilgiyi işleyip etkin bir şekilde eyleme dökabilmelerinde bu yolu on-

lara gösterecek rol modellere ihtiyaç duyarlar (Stewart, 1999). (Bu durum Can Dostum [Good Will Hunting; Bender ve Van Sant, 1997] filminde de ele alınmıştır.) Ayrıca, ırk, kültür, sosyo-ekonomik düzey gibi çevresel değişkenlerin de rolü göz önünde bulundurulmalıdır (Brody, 2014; Repeckiene, Kvedaraitė, Stanikuniene ve Zvire-liene, 2016).

Ergenlik dönemi kariyerle ilgili kararların verilmeye başlandığı, geleceğe dair bir yönelimin başladığı ve bu doğrultuda planlamaların yapıldığı bir dönemdir. Üstün yetenekli ergenler açısından ise, yukarıda değinilen farklılıklarının getirdiği güçlükler iyi yönetilemediğinde bu süreç sancılı bir döneme dönüşebilir. Nitekim üstün yeteneklilere yönelik özel eğitim sunan kurumlardan mezun olan üstün yetenekli bireylerle yapılan araştırmalar, bu kişilerin eğitim hayatından kariyerlerine uzanan sürecin sosyal ve duygusal problemlerle zorlu bir hale gelebildiğini göstermiştir (Ozcan, 2017).

Bu doğrultuda ilgili alanyazın, üstün yeteneklilere verilecek kariyer danışmanlığı hizmetlerinin de özelleştirilmesi ve farklılaşması gerektiğine işaret etmiştir (Hurst ve Riley, 2014; Moon, 2004). Bu hizmetlerin, kendilerinin farkına varmalarını sağlayacak, kariyer kararı verme ve potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olacak şekilde yapılandırılması vurgulanmıştır (Ozcan, 2017). Ayrıca, üstün yetenekli öğrencilerin ilgilerini, güçlü yönlerini geliştirmeyi hedefleyen aynı zamanda kişisel özelliklerin, ilgi ve değerlerin, yaşam amaçlarının farkındalığına, bunların çeşitli kariyer fırsatları ile uyumuna yer veren kariyer gelişim programlarının üstün yeteneklilerin eğitim programlarına dahil edilmesi önerilmiştir (Ch'ng, 2014; Peterson, 2002).

Köken olarak bibliyoterapiden (kitap okuma yoluyla yapılan psikolojik danışma) doğan film terapi, üstün yetenekli ergenlerin kariyer gelişimlerini desteklemede kullanılabilir ve mevcut programlara entegre edilebilecek alternatif bir yardım sürecidir. Film terapinin üstün yeteneklilere yönelik yardım sürecinde kullanımında, üstün yetenekli birey özellikleri taşıyan ve benzer güçlükleri yaşayan karakterlerin konu edildiği filmler kullanılır. Böylece, bibliyoterapi sürecine benzer şekilde, üstün yetenekli bireyin yalnız olmadığını görmesine, film ve buradaki karakterler aracılığıyla problemlerine yönelik iç görü kazanmasına ve alternatif çözüm yollarına dair farkındalık kazanmasına yardımcı olunur (Hébert ve Speirs Neumeister, 2001). Bu yöntemin uluslararası alanyazında, üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psiko-sosyal ve kariyer gelişimlerini desteklemeye yönelik çeşitli çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir (Örneğin, Hébert ve Sergent, 2005; Hébert & Speirs Neumeister, 2001, 2002; Kangas, Cook ve Rule, 2017; Milne & Reis, 2000; Newton, 1995). Öte yandan, ülkemizde üstün yeteneklilerin kariyer gelişiminin incelendiği ve desteklemeye yönelik programların sunulduğu araştırmaların (Örneğin, Bozgeyikli ve Doğan 2010; Yalım Yaman, Şahin ve Bugay Sökmez, 2018; Konaş, Ünışen ve Sürücü, 2016; Kulaksızoğlu ve Otrar 2004; Sürücü, Konaş ve Bacanlı, 2015) son derece kısıtlı olduğu; kariyer gelişimlerini desteklemede eğlenceli, ilgi çekici ve iç görü kazanmaya yardımcı alternatif yöntemlerin kullanıldığı film terapi gibi çalışmaların ya da bunların kariyer danışmanlığında nasıl kullanılacağına dair incelemenin sunulduğu bir çalışmanın ise bulunmadığı görülmektedir.

◆ **Nurten Karacan Özdemir**

Bu çerçevede, bu çalışmada Ekim Düşü filmi üstün yeteneklilerin kariyer gelişim özellikleri ve güçlükleri açısından incelenmiştir. Bu incelemelerde Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK) tarafından sunulan kariyer gelişim modeli temel alınmıştır. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı üzerine temellendirilmiş olan SBKK (Lent, Brown ve Hackett, 1994), kariyer gelişiminde öz yetkinlik inançları, sonuç beklentileri ve kariyer hedefleri olmak üzere üç temel bileşen üzerinde durur. Öz yetkinlik inançları, kişinin belirli bir davranışı başarıyla gerçekleştirebileceğine yönelik inançlarını ifade eder ve kişinin geçmiş performans başarıları, sosyal modellerin gözlemlenmesi gibi çeşitli deneyimler, sosyal ikna ve belirli bir konu üzerinde çalışırken hissedilen fizyolojik ve duygusal durumlar olmak üzere dört kaynak aracılığıyla biçimlenir. Sonuç beklentileri, kişinin sergilediği belirli bir davranışın çeşitli sonuçlarına dair (örneğin ödül, onay görme, daha çekici iş koşullarına sahip olma gibi) inançlarını ifade eder ve kişinin belirli bir etkinliğe yönelip yönelmeyeceği, ne kadar çaba ve süreklilik göstereceğinde belirleyici bir rol oynar. Son olarak kişisel hedefler, kişinin belirli bir etkinliğe yönelme ya da belirli bir davranışı sürdürmeye yönelik niyetlerini ifade eder ve seçim ve performans hedefleri olmak üzere iki türden oluşur (Lent vd., 1994). Kişiler yetkinlik inançlarına ve sonuç beklentilerine göre kendilerine hedefler koyar ve bu doğrultuda sergiledikleri girişimlerin sonuçlarına göre yetkinlik inançları ve sonuç beklentilerini onaylar ya da değiştirirler. Bu kurama göre ayrıca kişilerin yetkinlik inançları düşük olsa da eğer davranışların sonuçlarına yönelik beklentileri yüksekse hedefleri doğrultusunda çaba gösterebilirler ya da tam tersi kendilerine inançları olsa bile eğer davranışın sonuçlarına dair beklentileri zayıfsa harekete geçemeyebilirler. Kuramda, kariyer gelişiminde yukarıda değinilen bilişsel-kişisel unsurlara ek olarak cinsiyet ve etnik kimliğe yönelik yüklemeler, sosyal destek, kariyer engelleri gibi çevresel; sosyal, kültürel ve ekonomik, etkilerin de rolü ortaya konur (Lent, Brown ve Hackett, 2000). Çevrenin nesnel ya da algılanan yönleri, uzak ya da yakın çevresel etkiler, kariyer engelleri ya da destekleri gibi değişkenler bu ikinci düzey etkiler altında incelenir. Kişi, olumsuz çevresel koşullara rağmen güçlü bir yetkinlik inancı ile kariyer hedeflerine doğru hareket edebilir ve bu doğrultudaki çabasını sürdürebilir (Lent vd., 2000). Üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimlerini incelemede ve açıklamada sosyal bilişsel kuramların kullanımına yönelik araştırmalar (Örneğin, Kelly, 1993; Yalım Yaman vd., 2018; Yun Dai, Moon ve Feldhusen, 1998) son derece sınırlı olmakla birlikte, Brown ve Lent (2017), SBKK'nın farklı kültürel gruplarla ve bireysel farklılıklar taşıyan bireylerle kullanılabilmesine işaret etmişlerdir. Bu bağlamda, yaşlılarından farklı kariyer özellikleri ve ihtiyaçları olan üstün yeteneklilerin kariyer gelişimini incelemede bu kuram yol gösterici olabilecektir.

Bu doğrultuda, çalışma sonucunda elde edilen temaların, üstün yeteneklilerle gerçekleştirilebilecek film terapi uygulamalarında kullanılmak üzere bir temel sağlanması beklenmektedir. Daha önce üstün yetenekli ergenlerin yaşadıkları psiko-sosyal güçlükler, aile ilişkileri ve kariyer gelişimleri gibi konularda uluslararası alan yazında incelenen Ekim Düşü filminin, ülkemizde üstün yetenekli ergenlerle gerçekleştirile-

cek kariyer danışmanlığı çalışmalarında kullanımına temel oluşturabilecek temaları ortaya çıkarma bağlamında incelenmediği göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın alandaki bir ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulguların özellikle Bilim Sanat Merkezleri'nde (BİLSEM) çalışan psikolojik danışmanların üstün yetenekli ergenlerle gerçekleştirecekleri kariyer danışmanlığı çalışmaları açısından bir kaynak oluşturacağı söylenebilir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenine dayalı doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmaya konu olan içeriğe sahip yazılı, sözlü ya da görsel-işitsel (video, film vb.) kaynaklar üzerinde gerçekleştirilen incelemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, Ekim Düşü filmi, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK) tarafından sunulan kariyer gelişim modeli çerçevesinde incelenmiştir.

Örnekleme

Bu araştırmanın örneklemini, Ekim Düşü (October Sky; Gordon ve Johnston, 1999) filmi oluşturmuştur. 108 dakikadan oluşan biyografi türündeki film, 1950'li yıllarda Rus uzay aracı Sputnik'in uzağa fırlatılması ile uzay bilimleri konusunda ilgisi tetiklenen Homer Hickam'ın kendi uzay roketini yapma mücadelesini anlatan gerçek bir yaşam hikâyesidir. Yetenekli bir lise öğrencisi olan Homer'in babası kömür madeninde çalışmakta ve benzer durumdaki diğer ailelerle birlikte küçük bir topluluk olarak bu madenin çevresinde yaşamaktadırlar. Ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi nedeniyle bu alanda kariyer yapabilmesi ve üniversite masraflarını karşılayabilmesi mümkün görünmemekte, nitekim babası oğlunun kömür ocağında kendi yerini devralmasını istemektedir. Film, bu koşullar altında Homer Hickam ve arkadaşlarının verdiği kariyer mücadelesini anlatmaktadır.

Filmin, psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerine kariyer danışmanlığı kuramlarının öğretilmesi (Scholl, Gibson, Despres ve Boyarinova, 2014), üstün yetenekli öğrencilerin kimlik gelişimlerinin desteklenmesi (Kangas vd., 2017) ve sosyal ve duygusal güçlüklerle başa çıkabilmelerine yardımcı olunması (Hébert ve Speirs Neumeister, 2001) konularında kullanılmasında önerilmiştir. Bu bağlamda, olgu ve olayların derinlemesine incelenmesi ve araştırılmasına olanak sağlayan ve bu açıdan zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen bu filmin seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri analizi

Film içerik analize tabi tutulmuştur. Veri analizi sürecinde kullanmak için öncelikle, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramına (SBKK) dayalı ana kategorileri de içerecek şekilde, temalar ve alt temaları kodlamak, frekansları göstermek ve kodları temsil eden örnek cümleleri yazmak üzere bir doküman analizi formu oluşturulmuştur. Ardından SBKK

◆ Nurten Karacan Özdemir

temel alınarak araştırmacı tarafından film dikkatlice izlenmiş ve bu esnada üstün yeteneklilerin kariyer gelişimi özellikleri, öne çıkan konular ve yaşadıkları güçlükler açısından bu kategoriler altına düşen temalar ve alt temalar, filminden örnek cümleler ile birlikte doküman analizine kaydedilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, konunun yansız bir şekilde gözlenmesi; güvenilirlik ise sonuçların inandırıcılığını ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nicel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık kavramı öne çıkmış ve bunu sağlamaya yönelik inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabirlik, tutarlık, doğrulanabilirlik, otantiklik ve anlam gibi bazı kriterler ortaya konmuştur (Creswell, 2007; Guba & Lincoln, 1994; Şimşek ve Yıldırım, 2016).

Bu kriterler doğrultusunda bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya yönelik alınan önlemler şunlardır: İçeriğin analizinde kuramsal bir çerçeveden faydalanılmış ve bu doğrultuda hazırlanan bir doküman analizi formu kullanılmıştır. Örnekleme oluşturan film ile ilgili detaylı bilgi verilmiş ve film orijinal dilinde izlenmiştir. Aktarılabirliği sağlamak için, araştırmanın yöntem kısmı detaylı bir şekilde verilmiş, amaçlı örnekleme yöntemi ve ayrıntılı betimlemeler kullanılmıştır. Araştırmada sonuçları ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve doğrudan alıntılardan faydalanılmıştır. Elde edilen temalar ve alt temalar filmin analiz edildiği daha önceki araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır (Örn., Hébert ve Speirs Neumeister, 2001; Kangas vd., 2017). Ayrıca, veri analizlerinden elde edilen bulgular ilgili alan yazınla ilişkilendirilerek aktarılmıştır. Son olarak, araştırmacının rolü tanımlanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı sürecin bir parçası haline gelir ve bu nedenle araştırma sürecindeki rolünün ve çalışmayla olan bağlantısının (geçmiş deneyimler, eğitimi, kültür, etnisite vb.) tanımlanması oldukça önemlidir (Creswell, 2014). Araştırmacı, yüksek lisans ve doktorasını psikolojik danışma ve rehberlik alanında tamamlamış; yüksek lisans tezini film terapinin kökenini oluşturan bibliyoterapi konusunda, doktora tezini ise kariyer danışmanlığı alanında yapmıştır. Ayrıca ergenlerle psikolojik danışma konusunda (üstün yetenekli bireyler ve kariyer danışmanlığı alanlarını da içeren) 10 yıllık alan tecrübesine sahiptir. Araştırmacı, doktora sonrası araştırma sürecinde Amerika'da kariyer danışmanlığı alanında bir projede yer almıştır. Bu konularda da yayınları bulunmaktadır.

Bulgular

SBKK temel alınarak gerçekleştirilen içerik analizi sonucu filminden elde edilen kategoriler, temalar ve alt temalara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, filmde, SBKK kapsamında kariyer gelişim özellik ve güçlükleri ile ilgili bireysel-bilişsel etmenler ($n = 49$, % 47.12) ve ortama özgü etmenler ($n = 55$, % 52.88)

kategorilerine yönelik içerikler ortaya konulmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında ortama özgü etmenlerin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Tablo 1’de filmin analizi sonucunda ortaya konan kategori, tema ve alt temalara ilişkin frekans ve yüzdeler görülebilir.

Bireysel-bilişsel etmenler

Bireysel-bilişsel etmenler kategorisi altında yer alan temalardan yetkinlik beklentisi ($n = 24$, % 23.08) ilk sırada, sonuç beklentisi ($n = 16$, % 15.38) ikinci sırada ve kişisel hedefler ($n = 9$, % 8.66) üçüncü sırada gözlenmiştir.

Yetkinlik beklentisi. Yetkinlik beklentisi teması altında, sırasıyla başarılı ya da başarısız performans yaşantıları gösterme ($n = 13$, % 12.5), fizyolojik ve duyuşsal durumlar ($n = 9$, % 8.66), dolaylı öğrenme ($n = 1$, % 0.96) ve sosyal ikna ($n = 1$, % 0.96) alt temalarına yönelik içerikler elde edilmiştir.

Tablo 1. *Kategori, Tema ve Alt Temalara İlişkin Frekans ve Yüzdeler*

Kategori	Tema	Alt tema	N	%
Bireysel-bilişsel etmenler			49	47,12
	Yetkinlik beklentisi		24	23,08
		Başarılı/başarısız performans yaşantıları	13	12,5
		Fizyolojik ve duyuşsal durumlar	9	8,66
		Dolaylı öğrenme	1	0,96
		Sosyal ikna	1	0,96
	Sonuç beklentisi		16	15,38
		Şu andaki sonuç ve tepkilere dikkat etme	10	9,62
		Bedensel-fizyolojik ipuçlarına dikkat etme	4	3,85
		Geçmiş sonuçlara dikkat etme	2	1,92
	Kişisel hedefler		9	8,66
		Performans hedefleri	8	7,69
		Seçim hedefleri	1	0,96
Ortama özgü etmenler			55	52,88
	Çevresel etkiler		23	22,12
		Uzak ve yakın çevresel etkiler	12	11,54
		Çevrenin objektif ve algılanmış yanları	6	5,77

◆ Nurten Karacan Özdemir

	Sosyal ortam etkileri	5	4,81
Kariyer engelleri		19	18,26
	Ortama özgü	14	13,46
	Şimdi ile ilgili	3	2,88
	Bireysel	2	1,92
Kariyer destekleri		13	12,5
Toplam		104	100

Başarılı ya da başarısız performans yaşantıları gösterme. Filmin kahramanı ve üstün yetenekli birey özelliği gösteren Homer, film boyunca hem başarılı hem de başarısız performans yaşantıları göstermiştir. Örneğin, ilk roket denemesinde evlerinin çatılarını uçurması, uzun uğraşlar sonrasında arkadaşlarının da desteğini alarak geliştirmiş oldukları ikinci roketin de kömür ocağına doğru gitmesi ve kendini bu süreçte desteklemeyen babasının ayağının dibine düşmesi ve başlarda bir öncekine göre geliştirerek gerçekleştirdikleri denemelerin her seferinde başarısızlıkla sonuçlanması başarısız performans yaşantılarına örnek gösterilebilir. Öte yandan, bu başarısız denemelerin sonunda okul arkadaşlarının ve onları destekleyen öğretmenleri Bayan Riley'in de geldiği bir kalabalık önünde roketin başarılı bir şekilde fırlatılması, Homer'in orman yangınına roketin sebep olmadığını ispatlayan matematiksel bir formül geliştirmesi, bunu okul müdürüne bütün sınıfın önünde ispat etmesi, hem eyalet hem de Indianapolis'teki bilim şenliğinde birinci olmaları başarılı performans yaşantılarına örnektir.

Fizyolojik ve duyuşsal durumlar. Homer'in roket üzerinde çalışırken ve fırlatma denemeleri yaptıkları anlarda hissettikleri; keyif alması, heyecanlanması, başarı duygusunu yaşaması bu kodu vermektedir. Örneğin, "Bu roket üzerinde çalışırken kendimi Werhner von Broun gibi hissettim" demesi. Ayrıca, roketin bir parçasına kaynak yaptırmak için gittiği babasının emrinde çalışan ve babasının tepkisinden korktuğu için gönülsüz olan Bay Bykovsky'e roket üzerinde çalışırken hissettiği duyguları anlatırken kullandığı ifadeler buna örnek verilebilir.

Dolaylı öğrenme. Başarısızlıkla sonuçlanan ilk denemesinin ardından pes etmek ve umutsuzluğa kapılmak yerine başkalarının neler yaptığını öğrenerek, onlarla temasa geçerek (Dr. Von Broun gibi) performansını geliştirmeyi hedefliyor. Örneğin, Dr. Broun'a mektup yazmış ve "Benim de başıma aynı tür bir talihsizlik kendi küçük roketimi fırlatırken geldi. Burada roket yapımıyla ilgili pek fazla materyal yok. Bu yüzden karanlıkta tökezleyerek yürümeye çalışan birisi gibiyim." demiştir.

Sosyal ikna. Öğretmeni Bayan Riley Homer'dan özür dileyerek onu kömür ocağında çalışmayı bırakarak okula dönmesi için ikna etmeye çalışır. Bu, "Bazen başkalarının söylediklerine kulak asmamak lazım. Sadece içinden gelen sesi dinle. O madenleri bitirmen gerekmiyor. Neden biliyor musun? Çünkü bence başka planlar yaptın. Bilmeni istediğim bir şey var. Seninle gurur duyuyorum." ifadesinde görülmektedir.

Sonuç beklentisi. Sonuç beklentisi teması altında, sırasıyla şu anki sonuç ve tepkilere dikkat etme ($n = 10$, % 9.62), bedensel ya da fizyolojik ipuçlarına dikkat etme ($n = 4$, % 3.85), ve geçmiş sonuçlara dikkat etme ($n = 2$, % 1.92) alt temalarına yönelik içerikler elde edilmiştir.

Şu anki sonuç ve tepkilere dikkat etme. Kişinin kendi çabalarının sonuçlarına ya da diğerlerinin bunlara yönelik tepkilerine dikkat etmesine yönelik içeriklerdir. İkinci başarısız denemesinin ardından babasının bütün malzemeleri dışarı atması ve Homer'in kömür ocağına ineceğini söylemesine rağmen Homer performansın sonuçları üzerinde arkadaşı ile konuşur: "Quentin, roket en azından 100 fit yüksekliğe kadar çıktı." Bu denemedeki olumlu ve umutlu yönü görmektedir. Ayrıca, Cape Coalwood'da yaptıkları onlarca roket atışında, her seferinde performanslarının sonuçlarına dikkat verip neyin işe yaradığı üzerinde düşünüp, tartışıp geliştirmeye çalışıyorlar. Dr. Broun'a yazdığı mektuplarda olumlu tepkiler alması, çalışmalarına kararlılıkla devam ederlerken okul arkadaşlarının, kasabasının ve diğer önemli yetişkinlerin olumlu tepkilerini gözlemlene bunlara örnek verilebilir. Örneğin, Indianapolis'te Homer'in iki kişi arasında geçen konuşmaya dikkat kesilir. Kız: Jüri her zaman pahalı çalışmalardan hoşlanır. Biyosferi yapanlar kazanacak." derken erkek: "Sanmıyorum. Ben paramı roketi yapan çocuğa yatırıyorum. Daha görmedin mi? Gerçekten iyi." demiştir.

Bedensel ya da fizyolojik ipuçlarına dikkat etme. Sputnik'i ilk kez gökyüzünde gördüğü an duyduğu heyecan ve bundan etkilenmesi ("Voaww"), babasının onları şirket arazisinden kovması üzerine sekiz mil yürüyerek gitmek zorunda oldukları yeni yeri arkadaşlarına anlatırken hissettiği umut, heyecan ve tutku ("Burası harika. Şuraya bir koranak yapabiliriz ve bir de fırlatma rampası. Hatta bir test standı bile yapabiliriz."), roket atışı için yaptıkları her deneme sonrasında yaşadıkları heyecan, umut ve güven buna örnek verilebilir.

Geçmiş sonuçlara dikkat etme. Diğer insanların geçmişte benzer denemelerden sonra elde ettikleri sonuçlara dikkat etmeye yönelik içeriklerdir. Örneğin Dr. Broun'un da başarısızlıkla sonuçlanan denemeleri olduğuna, Sputnik'in başarılı olmasına dikkat etme gibi.

Kişisel hedefler. Kişisel hedefler teması altında performans hedefleri ($n = 8$, % 7.69) alt teması ilk sırada yer almıştır. Seçim hedefleri ise ($n = 1$, % 0.96) belirgin bir tanedir.

Performans hedefleri. Homer ve arkadaşlarının seçim hedeflerine ulaşmak için yaptıkları kısa süreli davranışlar ve attıkları adımlarda görülmektedir. Bunun örnekleri, Homer'in ilk başta kırtasiyeye gidip roket yapımı ile ilgili bulduğu bütün materyalleri satın almasında, kendini seçim hedefine götürecek kişilerle işbirliği yapmasında (bütün okul tarafından dışlanan Quentin ile yemek yemesi ve konuyu ona açması gibi), Bay Bykovsky'e neden roket yapmak istediğini inançla ve adanmışlıkla açıklaması ve kaynak yapımı için ondan destek istemesinde, babasının kariyer hedefine onay vermemesine rağmen çimento ihtiyacı olduğunda ondan destek istemeye gitmesinde gö-

◆ Nurten Karacan Özdemir

rülebilir. Ayrıca arkadaşları ile birlikte roketin parçası için ihtiyaç duydukları parayı elde edebilmek için kullanılmayan demir rayları söküp satarak para kazanmalarında, ders esnasında laboratuvarında gizlice kendi çalışmaları konusunda deneyler yapmaları onları hedeflerine götürecek performanslar olmuştur. Homer'in babasının onları şirket arazisinden attıktan sonra umutsuzluğa kapılan arkadaşlarına "Dağ köylüleri gibi boş boş oturmak yerine bilim yarışmasına katılmaya çalışıyor olmalıydık." ve arkadaşları babasının çalışmalarını yasakladığını söylediğinde "Şirket alanında yapılan bir roketi kastetti. Snakeroot'a gitmemiz gerekecek." demesi. Başarısızlıkla sonuçlanan her denemenin ardından kendilerine yeni bir hedef koymaları da performans hedeflerine örnektir.

Seçim hedefleri. Homer ve arkadaşlarının ulaşmak istediği kariyer hedefidir. Bu, Homer'in davranışlarında ve çabalarında daha belirgindir. Bu, ilk olarak roket yapma fikrini ortaya koymasında, arkadaşlarını motive edişinde, Homer kömür ocağında çalışmaya başlayınca arkadaşlarının da denemeleri bırakması ancak Homer'in okula geri dönmesi ile onları yeniden harekete geçirmesi gibi durumlarda belirgindir. Homer ailece kahvaltı yaparlarken ilk kez kariyer hedefini ailesine açar: "Ben roket yapacağım. Sputnik gibi. Uzaya çıkacağını söylemiyorum ama ben yapacağım." Ayrıca, babası kömür ocağına geri dönmelerini istediğinde Homer'in "Maden senin hayatın. Benim değil. Oraya bir daha asla inmeyeceğim. Ben uzaya çıkmak istiyorum." demesi.

Ortama özgü etmenler

Ortama özgü etmenler kategorisi altında yer alan temalardan çevresel etkiler ($n = 23$, % 22.12) ilk sırada, kariyer engelleri ($n = 19$, % 18.26) ikinci sırada ve kariyer destekleri ($n = 13$, % 12.5) üçüncü sırada gözlenmiştir.

Çevresel etkiler. Bu tema altında, sırasıyla uzak ve yakın çevresel etkiler ($n = 12$, % 11.54), çevrenin objektif ve algılanmış yönleri ($n = 6$, % 5.77) ve sosyal ortam etkileri ($n = 13$, % 12.5) alt temaları gözlenmiştir.

Uzak ve yakın çevresel etkiler. Öğretmenin derste Sputnik ile ilgili bilgi vermesi ve rol model olması ile uzak çevresel etkiye bir örnektir. "Sputnik tarihte bir dönem noktası çocuklar. Artık hiç bir şey eskisi gibi olmayacak." Ayrıca Homer ve arkadaşlarına bilim yarışması hakkında bilgi vermesi ve bu şekilde üniversiten burs alabilme imkânlarının olacağını paylaşması ("Bu yarışmayı kazanan Indianapolis'teki Ulusal Bilim Yarışması'na gidecek ve ülkenin dört bir yanındaki üniversiteler için burs alabilecek. Bu harika bir şey"). Olumsuz etkiler de gözlenmiştir. Örneğin, Homer'in babasının iş arkadaşı: Sorun ne Homer? Kömür çıkarmak istemiyor musun?... Neşelen biraz Homer. Sen Coalwood kasabasının çocuğusun. Madene elinde kürekle bir kere girdin mi köpeğin üzerindeki bir kene gibi kendini doğal ortamında hissedersin." demesi içinde yaşadığı topluluğun bakış açısı ve kültürü açısından uzak etkiye örnektir. Yakın çevresel etkiler daha çok seçim hedefi doğrultusunda performans hedefleri üzerinde çalışırken ortaya çıkmıştır. Roket çalışmaları esnasında duygusal ve maddi destekle-

rinin olmaması gibi. Örneğin, okul arkadaşlarının dalga geçmesi (“Hey roket çocuk. Mars bu tarafta”). Babasının kömür ocağında yaşanan kazada yaralanması ve gözünü kaybetme riski nedeniyle Charleston’daki bir hastanede yatmak zorunda kalması ve bu masrafları karşılamak için paraya ihtiyaç duymaları üzerine Homer’in ocağa inmek zorunda kalması yakın çevresel etkiye bir örnektir. Homer abisine: “Eğer ocakta çalışırsan bursunu kaybedersin...Ocakta ben çalışacağım.” diyerek bu sorumluluğu üstlenir. Bu süreçte öğretmeninin ona sırt çevirmesi, Indiapolisteki bilim şenliğinde stanttaki roket malzemelerinin çalınması gibi etkiler diğer örneklerdir. Olumlu etkiler de olmuştur, örneğin Bluefield Gazetesi’nde “kaslarını değil beyinlerini çalıştırdıkları” ifadesiyle yaptıkları işi anlatan ve başarılarını öven bir gazete yazısının çıkması.

Çevrenin objektif ve algılanmış yönleri. Yukarıda bahsedilen olumlu ya da olumsuz yakın ve uzak etkilerin Homer tarafından nasıl algılanıp, yorumlandığı ile ilgili içeriklerdir. Kahvaltı yaparlarken Homer kendi roketini yapma konusundaki niyetini ailesine açtığında, annesinin “kendini havaya uçurma” diye tepki vermesi ve erkek kardeşinin de dalga geçer şekilde gülmesine rağmen, Homer demoralize olmuyor, son derece heyecanlanmış bir şekilde gülümsemeyi sürdürüyor. Bayan Riley’ın “Bilim matematik gerektirir, matematik hiçbir zaman senin favori dersin olmadı. Sen Coalwood dışında bir hayal kuramazsın.” dediğinde Homer’in yılmaması ve çalışmalarına devam etmesi. Arkadaşlarının “Gerçekçi olmak gerekirse Homer, bir grup Coalwood’lu çocuğun Ulusal bilim yarışmasını kazanma şansı var mıdır?” dediğinde Homer’in “Milyonda bir” diyerek az da olsa umut olduğunu ifade etmesi. Babasının Indianapolis’teki bilim yarışmasına gitmemesine yönelik imaları karşısında Homer “Burada bana göre hiçbir şey yok. Bu kasaba ölüyor, maden ölüyor. Sen hariç herkes bunun farkında.” demesi hem içinde bulunduğu koşulları hem de babasının destek vermemesi sürecini nasıl yorumladığına örnek verilebilir. Ayrıca, Cape Coalwood’u inşa ederken, malzeme bulmada zorlanmalarına ve zor koşullara rağmen bunu çok olumlu ve mizahi bir şekilde aktarması, arkadaşları sınıfta tahtaya kendileriyle alay ifade eden bir karikatür çizdiğinde bunu arkadaşlarının desteğini almış gibi mizahi bir şekilde anlatması örnekleri de Homer’in olumlu bakış açısını göstermektedir.

Sosyal ortam etkileri. Sosyal ortamdaki imkânlarla (araç-gereç, fırsatlar, kültürel özellikler ve yapı gibi) yönelik içeriklerdir. Örneğin, öğretmenin derste radyodan Sputnik in yaydığı sinyalleri dinletmesi, araç-gereçsel uygunluk ve fırsat olarak değerlendirilebilir. Kasaba olarak hep birlikte Sputnik’in gökyüzünden geçişini izlemeleri, öğretmenin Homer için «Güdümlü füze tasarımı ilkeleri» kitabını getirmesi bunlara örnek verilebilir. Öte yandan olumsuz etkiler de söz konusudur. Örneğin, babasının uzay bilimlerinde gelecek görmemesi ve “Bizim çıkardığımız kömürle çelik yapıyor Homer. Eğer çelik olmazsa bu ülke de olmaz. Eğer kafanın içinde azıcık beyin olsaydı bunu bilirdin.” demesi vizyon eksikliği ve sosyo-kültürel yapıya bir örnektir. Ayrıca “Üniversitelerden verilen kâğıt parçasına sahip olmamama rağmen sözümü hep dinlerler, Homer, ben bu iş için yaratılmışım. Sanırım senin de böyle olman benim

◆ **Nurten Karacan Özdemir**

için sürpriz olmadı.” diyerek Homer’in liseye dönmemesi ve ocakta çalışmaya devam etmesi konusunda yönlendirme yapması bu etkiye bir örnektir.

Kariyer engelleri. Bu tema altında, sırasıyla ortama özgü ($n = 14$, % 13.46), şimdi ile ilgili ($n = 3$, % 2.88) ve bireysel ($n = 2$, % 1.92) alt temaları gözlenmiştir.

Ortama özgü engeller. Homer’in seçtiği kariyer hedefine yönelik önemli kişilerin desteğini alamaması bu engellerden biridir. Örneğin kendi roketini yapacağını söylediğinde annesinin “Kendini havaya uçurma da.” şeklinde tepki vermesi. Kardeşi Jim’in alaycı bir şekilde gülümsemesi ve Indianapolis’teki seçimler konusunda “Unut o işi” şeklinde tepki vermesi. Okul müdürünün roketin parçasını gördüğünde, öğretmenlerinin onlara destek çıkmasına rağmen “Dikkatli olun çocuklar. Gözüm üzerinizde olacak.” demesi. Öğretmenlerinin müdüre karşı onları destekliyor görünmesine ve bilim şenliğine girmeleri konusunda bilgi vermesine rağmen, Homer’a bu hedef için uygun olmadığını söylemesi. Babasının şiddetle karşı çıkması; hem fiziksel hem de duygusal destekten yoksun bırakması. Örneğin, babasının patronları Homer’a roket bilimcisi mi olmak istediğini sorduklarında “Ne olmak istediği hakkında hiçbir fikri yok. Ama ben onun ne olduğunu biliyorum. Bir baş belası ve lanet bir hırsız. Seni bir daha şirkete ait mallarla görürsem mahvederim. Eve git.” şeklinde tepki vererek şirketin arazisi içinde çalışmalarını yasaklamış ve materyal temini için fırsatların önünü kesmiştir. Okul müdürünün öğrencileri madende çalışmaya layık görmesi ve Bayan Riley’e “ Bu kasabada bazen şanslı olan biri futbol bursu almaya hak kazanır. Geri kalanları ise madende çalışır.” diyerek çocuklara umut vermemesini istemesi. Babası iyileştikten sonra Homer annesine okula dönmeyeceğini söylediğinde babasının bu kararı desteklediğini ima etmesi (“Homer artık çocuk değil. Ona bir şey söylemem gerektiğini sanmıyorum.” demesi). Ayrıca babasının “Bak evlat, geçen birkaç hafta boyunca seninle ne kadar gurur duyduğumu söyleyemem. O madende iyi iş çıkarıyorsun. Devam edersen bir gün benim yerime geçebilirsin. Herkes senin için böyle söylüyor. Bunun beni ne kadar gururlandırdığını biliyor musun?” diyerek psikolojik baskı yapması bu engel türüne verilebilecek örneklerdir.

Şimdi ile ilgili engeller. Homer’in performans hedefleri doğrultusunda çalışırken yaşadığı engellerdir. Örneğin, roketin iş yerinin önüne düşmesinin ardından babasının roketi ve bodrum katında oluşturdukları atölyede bulunan bütün malzemeleri dışarı atması (Homer: “Roket yaptığım malzemeler nerede?”, Babası: (dışarı göstererek) “Ait oldukları yerde”). Yerel bir gazetenin Homer ve arkadaşlarını, çabalarını konu alan bir haber yapması üzerine, kasaba ormanında çıkan yangının sebebi olarak roket atışının görülmesi ve dört öğrencinin okulda bütün arkadaşlarının önünde kelepçelenerek götürülmeleri hedefleri üzerinde çalışırken karşılaştıkları bir diğer engeldir. Babasının kömür ocağında yaşanan kazada yaralanması ve gözünü kaybetme riski nedeniyle Charleston’daki bir hastanede yatmak zorunda olması üzerine masrafları karşılamak için Homer’in ocağa inmek zorunda kalması ve okulu bırakması bir diğer örnektir.

Bireysel engeller. Homer'in bilimde ilerlemek için gerekli olan Matematikte iyi olmaması öğretmeni tarafından işaret ediliyor ("Bilim matematik gerektirir, matematik hiçbir zaman senin favori dersin olmadı.). Öğretmenin gösterdikleri başarılar sonrasında ona "Güdümlü füze tasarımı ilkeleri" kitabını hediye ettiğinde ve kitabın matematiğinin onun seviyesi için çok ağır olduğunu söylediğinde Homer "Matematiği öğreneceğim. Bu kitap harika, Bayan Riley. Her şeyi öğreneceğim." diyerek bunu kabul ettiğini gösterse de bu konuda yetkin olabileceğine inandığını da gösteriyor.

Kariyer destekleri. Kariyer destekleri teması altında alt tema kodlanmamıştır. Homer'in yaşadığı çevresel engellere rağmen bu süreç içinde ona destek olan kişiler de olmuştur. Örneğin ilk başta Homer'in niyetine alaycı bir ifadeyle tepki veren annesi Homer'in ilk denemesinde evlerinin çitlerini havaya uçurmasına rağmen, bodrum katında işbirliği yaptığı arkadaşları ile çalıştığını gördüğünde gülümseyerek sessizce geri döner. Süreç boyunca da bazen zayıf bazen güçlü bir destek gösterir. Bay Bykovsky'nin işini kaybetme riskine rağmen, Homer'in roket yapmayı tutkuyla istemesi karşısında ihtiyaç duyduğu demir parçasına kaynak yapması bir diğer örnektir. Nitekim Homer Bykovsky'yi her zaman minnetle anar. Okul müdürünün roketin parçasını yemekhanede el koymak istemesi üzerine öğretmenleri "Homer'den bunu sınıfa getirmesini ben istedim. Bu çocuklar eyalet bilim yarışmasına girmeyi düşünüyor." diyerek onları korur ve gösterdikleri çabanın bir yöne kanalizasyonuna yardımcı olur. Mühendis Leon'un Cape Coalwood'daki çalışmalarını izlemeye gelmesi ve sonrasında onlara teknik destek vermesi. Bayan Riley zaman zaman Homer'a yetenekli olmadığını ifade etse ve kömür ocağına indiğinde ona sırtını dönmüş olsa da çoğu zaman önemli bir destek sağlamıştır. Örneğin, okul müdürü "Bayan Riley bizim işimiz bu çocuklara boş ümitler değil, iyi bir eğitim vermek." dediğinde "Boş ümitler mi? Benim sessizce bir köşede oturup hayatlarının sonlarına kadar kömür tozu solumalarına izin vermeme mi bekliyorsunuz?" diye tepki göstermiştir. Ayrıca, okul müdürü "Bayan Riley, bu kasabada bazen şanslı olan biri futbol bursu almaya hak kazanır. Geri kalanları ise maddede çalışır." dediğinde "Peki ya ben şanssız olanlara güveniyorsam?" diyerek çocukların yanında yer almıştır. Bayan Riley Homer'a tepki göstermekle yaptığı hatayı fark etmiş ve Homer onu hastanede ziyaret ettiğinde "Neyi seçersen seç seninle gurur duyuyorum." diyerek yeniden destek olmuştur. Başlarda süreci engellemeye çalışan okul müdürü, Homer'in orman yangınına onların çıkarmadığını matematiksel bir formülle roketin nereye düşmüş olduğunu ispat etmesi üzerine Roket Çocuklara destek olmaya başlamış, karakola gidip durumu birlikte açıklamışlar ve Homer'i yeniden okula kaydetmiştir. Maddi nedenlerle, Indianapolis'teki bilim yarışmasına sadece bir kişinin gidebilecek olması nedeniyle arkadaşları tarafından Homer'in gitmesine karar verilmesi bir diğer destektir. Indianapolis yeniden roket malzemeleri yollamak için arkadaşlarının, annesinin, daha önce onlara yardımcı olan mühendisin (Leon), ve babasının harekete geçmesi, bütün kasabanın da destek vermesi burada öne çıkan içerikler olmuştur. Homer, ödülü kazandıklarında kasabalıya teşekkür konuşması yaparken "Eğer sizler olmasaydınız, bilim yarışmasına asla gidemezdik... Sizin yardımlarınız

◆ Nurten Karacan Özdemir

ve desteğiniz sayesinde başardık... Bunu başarmadan önce çok az insan bize inanıyordu. Bu roketi onlara ithaf etmek istiyorum. Bay Bykovsky, Bay (Leon) Bolden, bize ilk ilhamı veren öğretmenimiz Bayan Riley. Son olarak bu roketi ithaf etmek istediğim kişiler annem ve babam.” diyerek kariyer desteklerine işaret etmektedir. Son olarak, babası süreç boyunca en büyük engellerden biri olsa da, sonunda Indianapolis’te kaybolan parçaların yeniden yapıpı Homer’a gönderilmesi sürecinde ve son roket atışı esnasında desteğini göstermiştir.

Tartışma

Ekim Düşü filminin üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişim özellikleri ve güçlüklerinin SBKK çerçevesinde incelendiği bu çalışmada bireysel-bilişsel ve ortama özgü etmenler kategorileri birbirine oldukça yakın oranlarda gözlemlenmiştir. Bireysel-bilişsel etmenler altında yer alan yetkinlik beklentisi teması birinci sırada, ortama özgü etmenlerden çevresel etkiler teması ikinci, kariyer engelleri teması ise üçüncü sırada yer almıştır. Bunları, bireysel-bilişsel etmenlerden sonuç beklentisi ve ortama özgü etmenlerden kariyer destekleri temaları izlemiştir. En az gözlemlenen tema ise bireysel-bilişsel etmenler kategorisinde yer alan kişisel hedefler olmuştur. Öne çıkan alt temalar ise, ortama özgü kariyer engelleri, başarılı/başarısız performans yaşantıları, uzak ve yakın çevresel etkiler, şu andaki sonuç ve tepkilere dikkat etme, fizyolojik ve duyuşsal durumlar ve performans hedefleri olmuştur.

Yetkinlik beklentisi filmde öne çıkan temalardan ilki olmuştur. SBKK kapsamında ele alınan yetkinlik beklentisi, kişinin belirli bir hedefe ulaşmada ve bunun için gerekli olan davranışları sergilemede kendi yeterliklerine ve başarılı olacağına yönelik inanca sahip olması anlamına gelmektedir (Lent, Brown ve Hackett, 1994). Yetkinlik inançları, kişinin belirli bir davranışa yönelip yönelmeyeceğini, göstereceği çabanın miktarını ve zorluklarla karşılaştığında ne derece kadar çabalamaya devam edeceğini etkiler (Bandura, 1977). Bulgularda, yetkinlik beklentisinin alt temalarından olan başarılı/başarısız performans yaşantılarının öne çıkması bu bilgiyle tutarlılık göstermektedir. Ayrıca bu durum Homer’ın yaşadığı ortama özgü olumsuz çevresel etkiler ve kariyer engellerine rağmen neden yılmadan çabalamaya devam ettiğini açıklamaktadır. Homer’ın lise düzeyinde yüksek yetkinlik beklentisine sahip olması, üstün yetenekli öğrencilerin özellikle ilkökul çağlarında kendi yetenek ve yeterliliklerine yönelik inançlarını kaybedebildiklerini ve başarısızlığa doğru sürüklenebildikleri (Örn., Arnold, 1995; Perleth & Heller, 1994) durumunu yaşamadığını göstermektedir. Destekleyici olmayan çevre koşullarına sahip olmasına rağmen Homer’ın yetkinlik inancına sahip olması üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları yüksek motivasyon düzeyi (Renzulli, 1986; Jung ve McCormick, 2011) ile açıklanabilir. Nitekim Pintrich (1988) motivasyon ile yetkinlik inançlarının ayrılmaz bir şekilde bağlı olduklarını; yüksek yetkinlik beklentisine sahip kişilerin oldukça motive olmuş kişiler olduğunu ve kolay kolay pes etmediklerini ifade etmiştir.

Yetkinlik beklentisinin ardından, ortama özgü etmenlerden çevresel etkiler ve kariyer engelleri öne çıkan diğer temalar olmuştur. İlgili alan yazında, ailenin mükemmeliyetçi tutumlarının, öğretmenlerin, çevrenin ve daha geniş planda toplumun beklentilerinin üstün yeteneklilerin kariyer gelişiminde olumsuz bir etken olarak öne çıktığı vurgulanmaktadır (Greene, 2003; Hurst ve Riley, 2014; Maxwell, 2007). Homer'in durumunda ise düşük sosyo-ekonomik düzey, kültürel yapı ve fırsat eksikliği nedeniyle tam tersi bir durum söz konusudur; aile ve çevrenin yüksek beklentileri yerine daha çok potansiyellerinin altında bir kariyer alanına yönelmesi konusunda kültürel ve psikolojik baskılara maruz kalmakta ve tutkuyla sürdürmeye çalıştığı kariyer ilgisi çoğunlukla desteklenmemektedir. Kırsal kesimlerde yaşayan üstün yeteneklilerin potansiyellerinin farkına varılması ve yeteneklerini geliştirme açısından dezavantajlı konumda olduklarına vurgu yapmıştır (Council of Curriculum, Examinations and Assessment; CCEA, 2006). Alan yazında vurgulanan rol modellerin azlığı, gelişimini destekleyecek eğitsel ve (kütüphane, bilgisayar vb.) fiziksel fırsatlardan yoksunluk, ekonomik desteğin olmayışı gibi (CCEA, 2006) dezavantajlı durumlar Homer'in yaşantısında olumsuz uzak ve yakın çevresel etkiler ve kariyer engelleri olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan, geçmiş çalışmalar üstün yeteneklilerin kariyer gelişiminde aileden ve çevreden algılanan sosyal desteğin rolüne vurgu yapmışlardır (Örn., Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2010; Brody, 2014; Ozcan, 2017). Homer'in bunlara rağmen kariyer hedefleri doğrultusunda kararlılıkla yılmaz bir şekilde ilerlemesi ve sonunda başarılı olması kişisel ilgi ve yeteneklerinin ona göre önemi (Chen ve Wong, 2013; Lubinski ve Benbow, 2000) ve olumlu sonuç beklentilerine sahip olması (Özyürek, 2015) ile açıklanabilir. Ayrıca bu durum, çevresel etkiler teması altında yer alan çevrenin objektif ve algılanmış yönleri alt temasında gözlemlenen içerik ile de uyumludur. Bu bulgularda, olumsuz uzak ve yakın çevresel etkiler ve kariyer engellerine rağmen Homer'in umut dolu, iyimser ve mizahi bakış açısı ile olayları karşıladığı görülmektedir. Nitekim mizah, üstün yeteneklilerde görülen kişisel bir özelliktir (Davis ve Rimm, 1998). Ek olarak, Özyürek (2015) araştırma ve uygulamalarda olumsuz çevre koşulları ve kariyer engelleri kadar kariyer seçimi ve gelişimini kolaylaştıran kariyer desteklerine de bakmak gerektiğine vurgu yapmıştır. Nitekim kariyer destekleri teması altında, olumsuz çevresel koşullar ve engellere rağmen Homer'in etrafında onu destekleyen önemli kişiler de olduğu görülmektedir. Bu içeriği destekler şekilde, ailesi tarafından engellenmesi durumunda bile yaşamlarında onlara yön gösteren önemli diğer yetişkinlerin desteği ile üstün yeteneklilerin güçlü bir yılmazlık sergileyebilecekleri ve hedeflerine ulaşabilecekleri vurgulanmıştır (CCEA, 2006). Ayrıca bu filmde de öne çıktığı gibi, öğretmenlerin üstün yeteneklilerin ilgilerinin gelişmesinde ve hedefleri üzerinde önemli rol oynadığı ortaya konmuştur (Örn., Watters, 2010).

Filmde öne çıkan üçüncü tema, sonuç beklentisi olmuştur. Sonuç beklentisi, belirli bir davranışın sonuçlarının ne olacağına dair inançları ifade eder (Lent vd., 1994). Bu, yetkinlik inançlarında olduğu gibi, kişinin belirli bir etkinlikle ilgilenip ilgilenmeyeceğini, göstereceği çabayı ve sürekliliği açıklar (Lent vd., 1994). Filmde Homer'in olumlu

sonuç beklentilerine sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, üstün yeteneklilerin kariyer gelişimlerinde öne çıkan mükemmeliyetçi yapıları (Chen ve Wong, 2013; Maxwell, 2007) ile açıklanabilir. Homer'in mükemmeliyetçi çaba ve mükemmeliyetçi kaygılar olmak üzere iki boyuttan oluşan mükemmeliyetçilikten (Örn., Stoeber ve Otto, 2006) ilkinde sahip olduğu görülmektedir. Mükemmeliyetçi çabada kişi yüksek standartlar koyar ve buna ulaşmaya yönelik yüksek performans gösterir. Bu tür mükemmeliyetçiliğin uyuma yönelik (adaptive) özellikler, süreçler ve sonuçlarla olumlu yönde ilişkiye sahip olduğu ortaya konmuştur (Stoeber ve Otto, 2006). Ayrıca, öne çıkan bu bulgu üstün yetenekli bireylerin özellikle yüksek statülü ve prestijli bir mesleğe sahip olmayı istemeleri (Örn., Chen ve Wong, 2013; Miller ve Cummings, 2009) ile de açıklanabilir. Dahası, akademik yetkinlik inançlarının mükemmeliyetçi çabanın gelişiminde rol oynadığını ortaya koyan araştırma bulgularına (Damian, Stoeber, Negru-Subtrica ve Baban, 2017) ve sonuç beklentilerinin yetkinlik inançlarından etkilendiği bilgisine (Lent vd., 1994) dayanarak Homer'in yüksek yetkinlik inancının aynı zamanda olumlu sonuç beklentilerini ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu iki unsurun etkisiyle, bulgularda kariyer hedefleri temasının, özellikle performans hedefleri alt temasının, ortaya çıkışı açıklanabilir. Homer, olumsuz çevre koşulları ve engellere rağmen yüksek yetkinlik inancı ile olumlu sonuçlar elde edeceğine yönelik beklentiler geliştirerek onu kariyer hedefine götürecek performanslar sergilemiştir.

Araştırma bulgularına göre öne çıkan tema ve alt temalar kadar, zengin içerik sunmayanların da tartışılması üstün yeteneklilerin kariyer gelişim özellikleri açısından anlamlı olabilir. Örneğin, kariyer hedefleri teması altında yer alan seçim hedefleri sadece bir kez gözlemlenmiştir. Burada seçim hedefi olarak kodlanan Homer'in havacılık ve uzay bilimlerine yönelmiş olmasıdır. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimlerinde görülebilen çoklu potansiyellere ve ilgilere sahip olma ve bu nedenle kariyer kararı vermede güçlük yaşama durumu ile örtüşmemektedir. Öte yandan bu, bazı üstün yeteneklilerde görülen erken kariyer yönelimi ile açıklanabilir. Çok daha küçük yaşlarda belirgin bir mesleğe yönelme (Stewart, 1999) olarak ortaya çıkan bu durumun, Homer'in uygun eğitsel ve çevresel fırsatlara sahip olmaması nedeniyle lise döneminde Sputnik'i gözlemlemesi ile açığa çıktığı varsayılabilir. Sadece bir kez kodlanan diğer alt temalar ise yetkinlik beklentisi altındaki sosyal ikna ve dolaylı öğrenme olmuştur. Benzer şekilde bu durum, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik yapı nedeniyle rol modellerin azlığı, eğitsel ve çevresel imkânların yetersizliği ile açıklanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimlerinin desteklenmesi önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Öte yandan, özellikle üstün yetenekli çocuklar için kurulmuş olan BİLSEM'lerde ise psikolojik danışma hizmetlerinin daha çok üstün yeteneklilerin akademik ve sosyal gelişimleri ile aile tutumları üzerine yoğunlaştığı ifade edilmiştir (Yılmaz, 2017). Bu çalışmadan elde edilen bulgular, üstün yetenekli

öğrencilerin kariyer gelişimlerini desteklemeye yönelik gerçekleştirilecek Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramına dayalı film terapi uygulamalarında kullanılabilir.

Film terapi, basit bir şekilde film izlemekten öte, filmlerin sağaltıcı amaçla kullanılması sürecidir. Üstün yetenekliler konusunda çalışan araştırmacı ve uygulamacılar, öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve öğrencilerin birlikte eğlenceli bir atmosfer içinde film izlemesinin anlayışı ve iç görüyü desteklemesi nedeniyle filmlerin özellikle üstün yetenekli çocuk ve ergenlerle kullanımını önermişlerdir (Hébert ve Speirs Neumeister, 2001). Bu süreçte öncelikle konuya ve hedef kitleye uygun bir film seçimi çok önemlidir. Bu çalışma, üstün yeteneklilerin kariyer gelişim özellikleri ve güçlükleri açısından kuramsal temele dayalı bir inceleme sunmasıyla bu kritik adım için bir kaynak sunmaktadır. Ayrıca, bu çalışmadan elde edilen bulgular sadece üstün yetenekliler değil, onların ailelerine yönelik gerçekleştirilecek eğitim programlarının da içine entegre edilebilir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde, ailelere çocuklarının kariyer gelişimlerine yönelik farkındalık kazandırmak için doğrudan bilgi içerikli sunumlar düzenlemek yerine film üzerinden gerçekleştirilecek bir grup tartışmasına dayalı programlar uygulanabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle analizlerin sadece araştırmacı tarafından yapılması bu çalışmanın önemli bir sınırlılığıdır. Bu sınırlılığa ilişkin, araştırma yönteminin detaylı bir şekilde verilmesi, filmde doğrudan alıntılar kullanılması, kuramsal temele dayalı bir kodlama şablonunun kullanılması gibi önlemler alınmıştır. Ancak, araştırma bulgularının yorumlanmasında bu sınırlılığın göz önünde bulundurulması ve benzer çalışma gerçekleştirecek araştırmacıların kodlayıcılar arası güvenilirliğe bakmaları önerilir. Bir diğer sınırlılık, filmin kapsamı ile ilgilidir. Bu film, filmin karakteri Homer Hadley Hickam'ın gerçek bir yaşam öyküsüne dayanmaktadır. Filmin karakterinin erkek olması ve üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimlerinde cinsiyete yönelik farklılıklar bulunması nedeniyle (Leung vd., 1994) bu filme dayalı kariyer gelişim programlarında bu sınırlılığın göz önünde bulundurulması önerilir. Bu programlarda filmdeki Raket Çocukların hepsinin erkek olması, kariyer gelişiminde ve kararlarında cinsiyetin rolü gibi konular film terapinin bir parçası olan tartışma bölümüne eklenebilir, ayrıca izleme (follow-up) çalışmalarında bu konuya yönelik farkındalık kazandırıcı etkinlikler (yaratıcı yazma, rol oynama, diğer sanatsal uygulamalar gibi) gerçekleştirilebilir. Son olarak, bu çalışmada filmin analizinde SBKK temel alınmıştır. Filmin, kariyer gelişimini açıklayan yapılandırmacı (örn. Kariyer Yapılandırma Kuramı), gelişimsel kuramlar (Örn., Super'in Yaşam Boyu Yaşam Alanı Kuramı) gibi diğer kuramlar temel alınarak da incelenmesi önerilir.

Kaynakça

- Arnold, K. D. (1995). *Lives of promise*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- American School Counselor Association. (2012). *ASCA National Model: A framework for school counseling*. Alexandria, VA: Author.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bozgeyikli, H., Doğan, H. ve Işıklar, A. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(28), 133-149.
- Bender, L. (Yapımcı) ve Van Sant, G. (1997). *Good will hunting*.
- Brody, L. E. (2014). *The psychosocial concerns and needs of gifted students*. Center for Talented Youth Johns Hopkins University. 10 Nisan 2018 tarihinde <https://cty.jhu.edu/talent/docs/Webinar%20Presentations/2015Psychosocial2Webinar.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Brown, S. D. ve Lent, R. W. (2017). Social cognitive career theory in a diverse world: Closing thoughts. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 173-180. doi:10.1177/1069072716660061
- Chen, C. P. ve Wong, J. (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development*, 22(3), 121-129. <https://doi.org/10.1177/1038416213507909>
- Ch'ng, B. (2014). Affective curriculum for gifted students in Malaysia: A recommendation. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(2), 111-21.
- Council of Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA), (2006). Gifted and talented children in (and out) of the classroom. 10 Nisan 2018 tarihinde http://www.nicurriculum.org.uk/docs/inclusion_and_sen/gifted/gifted_children_060306.pdf adresinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications, 251-252
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O. ve Baban, A. (2017). On the development of perfectionism: The longitudinal role of academic achievement and academic efficacy. *Journal of Personality*, 85(4), 565-577. doi: 10.1111/jopy.12261
- Davis, G.A ve Rimm, S.B.(1998). *Education of the gifted and talented*. (4. Ed), Allyn ve Bacon, Boston, MA.
- Fiedler, E.D. (1993). Square pegs in round holes: Gifted kids who don't fit in. *Understanding our Gifted*, 5, 11-14.
- Gordon, C., Franco, L. J. (Yapımcılar) ve Johnstn, J. (Yönetmen). (1999). *October sky*. Hollywood, CA: Universal Pictures.
- Greene, M. J. (2003). Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented. *Roeper Review*, 25, 66-72. <http://publish.wm.edu/articles/70>

- Greene, M. (2006). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *Professional School Counseling*, 10(1),34-42. <https://doi.org/10.5330/prs-c.10.1.b55j504360m48424>
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology*, 30(4), 233-252.
- Hébert, T. P. ve Speirs Neumeister, K. L. (2001). Guided viewing of film: A strategy for counseling gifted teenagers. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 224-235. <https://doi.org/10.4219/jsge-2001-669>
- Hebert, T. P. ve Speirs Neumeister, K. L. (2002). Fostering the social and emotional development of gifted children through guided viewing of film. *Roeper Review*, 25(1), 17-21.
- Hébert, T. ve Sergent, D. (2005). Using movies to guide: Teachers and counselors collaborating to support gifted students. *Gifted Child Today*, 28(4), 14-24.
- Hurst, N. A. ve Riley, T. L. (2014). Fruits of the fig tree. Counsellors' roles in assisting gifted and talented adolescents to address their multipotentiality. *New Zealand Journal of Counselling*, 34(1), 1-20.
- Jung, J. Y. ve McCormick, J. (2011). The occupational decision: A cultural and motivational perspective. *Journal of Career Assessment*, 19, 75-91. <https://doi.org/10.1177/1069072710382616>
- Kangas, T. C., Cook, M. ve Rule, A. C. (2017). Cinematherapy in gifted education identity development: Integrating the arts through STEM-themed movies. *Journal of STEM Arts, Crafts, and Constructions*, 2(2), 45- 65. 20 Nisan 2018 tarihinde <https://scholarworks.uni.edu/journal-stem-arts/vol2/iss2/3/> adresinden erişilmiştir.
- Kelly, K. R. (1993). The relation of gender and academic achievement to career self-efficacy and interests. *Gifted Child Quarterly*, 37, 59-64.
- Kerr, B. (1990). *Career planning for gifted and talented youth*. ERIC Digest #E492. 30.05.2018 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321497.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kerr, B. ve Soldano, S. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 168-186. <https://doi.org/10.1177/1069072703011002004>
- Kontaş, H., Ünişen, A. ve Sürücü, M. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerileri ve kariyer gelişimleri, *Turkish Studies*, 11(3), 1569-1586.
- Kulaksızoğlu, A. ve Otrar, M. (2004). Fen ve genel lise 10. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyi bakımından karşılaştırılması. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, M. Ü. Çocuk Vakfı Yayınları içinde (s.285-300) İstanbul.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49. doi:10.1037//0022-0167.47.1.36 _

◆ **Nurten Karacan Özdemir**

- Leung, S. A., Coloney, C. ve Scheel, M. J. (1994). The career and educational aspirations of gifted high school students: A retrospective study. *Journal of Counseling and Development*, 72, 298-303. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00938.x>
- Lubinski, D. ve Benbow, C. P. (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55, 137-150. 20 Nisan 2018 tarihinde <https://my.vanderbilt.edu/smpy/files/2013/02/Excellence1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Marshall, B. C. (1981). Career decision- making patterns of gifted and talented adolescents. *Journal of Career Development*, 7(4), 305-310. <https://doi.org/10.1177/089484538100700407>
- Maxwell, M. (2007). Career counseling is personal counseling: A constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *Career Development Quarterly*, 55(3), 206-224. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2007.tb00078.x>
- Mendaglio, S. (2002). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students: Implications for counseling. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), 72-82. <https://doi.org/10.4219/jsge-2003-421>
- Miller, K. ve Cummings, G. (2009). Gifted and talented students' career aspirations and influences: A systematic review of the literature. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 6(1), 1-26. <https://doi.org/10.2202/1548-923X.1667>
- Milne, H. J. ve Reis, S. M. (2000). Using videotherapy to address the social and emotional needs of gifted children. *Gifted Child Today*, 23(1), 24-29. <https://doi.org/10.4219/gct-2000-715>
- Moon, S. M. (2004). Social and emotional issues, underachievement, and counseling. 10 Nisan 2018 tarihinde https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/7025_moon_intro.pdf adresinden erişilmiştir.
- Newton, A. (1995). Silver screens and silver linings: Using theater to explore feelings and issues. *Gifted Child Today*, 18(2), 14-43. <https://doi.org/10.1177/107621759501800206>
- Ozcan, D. (2017). Career decision-making of the gifted and talented. *South African Journal of Education*, 37(4), 1-8. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1521>
- Özyürek, R. (2015). Sosyal ve bilişsel yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Edt.), Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı. Kuramdan uygulamaya (ss. 219-271) içinde, Pegem Akademi: Ankara.
- Perleth, C. ve Heller, K. A. (1994). The Munich longitudinal study of giftedness. In R. F. Subotnik & K. K. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 77-114). Norwood, NJ: Ablex.
- Peterson, J. S. (2002). An argument for proactive attention to affective concerns of gifted adolescents. *Prufrock Journal*, 14(2), 62-70. doi: 10.4219/jsge-2003-419
- Peterson, J. S. (2006). Addressing counseling needs of gifted students. *Professional School Counseling*, 10(1), 43-51.
- Pintrich, P. R. (1988). A process-oriented view of student motivation and cognition. *New Directions for Institutional Research*, 57, 65-79, <https://doi.org/10.1002/ir.37019885707>

- Renzulli, J. S. (1986). *The treering conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Conception of giftedness*. Cambridge: Press Syndicate of University of Cambridge.
- Repeckiene, A., Kvedaraite, N., Stanikuniene, B. & Zvireliene, R. (2016). The academic mobility of Lithuanian students: Trends, experiences and challenges. *Global Journal of Sociology*, 6(1), 14-22. <https://doi.org/10.18844/gjs.v5i1.484>
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24. <https://doi.org/10.1080/02783198209552672>
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanulanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Scholl, M. B., Gibson, D. M., Despres, J. ve Boyarinova, N. (2014). Using the film *October Sky* to teach career counseling theories to counselors-in-training. *The Journal of Humanistic Counseling*. 53(1), 2-21. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2014.00046.x>
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183-196. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-629>
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23(3), 233-245. <https://doi.org/10.1177/026142940702300304>
- Stewart, J. B. (1999). Career counselling for the academically gifted student. *C a n a d i a n J o u r n a l o f C o u n s e l l i n g*, 33(1), 3-12. 10 Nisan 2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ587278.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Stoeber, J. ve Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2.
- Sürücü, M., Konaş, H. ve Bacanlı, F. (2015). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 801-820. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8883>
- Watters, J. J. (2010). Career decision making among gifted students: The mediation of teachers. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 222-238. <https://doi.org/10.1177/0016986210369255>
- Yalın Yaman, D., Şahin, M. ve Bugay Sökmez, A. (2018). Özel yetenekli öğrencilerde kariyer gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *V. Uluslararası Üstün Yetenekliler ve Eğitimi Kongresi, 4-6 Mayıs 2018, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yun Dai, D., Moon, S. M. ve Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 45-63.
- Burton, M. J. G. (2006). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *ASCA | Professional School Counseling*, 10(1), 34-42.
- Yılmaz, D. (2017). Üstün Yeteneklilerin Gelişiminde Okul Psikolojik Danışmanlarının Rollerini. *Okul Psikolojik Danışmanı E-bülteni*, 7, 6-11.

ÜSTÜN YETENEKLİ ERGENLERİN BAZI PSİKOLOJİK BELİRTİLERİNİN BETİMLENMESİ VE GENEL ERGEN POPÜLASYONU İLE KARŞILAŞTIRILMASI*

Şefika ERDEM**
Mustafa BALOĞLU***

Öz: Bu çalışma tarama deseniyle yapılmış olup üstün yetenekli lise öğrencilerinin depresyon, kaygı (anksiyete), olumsuz benlik, bedenselleştirme (somatizasyon) ve öfke-düşmanlık (hostilite) gibi bazı psikolojik özelliklerini incelenmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezleri'nde lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler, örneklem grubunu ise evrenden kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 72 erkek (%44,72) ve 89 kız (%55,28) olmak üzere toplam 161 üstün yetenekli lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Kısa Semptom Envanteri (KSE) kullanılmıştır. Bulgular, Türkiye'deki üstün yetenekli lise öğrencilerinin, KSE Türkiye ergen formu normundaki ortalama değerlerden depresyon ve kaygı alt boyutlarında daha düşük; olumsuz benlik, bedenselleştirme ve öfke-düşmanlık alt boyutlarında ise daha yüksek ortalamalara sahip olduğu göstermiştir. Bununla beraber, üstün yetenekli lise öğrencilerinde en fazla görülen psikolojik belirtinin öfke-düşmanlık ve depresyon; en az görülenin ise bedenselleştirme olduğu bulunmuştur. Üstün yeteneklilerin incelenen psikolojik belirti düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmazken; sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Sonuçlar güncel alanyazın bağlamında tartışılmış ve psikolojik danışmanlar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: üstün yetenek; ergenlik; psikolojik semptomlar; Bilim ve Sanat Merkezi

* Bu araştırma Şefika Erdem'in Prof. Dr. Mustafa Baloğlu danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

** Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, sefika-erdempdr@gmail.com, ORCID NO: 0000 0001 6308 5169, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi : 07.05.2018 -09.07.2019

*** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, baloglu@hacettepe.edu.tr, ORCID NO: 0000 0003 1874 9004.

THE DESCRIPTION OF SOME PSYCHOLOGICAL SYMPTOMS AMONG GIFTED ADOLESCENTS AND A COMPARISON WITH NON-GIFTED ADOLESCENT POPULATION*

Şefika ERDEM**
Mustafa BALOĞLU***

Abstract:

The present study investigated the psychological symptoms of gifted adolescences in Turkey. From the population of high school students attending Science and Art Centers (BILSEM) in Turkey, a total of 161 students [72 men (%44.72) and 89 women (%55.28)] were selected via convenience sampling and willingly participated in the study. A Personal Information Sheet and the Brief Symptom Inventory (BSI) were used to collect the data. Results show that on average, gifted adolescences scored lower in depression and anxiety but higher in negative self-image, somatization, and hostility when compared to the general Turkish adolescent norms. In addition, the most frequently present symptoms among gifted adolescences were hostility and depression and the least frequently present symptom was somatization. Results show no significant difference between men and women on the symptoms; however there was a significant difference based on students, grade levels. Results are discussed in the light of present literature and suggestions are given for mental health professionals.

Key Words: gifted and talented; adolescence; psychological symptoms; Science and Art Centers

Giriş

Her insan özel ve tek olup, bir takım kendine özgü yeteneklerle dünyaya gelmektedir (Stuart ve Beste, 2010). Ancak, bazı insanlar zekâ, yaratıcılık, bilgi üretme ve sorunlarla baş etme gibi çeşitli özellikler açısından diğerlerine göre üstünlük ve farklılık

* This research was conducted as a part of the Şefika Erdem's master thesis supervised by Dr. Mustafa Baloglu.

** Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Guidance and Psychological Counseling, sefikaerdempr@gmail.com.

*** Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Special Education, baloglu@hacettepe.edu.tr.

göstermektedirler (Akarsu, 2001). Uzun yıllar boyunca, üstün yeteneklilik tanımlamasında Terman (1926) tarafından önerilen Stanford-Binet Zekâ Testi'nde 140 puan ve üstü ölçütü kullanılırken; 1950'lerde bu tek boyutlu tanımlama Guilford (1956) tarafından yaratıcılığı da kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Milgram, 1991). Daha sonraki yıllarda üstün yetenekli bireyler, genel zihinsel yetenek, işbirlikli ya da üretken düşünme, özel akademik başarı, liderlik yeteneği, görsel sanatlar ve psikomotor gibi alanların bir ya da birkaçında olağanüstü yetenekleri olan; yüksek performansa sahip olduğu alan uzmanları tarafından tanınmış ve normal eğitim programlarının yanında yeteneklerine göre düzenlenmiş eğitim programları ile desteklenmesi gereken bireyler olarak tanımlanmıştır (Marland, 1971). Ülkemizde ise, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Yönergesine göre (2007), bu bireyler zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen öğrencilerdir (MEB, 2007; 2013).

Gross, (2002) üstün yetenekli çocukların farklı sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının olabileceğini belirtmektedir. Bilişsel olarak ileri seviyede olan üstün yetenekli bireyler duygusal olarak ileri seviyeyi yakalayamadıkları takdirde içsel çatışmalar yaşayabilmektedir (Schuler, 2003). Üstün yeteneklilerin kendilerine özgü özelliklerinden dolayı psikolojik belirtiler gösterebileceği belirtilirken (Jackson ve Moyle, 2008; Levent, 2011), psikolojik olarak gerginlik ve huzursuzlukların yaşandığı bir geçiş dönemi olarak nitelendirilen ergenlik döneminde de bu bireylerde birtakım psikolojik belirtiler görmek mümkündür (Sandström, 1982; Yeşilyaprak, 2007).

Psikolojik belirtiler, ruh sağlığını olumsuz etkileyen, normal işleyişin dışında psikolojik bozukluk göstergesi olarak bireyde zorlanma ve strese neden olan olumsuz tepkilerin düzeyi ve ruhsal hastalıkları teşhis etmede kullanılan belirtilerdir (Budak, 2000; Dağ, 1991; Feldman, 2009). Bu çalışmada psikolojik belirtilerden depresyon, kaygı (anksiyete), olumsuz benlik, bedenselleştirme (somatizasyon) ve öfke-düşmanlık (hostilite) incelenmiştir. Depresyon; çevrenin olumsuz özellikleri üzerine seçici dikkat, kötümser inanç sistemi, ilişkiler içinde kendini yeme gibi davranış kalıplarına sahip olma; üzüntü, keder, hayattan zevk alamama gibi düşük ruh halini içeren, uyku ve iştah problemlerinin yaşandığı ruhsal bir hastalıktır (Carr, 2001; Işıklı, 2013). Kaygı, geleceğe yönelik tahmin edilemeyen durumlara ve potansiyel caydırıcı olaylara karşı kontrol edilemezlik ve öngörülemezlik ile potansiyel olarak tehlikeli olayların karşısında verilen tepkiler olarak ifade edilebilir (Barlow, 2002; Clark ve Beck, 2010). Benlik, bireyin kişiler arası davranış ve süreçlerini anlamlandırma, yorumlayan, kendine dönük olarak yaptığı olumlu ve olumsuz değerlendirmelerdir (Gerrig ve Zimbardo, 2017). Olumsuz benlik, bireyin kendinde yetersizlik ve küçüklük duygusu hissederek kendini küçük, başarısız, değersiz biri olarak değerlendirmesidir (Düzgün, 2003). Bedenselleştirme, gerçek nedenin ruhsal sebeplerden kaynaklı bedensel hastalıklardır (Gürün, 1991). Bununla birlikte psikolojik sorunların bilincine varılmasına ya da ifade edilmesine karşın bir savunmadır. Psikolojik sorunun bedensel sorunla ifade edilmesi

şeklinde tanımlanabilir (Sayar ve Ak, 2001). Hostilite ise öfke, düşmanlık duyguları ve saldırganlık olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003). Öfke-düşmanlık içerisinde karşısındakine zarar verme, intikam alma gibi durumlarda yaşanan düşmanlık; engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme gibi durumlarda yaşanan öfke şeklinde olumsuz duygular içermektedir. (Batıgün ve Şahin, 2003).

Alanyazında üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ile normal gelişim gösteren çocukların ihtiyaçlarıyla büyük ölçüde benzeştiğini gösteren araştırmalar mevcut olmasına rağmen (örn., Cross, Cassady, Dixon, ve Adams, 2013; Jackson ve Moyle, 2008; Karabekiroğlu, 2009; Levent, 2011; Neihart, 1999; Webb, 1993), üstün yetenekli ergenlerin sahip oldukları birtakım bilişsel ve duyuşsal özelliklerinden dolayı bazı psikolojik belirtilerde farklılıklar gösterebileceği de belirtilmektedir (Vanmeerbeek, Onckelen, Boüüaert, Burette, 2006). Bu bireyler zaman zaman kendileri ve çevreleriyle ilgili karşılaştıkları uyum sorunları ve sıkıntıları vardır (Özsoy, 1988). Bu yönde yapılan bir çalışmada bilişsel gelişimlerinin akranlarına göre ileri olmasının onları her türlü olumsuz psikolojik durumdan korumadığı ve üstün yetenekli çocukların diğer gelişim alanlarında geride olabilmelerinin onlarda kaygı, üzüntü (depresyon) ve aşırı hassasiyete (ve belki de bu hassasiyetlerini bedensel semptomlarla göstermeye) neden olabildiği bulunmuştur (Alsop, 2003). Benzer şekilde, üstün yetenekli ergenlerin normal gelişim gösteren akranlarına göre depresyon belirtileri gösterme olasılığının daha fazla olduğunu belirten başka araştırma sonuçları da mevcuttur (örn., Coşar-Ciğerci, 2006).

Son olarak, üstün yeteneklilerdeki uyumsuz mükemmeliyetçiliğin düşük benlik algısına ve yüksek kaygıya neden olabileceği belirtilmektedir (Rice, Ashby ve Slaney, 1998). Ancak, bir başka çalışmada da üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ergenler karşılaştırılmış ve üstün yetenekli ergenlerin akranlarına göre daha olumlu benlik algısına sahip olduğu bulunmuştur (Coşar-Ciğerci, 2006). Dolayısıyla, yukarıda özetlenen çalışmalar arasında bir tutarsızlık da göze çarpmaktadır. Bu çalışmanın amaçlarından birisi alanyazındaki belirsizliği netleştirmektir.

Bu araştırma, ergenlik döneminin özellikleriyle üstün yetenekliliğin kendine has özelliklerinin birleşmesinin onların bazı psikolojik özelliklerini nasıl etkilediğini inceleyen araştırmaların sınırlılıklarını ortadan kaldırmayı hedeflemesi; üstün yetenekli ergenlerin psikolojik belirtileri hakkında bilgi sahibi olmanın onların tanınması, özellikleri ve eğitimleri kadar gerekli olması, daha sağlıklı bireyler olmaları ve potansiyellerini tam olarak kullanabilmeleri için gereken önlemlerin önceden alınabilmesi açısından önemlidir. Ayrıca, çalışma grubunun çoğunlukla belirli bir bölgede veya ilde yürütüldüğü alanyazındaki çalışmalara alternatif olarak ülkenin geniş bir yelpazesini kapsamaya ve katılımcılarının daha çok okul öncesi, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinden oluşan çalışmalardan farklı olarak lise öğrencilerini kapsamaya açısından da önem arz etmektedir.

Bu araştırma kapsamında; üstün yetenekli ergenlerin bazı psikolojik semptomlardaki durumlarının belirlenmesi ve bu belirtiler açısından üstün yetenekli olmayan akranları ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik belirtileri hangi düzeydedir?

Üstün yetenekli lise öğrencileri incelenen psikolojik belirtilerin hangisinde en yüksek ve en düşük puana sahiptirler?

Üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik belirtileri cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada tanımlayıcı (betimleyici) yöntem modellerinden tarama (survey) tipi araştırma modeli kullanılmıştır (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Gelişim açısından hassas bir dönem olan ergenlik dönemindeki üstün yeteneklilerin psikolojik belirtilerini saptamanın öneminden ve daha önceki yapılan çalışmaların daha küçük yaş gruplarını içermesinden dolayı bu araştırmanın ilgi odağı üstün yetenekli lise öğrencileri olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla, araştırmanın evrenini BİLSEM'lere kayıtlı lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Üstün yetenekli ergenlerin psikolojik belirtileri, ölçme aracı olarak kullanılan Kısa Semptom Envanteri (KSE) Türkiye ergen formu normal öğrenci normlarıyla karşılaştırılmıştır.

Üstün yetenekli tanısı almış ve 2012-2013 eğitim öğretim yılında BİLSEM'lere devam eden üstün yetenekli lise öğrencilerine ulaşabilmek için ilgili genel müdürlükten yazılı izin alınarak Türkiye genelinde, bünyesinde lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilere sahip tüm BİLSEM'lere ulaşılmış ve devam eden öğrenci sayıları alınmıştır. Türkiye genelinde 20 ilde lise öğrencisi olan BİLSEM olduğu tespit edilmiştir. Bu 20 ildeki gönüllü olan üstün yetenekli tanısı almış öğrencilere ölçme araçları uygulanmıştır.

Evren içinden kolayda (convenience) örnekleme (bkz., Gall, Borg ve Gall, 1996) yöntemiyle seçilen ve gönüllülük esasına dayalı olarak araştırma paketini cevaplayan toplam 161 lise öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemin %44,70'i erkek ($n = 72$) ve %55,30'u kadındır ($n=89$). Öğrencilerin yaş dağılımının 15-18 yaş aralığında olduğu bulunmuştur ($=16,15$, $SS = ,95$). Katılımcıların 42'si (%26,1) 9. sınıf öğrencisi, 50'si (%31,1) 10. sınıf, 51'i (%31,7) 11. sınıf, 18'i (%11,2) 12. sınıf öğrencisidir. Örneklemdaki öğrenciler Türkiye'nin 20 değişik ilinden alınmıştır. Toplam 161 öğrencinin 90'ı Karadeniz bölgesinden (%55,9), 20'si Akdeniz bölgesinden (%12,4), 18'i Marmara bölgesinden (%11,2), 11'i Güney Doğu Anadolu bölgesinden (%6,8), 10'u Ege

bölgesinden (%6,2), 6'sı İç Anadolu bölgesinden (%3,7) ve 6'sı Doğu Anadolu bölgesinden (%3,7) gelmiştir. Öğrencilerin 71'i (%44,1) fen liselerine, 52'si (%32,4) Anadolu liselerine, 28'i (%17,4) Anadolu öğretmen liselerine, 5'i (%3,1) güzel sanatlar liselerine, 2'si (%1,2) imam hatip liselerine, 2'si (%1,2) meslek liselerine ve 1'i (%6) sosyal bilimler lisesine devam etmektedir. Ayrıca ebeveyn eğitim düzeyleri açısından incelendiğinde öğrencilerin %7,8'nin baba öğrenim düzeyi %56,5'inin anne öğrenim düzeyi üniversite ve üzeridir. Öğrencilerin %52,2'sinin babası, %43,5 ise annesi memurken %38,5'inin annesi ev hanımıdır. Öğrencilerin %39,8'inin aylık geliri 3500 ve üzeriyken öğrencilerin %94,4'ü ailesiyle birlikte yaşamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kısa Semptom Envanteri (KSE)

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin, Durak-Batıgün ve Uğurtaş (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Kısa Semptom Envanteri (KSE) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Orijinal Kısa Semptom Envanteri (KSE) Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiş Şahin ve Durak (1994) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde Türkçeye uyarlanmıştır. Daha sonra Şahin, Durak-Batıgün ve Uğurtaş (2002) envanterin ergenler üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Envanter 53 maddeden oluşan, maddelerin 0-4 değerleri arasında derecelendirildiği Likert tipi bir ölçek olup, orijinalinde 9 alt ölçek bulunmaktadır (Şahin, Durak-Batıgün ve Uğurtaş, 2002). Türkiye uyarlamasında ölçekte "kayı (anksiyete) (17 madde)", "depresyon (14 madde)", "olumsuz benlik (9 madde)", "bedenselleştirme (somatizasyon) (7 madde)" ve "öfke-düşmanlık (hostilite) (4 madde)" adı verilen beş faktör elde edilmiştir. Alt ölçeklerden elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ,70 (bedenselleştirme-somatizasyon) ile ,88 (depresyon) arasındadır ve envanterin toplam puanı üzerinden bulunan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ,94'tür (Şahin ve ark., 2002). Sonuç olarak, KSE'nin Türkçe formunun, ergenlerin psikolojik sorunlarını geçerli ve güvenilir biçimde ölçtüğü kabul edilmektedir ve ölçekten alınan yüksek puan psikolojik belirtilerin yüksekliğini göstermektedir (Şahin ve ark., 2002).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yüzde (%), frekans (*f*), *t* testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde gerekli varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir.

Bulgular

Üstün yetenekli lise öğrencilerinin depresyon, kaygı, olumsuz benlik, bedenselleştirme ve öfke-düşmanlık psikolojik belirtilerine sahip olma düzeyleri için betimleyici istatistiklerden ortalama ve standart sapmaları incelenmiştir. Orijinal

ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışmasındaki bulgularla bu çalışmadan elde edilen bulgular kıyaslanmıştır ve Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Üstün Yeteneklilerin Psikolojik Belirtileri ile KSE Ergen Formu Normal Öğrenci Psikolojik Belirtileri Arasındaki Fark*

	KSE Ergen Formu			Üstün Yetenekliler			t
	n	\bar{X}	SS	n	\bar{X}	SS	
Depresyon	559	14,58	10,27	161	10,40	9,14	4,66*
Kaygı	559	14,25	9,89	161	9,43	8,53	5,61*
Olumsuz Benlik	559	5,40	4,99	161	8,66	8,47	6,13*
Bedenselleştirme	559	3,37	3,73	161	4,43	4,65	3,00*
Öfke-Düşmanlık	559	4,94	3,91	161	6,60	5,32	4,35*

* $p < ,001$

Bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin depresyon ve kaygı alt boyut puanların KSE Türkiye ergen formu normal öğrenci normundan anlamı derecede düşük olduğunu göstermiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin olumsuz benlik, bedenselleştirme ve öfke-düşmanlık alt boyut puanları ise KSE Türkiye ergen formu normal öğrenci normlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Üstün yetenekli kadın ve erkek öğrencilerin beş psikolojik semptom boyutunda karşılaştırılması sonucunda cinsiyetler arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. *Üstün Yetenekli Lise Öğrencilerinin Psikolojik Belirti Düzeyleri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin t Testi Analizi*

	Erkek (n = 72)		Kadın (n = 89)		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Depresyon	9,48	9,08	11,15	9,18	1,15	,25
Kaygı	9,90	9,05	9,05	8,12	,63	,53
Olumsuz Benlik	9,05	8,61	8,34	8,31	,53	,60
Bedenselleştirme	4,48	4,57	4,39	4,74	,13	,90
Öfke-Düşmanlık	6,72	5,63	6,51	5,08	,24	,81

Üstün yetenekli lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi bakımından öğrenciler psikolojik belirti puanlarının anlamlı farklılık göstermektedir (bkz. Tablo 3). Sınıf değişkenine ilişkin farkın kaynağına LSD testi ile ulaşılmış buna göre 9. sınıf ile 11. sınıf ve 11. sınıf ve 12. sınıf arasında öfke-düşmanlık alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Öfke-düşmanlık puanları 9. sınıf, 11. sınıf ve 11.sınıf, 12. sınıf arasında anlamlı farklılık göstermiştir. Öfke-düşmanlık puanları, 11.sınıf öğrencilerinde, 9.sınıf ve 12. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 3. *Üstün Yetenekli Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Psikolojik Belirti Puanları Ortalaması ve Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları*

	9. Sınıf (n =42)		10. Sınıf (n =50)		11. Sınıf (n =51)		12. Sınıf (n =18)			
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	F	p
Depresyon	7,66	7,78	11,66	9,75	12,03	8,94	8,72	9,86	2,37	,07
Kaygı	6,76	6,99	10,60	10,07	11,03	7,56	7,88	8,66	2,55	,06
Olumsuz Benlik	6,50	7,60	9,74	9,63	9,82	7,73	7,44	8,47	1,65	,18
Bedenselleştirme	3,76	4,47	4,60	5,37	4,98	4,02	4,00	4,76	,60	,62
Öfke-Düşmanlık	5,45	4,92	7,04	5,63	7,94	5,42	4,33	3,91	3,04	,03*

* $p < ,05$

Kısa Semptom Envanteri alt boyutların madde toplamalarının o boyuttaki madde sayısına bölünmesiyle elde edilen alt boyut ortalamalarına göre üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik belirtileri depresyon ($\bar{X} = ,86$; $SS = ,76$), kaygı ($\bar{X} = ,78$; $SS = ,71$), olumsuz benlik ($\bar{X} = ,72$; $SS = ,70$), bedenselleştirme ($\bar{X} = ,49$; $SS = ,51$) ve öfke-düşmanlık ($\bar{X} = ,94$; $SS = ,76$) şeklindedir. Yani, üstün yetenekli öğrencilerde en yüksek öfke-düşmanlık ve depresyon en düşük de bedenselleştirme semptomları bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre, çalışmaya katılan üstün yetenekli lise öğrencileri ile KSE Türkiye ergen formu norm puanları karşılaştırıldığında; mevcut araştırma-

nın katılımcıları olan üstün yetenekli lise öğrencilerinin depresyon ve kaygı düzeyleri, normal ergenlerden anlamlı derecede düşük bulunurken; olumsuz benlik, bedenselleştirme (somatizasyon) ve öfke-düşmanlık (hostilite) düzeyleri ise anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Depresyon ve kaygı belirtilerinde bulunan sonuçlar ilgili alan yazındaki geçmiş çalışmaları desteklemektedir (Baker, 1995; Neihart, 1991; Parker, 1996). Üstün yeteneklilerin depresyon ve kaygı semptomlarının normal ergenlere göre düşük olması onların yüksek özgüvene sahip olmaları ile ilgili olabilir (Hoge ve Renzulli, 1993; Lehman ve Erdwins, 1981). Bu çalışmaya paralel olarak alan yazında bazı çalışmalarda **üstün** yetenekli bireylerin kaygı düzeylerinin akranlarından daha düşük olduğu belirtilmektedir (örn., Olszewski-Kubilius, Kulieke ve Krasney, 1988).

Üstün yetenekli öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri, sorunla başa çıkma ve problem çözme konusunda onlara yardımcı olmaktadır (Saranlı ve Metin, 2012). Üstün yeteneklilerin olumsuz benlik düzeyinin normal öğrencilerden daha yüksek olmasıyla ilgili alanyazında benzer çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Forsyth (1987) yapmış olduğu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarının, normal akranlarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Whitmore'a (1980'den aktaran; Maddux, Scheiber ve Bass, 1982) göre, olumsuz benlik üstün yeteneklilerin yetenekleri ölçüsünde başarılı ya da başarısız olmalarını ayırt etmede önemli bir ölçüttür. Dolayısıyla, bu araştırmaya katılan öğrenciler her ne kadar yetenekli olsalar da yetenekleri ölçüsünde başarı göstermediklerini düşündükleri için kendileriyle ilgili olumsuz bir algıya sahip olabilirler. Alan yazında, birçok üstün yetenekli çocuğun zorbalığa, diğerlerinden yeteneğini gizlemek için başarısızlığa ve bazılarının da kendine zarar verme riski davranışlara maruz kaldığı belirtilmektedir (Grobman, 2006).

Üstün yeteneklilerin mükemmelliyetçilik, bağımsızlık, yüksek ideallere sahip olma gibi özellikleri onların öfke-düşmanlık (hostilite) semptomlarının yüksek olmasına sebep olabilir (Davaslıgil, 2010). Bu ve buna benzer diğer özellikleri doğrultusunda bir takım karşı konulmalara maruz kalmalarından ve yapmak istedikleri şeylerin ya da sahip oldukları düşüncelerin özellikle öğrenme ortamlarında çevre tarafından engellenmesinden kaynaklı olabilir. Ayrıca, aile ve çevre desteği daha az psikolojik belirtinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Erol ve Şimşek, 1998). Bayram (1999) yapmış olduğu çalışmada aile desteğinin azalmasına bağlı olarak ruhsal belirtilerin arttığını ortaya koymuştur.

Üstün yetenekli lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi bakımından psikolojik belirti düzeyleri sadece öfke-düşmanlık alt boyutunda farklılık göstermiştir. Öfke-düşmanlık, 11.sınıf öğrencilerinde, 9.sınıf öğrencilerine ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. İlgili alanyazında üstün yetenekliler üzerinde yapılan benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmaya katılan üstün yetenekli 12.sınıf öğrencileri üniversiteye giriş sınavlarına girdikleri ve önlerinde girecekleri başka bir sınav olmaması, 11.sınıfların ise dönem sonuna yaklaştıkça artık kendilerini son sınıf olarak görmeleri ve önlerinde girecekleri pek çok sınav olması

bu puanlar arasındaki farkın sebebi olabilir. Alver, Dilekman ve Ada (2009) da üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada öfke-düşmanlık ile sınıf düzeyi arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Dolayısıyla ilgili alan yazın ile mevcut çalışmanın sonuçları benzerdir.

Üstün yetenekli lise öğrencilerinin kendi örneklem grubu içinde (yani üstünler arasındaki incelemede) en yüksek ve en düşük hangi psikolojik belirtilere sahip olduğuna ilişkin bulgulara göre en yüksek psikolojik belirti öfke-düşmanlık ve depresyon (üstün olmayan ergenlerle karşılaştırıldıklarında düşük olmalarına rağmen), en düşük psikolojik belirti ise bedenselleştirme. Bu tabloya göre kaygı, olumsuz benlik ve bedenselleştirmenin (somatizasyon) oldukça düşük düzeylerde olduğu, öfke-düşmanlık (hostilite) ve depresyonun biraz görüldüğü söylenebilir.

Üstün yeteneklilerde nadir rastlanan psikolojik semptomların, fobi, psikotizm ve anksiyete; en sık görülen semptomların ise obsesif kompulsif bozukluklar, paranoid eğilimler ve depresyon olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Aydın ve Konyaloğlu, 2011; Bayram, 1999; Coşar-Ciğerci, 2006).

Preuss ve Dubow'un (2004) yaptığı çalışmaya göre, zekâ düzeyi ve problem çözme stratejilerine sahip olma ile kaygı ve başa çıkma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla, üstün yetenekli lise öğrencilerinde kaygı belirtilerinin normallerden daha düşük bulunması alanyazın çalışmalarına dayanarak beklenen bir sonuçtur. Bu araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin yarıya yakınının (%44,1) fen lisesi öğrencisi olduğu göz önünde tutulursa, bu öğrencilerin üniversite sınavı ve diğer birtakım sınavlardan elde edilecek başarı ölçütlerinin oldukça yüksek olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla hem çevreleri hem de kendileri bu anlamda yüksek bir beklentiye sahiptir. Bu bağlamda rekabet, engellenme, karşı çıkılma duyguları bu öğrencilerin öfke-düşmanlık semptomlarının yüksek olmasında bir etken olarak düşünülebilir.

Çalışmanın bulguları üstün yeteneklilik ve psikolojik iyi oluş bağlamında alan yazına önemli katkılar sunmaktadır. Depresyon ve kaygı semptomları ile ilgili bulgular, üstün yetenekliliğin bu semptomlarda dayanıklılığı arttırdığını; ancak, dayanıklılığın olumsuz benlik, bedenselleştirme ve öfke-düşmanlık semptomları için geçerli olmadığını göstermiştir. Üstün yeteneklilerle çalışan psikiyatri, psikoloji ve psikolojik danışman uzmanları için çalışmanın bulguları pratik faydalar sağlayabilir. Sonuçlar, üstün yetenekli öğrenciler için olumlu benlik geliştirme programlarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda üstün yeteneklilerin daha başka psikolojik semptomlar açısından da üstün olmayan öğrencilerle karşılaştırılmaları bu popülasyonun psikolojik iyi oluşları yönünde yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

Son olarak, bu noktada araştırmanın birkaç sınırlılığının not edilmesi gelecekte yapılacak araştırmalara yön verici olabilir. Bu çalışmada Türkiye'nin değişik illerinde

bulunan ve lise öğrencisine sahip Bilim ve Sanat Merkezlerine ulaşılmasına rağmen araştırmanın örnekleminin geniş olduğu söylenemez. Sonraki çalışmalarda daha geniş ergen kitlelerine ulaşabilmek için gerekli önlemleri alınmalıdır. İkinci olarak, araştırma sadece Kısa Semptom Envanteri'nin ölçtüğü kaygı, depresyon, olumsuz benlik, bedenselleştirme ve öfke-düşmanlık semptomları ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda burada ölçülenlere ek olarak daha farklı ve güncel semptomlar da incelenmelidir.

Kaynakça

- Akarsu, F. (2001). *Yetişemediğimiz çocuklar: Üstün yetenekli çocuklar ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Alsop, G. (2003). Asynchrony: Intuitively valid and theoretically reliable. *Roeper Review*, 25(3), 118-127.
- Alver, B., Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2009). Üniversite öğrencilerinin akademik değişkenlere göre psikolojik belirtileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 248-273.
- Aydın, O. ve Konyalıoğlu, P. (2011). 18-21 yaş grubu bireylerin genel zekâ düzeyleri ile psikolojik semptom düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 77-103.
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 218-223.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Batugün, A. D., & Şahin, N. H. (2003). Öfke, Dürtüsellik ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizlik Gençlik İntiharlarının Habercisi Olabilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 37-52.
- Bayram, D. (1999). *Bir grup gençte ruhsal belirti ile sosyal destek ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Carr, A. (2003). *Abnormal psychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. Guilford Press.
- Coşar Çiğerci, Z. (2006). Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, baskalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Cross, T. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A. ve Adams, C. M. (2013). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 326-339.
- Dağ, İ. (1991). Belirti tarama listesi (Scl-90-R)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2(1), 5-12.

Üstün Yetenekli Ergenlerin Bazı Psikolojik Belirtilerinin Betimlenmesi ve Genel... ◆

- Davaslıgil, Ü. (2010). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi. *İçinde, G.Akşamete (ed.). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (s.545)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Derogatis, L. R. (1992). The Brief Symptom Inventory-BSI administration, scoring and procedures manual-II. USA: Clinical Psychometric Research Inc.
- Düzgün, Ş. (2003). Öğrencilerin psikolojik belirtileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1-2), 149-162.
- Erol, N. ve Şimsek, Z. (1998). *Çocuk ve gençlerde ruh sağlığı: Yeterlik alanları, davranış ve duygusal sorunların dağılımı*. İçinde, N. Erol, C. Kılıç, M. Ulusoy, M. Keçeçi ve Z. Şimsek (ed). Türkiye ruh sağlığı profili raporu (s. 25-75). Ankara: Eksen Tanıtım.
- Feldman, R. S. (2007). *Essentials of understanding psychology*. (7. Ed.). New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Forsyth, P. (1987). A study of self-concept, anxiety, and security of children in gifted, French immersion, and regular classes. *Canadian Journal of Counselling*, 22(3), 1153-156.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational Research White Plains*. NY: Longman Publishers.
- Gerrig, R. J., ve Zimbardo, P. G. (2017). *Psikoloji ve yaşam* (Çev. Gamze Sart, 19. ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Grobman, J. (2006). Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: A psychiatrist's view. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4) 199-210.
- Gross, M. U. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. *The social and emotional development of gifted children: What do we know*, 19-29.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Gürün, O. A. (1991). *Psikoloji sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Hoge, R. D. ve Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- Işıklı, B. (2013). *Çatışma ve stres yönetimi-II Ç*. Yenilmez (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Jackson, P. S. ve Moyle, V. F. (2008). Inner awakening, outward journey: The intense gifted child in adolescence. İçinde, Daniels, S. ve Piechowski, M.M. (ed.) *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and the emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Tuscon, AZ: Great Potential Press.
- Karabekiroğlu, K. (2009). *Anne babalar için ergen ruh sağlığı rehberi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, 21. Basım, Ankara.
- Levent, F. (2011). Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı anne, baba ve öğretmenler için. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yayın Dizisi.

◆ Şefika Erdem / Mustafa Baloğlu

- Lehman, E. B., ve Erdwin, C. J. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually-gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 134-137.
- Maddux, C. D., Scheiber, L. M. ve Bass, J. E. (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26(2), 77-81.
- Marland, S. P. (1971). *Education of the gifted and talented- Volume 1: Report to the congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Milgram, R. M. (ed.). (1991). *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Milli eğitim bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Tebliğler Dergisi: Sayı 2593.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013 – 2017*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Neihart, M. (1991). *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents*. Unpublished doctoral dissertation: The University of Northern Colorado.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M., J. ve Krasney, N. (1988). Personality dimension of gifted adolescents: a review of theempirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32, 347-352.
- Özsoy, Y. (1988). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. İçinde, Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek. *Özel eğitime muhtaç çocuklar, özel eğitime giriş* (s.146-171). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Parker, W. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 154-157.
- Preus, L. J. ve Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-111.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of counseling psychology*, 45(3), 304.
- Sandström, C. I. (1982). *Çocuk ve gençlik psikolojisi*. (R. Uğurel Şemin, Çev.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*,45(1), 139-163.
- Sayar, K., & Ak, I. (2001). The predictors of somatization: a review. *Bull Clin Psychophar*, 11, 266-271.
- Schuler, P. A. (2003). "Gifted kids at risk: Who's listening?" [Online]. Retrieved on 01-July-2018, at URL: http://campbellms.typepad.com/files/gifted_kids_at_risk_whos_listening.pdf

Üstün Yetenekli Ergenlerin Bazı Psikolojik Belirtilerinin Betimlenmesi ve Genel... ◆

- Stuart, T., & Beste, A. (2010). *Farklı olduğumu biliyorum "üstün yeteneklileri anlayabilmek."* (A. Gönenli, Çev.) (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, N. ve Durak, A. (1994). Kısa Semptom Envanteri (Brief Symptom Inventory-BSI): Türk Gençleri İçin Uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*.
- Şahin, N. H., Durak-Batıgün, A. ve Uğurtaş, S. (2002). Kısa Semptom Envanteri: Ergenler için kullanımı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 21-32.
- Terman, L. (1926). *Mental and physical traits of a thousand gifted children. Genetic studies of genius*, Vols. 1 and 2. New Jersey: Stanford: Stanford University Press.
- Yeşilyaprak, B. (2007). İlköğretimde gelişimsel rehberlik. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. K. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (Ed.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 525-538) Oxford, UK: Pergamon Press.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Vanmeerbeek, M., Van, S. O., Boüüaert, C., & Burette, P. (2006). *Gifted children and the family physician*. Presse medicale (Paris, France: 1983), 35(1 Pt 2), 86-90.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN “GELECEK” KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORİK OLARAK İNCELENMESİ

Zeynep YAM*
Hatice ÇETİNKAYA**
Ahmet KURNAZ***

Öz: Bu araştırma gelecek kavramını nasıl algıladıklarını metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu amaçla 256 özel yetenekli öğrencinin gelecek kavramı ile ürettiği metaforlardan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Kategorilere göre gelecek, özel yetenekli öğrenciler tarafından geleceği olumlu algılayıp gelişimi sağlayan bir unsur olarak görüldüğü, kendileri tarafından biçimlendirilebileceği, bunun için yön verilmesi gerektiğini, bugün aldıkları kararları doğrultusunda beklentileri ve hayallerinin geleceği ortaya çıkaracağına bunun için geleceğe umutla baktıkları; bunun yanında çok sayıda bilinmeyen içerdiği için belirsizlik içerdiğini ve geleceğin bağımsız olarak ulaşılan bir zaman döngüsü olduğu için her seferinde yeni bir gelecek olduğunu bundan dolayı geleceğin etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırma ile elde edilen sonuçların büyük bir bölümü önceki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermekle birlikte farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda eğitim programları düzenlenebilir ve eğitimler verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Gelecek, metafor, özel yetenekli öğrenci, olgubilim

* Şahinbey Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencisi, zeynep.yam2002@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0002-7122-172X, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 01/06/2018-28/06/2018.

** Şahinbey Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi Türkçe Öğretmeni, haticecetinkaya27@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0002-6564-9068.

*** Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi A. Keleşoğlu Eğitim Fak. Özel Eğitim Bölümü Dr., Öğretim Üyesi, ahkurnaz@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0003-1134-8689.

A METAPHORICAL EXAMINATION OF GIFTED STUDENTS' PERCEPTION OF "FUTURE" CONCEPT

Zeynep YAM*
Hatice ÇETİNKAYA**
Ahmet KURNAZ***

Abstract:

When the literature is examined, no studies have been found about the gifted students' perception of future concept. This study aims to define how gifted students perceive future concept through metaphors. The present study is conducted through phenomenological design which is one of the qualitative research methods. 256 gifted students participated in the study. Students are asked to produce metaphors about the "future" concept. Data were analyzed through descriptive analysis.

Following results are obtained from the study: gifted students perceive future positively and see it as element which develops them; they perceive future as an element which can be formed; they look at the future with hope because they believe that their dreams and expectations defines their future in line with the decisions they made today; they see future as ineffective because they believe the future is a time loop which can be reached independently and there will be a different future every time.

Keywords: Future, metaphor, gifted students, phenomenology

GİRİŞ

Bireyler gelecekte neler ile karşılaşacaklarını, neler yapabileceklerini, nelerin gelecekte gerçekleşmesinin onları mutlu edeceğini düşünerek gelecek algısı oluştururlar. Bireylerin geleceğe ilişkin algıları şu anki durumlara ilişkin algılarından hareketle geleceğe ilişkin bilinçlerinde oluşturulan iz anlamına gelmektedir. Bireylerin geleceğe ilişkin algı ve beklentileri büyük önem taşımaktadır.

Beklenti, önceki deneyimlerden yola çıkarak gelecekte ne olabileceği ile ilgili çıkarımlarda bulunmaktır (Tatar, 2005). Türk Dil Kurumu (TDK) (2017) beklenti kavramını

* Student, Science and Art Center of Sahinbey Municipality.

** Turkish Teacher, Sahinbey Science and Art Center.

*** Assis. Prof. Dr., Konya Necmettin Erbakan University, A. Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Special Education.

bireysel anlamda “gerçekleşmesi beklenen şey” ya da “bireyin kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü” olarak tanımlanmaktadır. Gelecek beklentisi ise, bireylerin gelecekle bağlantılı görüş, ilgi ve kaygılarını barındıran bilişsel haritalardır. Gelecek beklentileri bireyin içinde bulunduğu dönemi ve sonraki yaşamını etkileyen unsurlardan biridir (Bandura, 1997; Taylor ve Brown, 1988). Arbona, 2000; Drazen, 1994), çünkü beklentiler kararların alınmasında en güçlü motivasyonlardır (Nurmi, 1991).

Bireylerin gelecek beklentileri kişilerin yaşamlarına ilişkin memnuniyet düzeyleri hakkında bilgi içerir. Bunun yanında eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüleceğini gösterir ve öğrenci rehberlik hizmetlerinde işe koşullar (Adler, 1994). Bireyin performansları hakkında tahminde bulunulabilmesine imkân tanır. Yaşanılanların kişilerce nasıl ve ne düzeyde algılandığı gösterir (Heckhausen, 1991; Seligman, 1991). Uygun eylem planlarıyla desteklendiğinde olumlu gelecek beklentisi olan bireylerin daha yüksek performans sağlamaları yoluyla öğrenme ve üretim artışları oluşur (Tuncer, 2011). Bireysel ve kitlesel doyum sağlanabilir. Bu açılardan bütün bireyler için olduğu gibi özel yetenekli öğrencilerin de gelecek beklentilerinin belirlenmesi ve yönetilmesi bireyler ve ülkemizin geleceği açısından önemlidir.

Thomas, (1920) da “eğer kişi, bir durumu gerçek olarak kabul ederse sonuçlar da gerçek olur” (aktaran, Seigner, 2003) der. Gelecek yönelimi, farklı alanlarla ilişkili olarak, bireylerin gelecek imajlarının özel ve bireysel yapısını kapsar. Bu alanların içeriği, kişisel ya da toplumsal, gerçekçi ya da ideal ve gerçeğe uygun ya da fantastik olabilmektedir. Gelecek beklentisi güdülenme, planlama ve değerlendirme süreçleri (Seginer, 2003) doğrultusunda geleceğe yönelik hedefler belirlerler. Daha sonra bu hedeflerini gerçekleştirmek için planlar yapar ve problem çözme yolları düşünerek hedeflerine nasıl ulaşacaklarını belirlemeye çalışılır. Akabinde bireyler, bu beklentilerine ulaşma ihtimallerini değerlendirirler ve hedeflerine ulaşma ihtimallerinin ne kadar olduğunu bulmaya çalışırlar (Salmela-Aro, 2001).

Gelecek beklentisi yaratıcılık, soyut düşünme, muhakeme ve problem çözme ve zihinsel yetkinlik gibi bilişsel yapılar ve bilişsel üslup ile ilgilidir. Gelecek beklentisi benlik kavramı, denetim odağı, baş etme stratejileri, iyi olma hâli gibi duygusal durum ile de ilgilidir (Şimşek, 2012). Güdülenmiş ve olumlu bakış açısına sahip gençler, başarı sayesinde kendileri için bir yaşam planı yapmakta ve başarılı olma yolunu tanımlayabilmektedirler (Walsh, 1996). Özel yetenekli öğrenci, zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterebilen bireyler olarak tanımlanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık (Schlichter, 1981; Renzulli, 1984), soyut düşünme, muhakeme, eleştirel düşünme, problem çözme, (Fertig, 2005, Anthny, 2014; Umar, 2014) karar verme ve zihinsel yetkinlik gibi bilişsel yapıları son derece güçlüdür (Akarsu, 2004; Ataman, 2004; Davaslıgil, 2016). Planlama yetenekleri (Karaduman, 2012; Kollof ve Feldhusen, 1984; Maker ve Schiever, 2005; Moon, 1993; Newman, 1991; Sternberg ve Lubart, 1995) sayesinde kendi başlarına bir işi yürütebilir ve proje geliştirebilirler (Ataman, 2004). Yüksek de-

ğerlendirme yetenekleri (Orhon, 2011; Van Tassel Baska ve Stambaugh, 2006) ile çevrelerindeki olayları ve kendilerini değerlendirebilir ve doğru karar alabilirler. Üstün zekalılığın bir bileşkesi de yüksek güdülenmedir (Reis ve Renzulli, 1984). Özel yetenekli öğrenciler yüksek düzeyde duyuşsal özelliklere sahiptir (Akarsu, 204; Ataman, 2004). Bu yönleri ile özel yetenekli öğrencilerin gelecek beklentileri belirlenmelidir.

Özel yetenekli öğrencilerin gelecek algılarının belirlenmesi onların gelecek hedeflerinin gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır. Gelecek tasarımı iyi yapamayan ve beklentilerini gerçekleştiremeyen kişilerin yoğun bir ümitsizlik duygusu yaşaması, stresle baş başa kalması muhtemeldir (Çokluk, 2000). Bu araştırma ile de özel yetenekli öğrencilerin gelecek kavramını nasıl anladıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin gelecek kavramının açıklarken zihinlerindeki algıyı nasıl gerekçelendirdikleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylece özel yetenekli öğrencilerin gelecek ile ilgili algıları belirlenecek ve bu algının gerçekleştirilebilmesi için atılabilecek adımlara ilişkin ipuçları yakalanabilecektir.

Bazı özel yetenekli öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim görmektedirler. Metaforlar, öğrencilerin zihinsel gelişimi esnasında algı ve öğrenme biçimlerini açığa çıkarma kullanılabilir bir tekniktir (Ocak ve Gündüz, 2006). Metaforlar, eğitim alanında pedagojik ve beceri gelişimi için kullanılan önemli bir mekanizmadır. Aynı zamanda metaforlar; problem kurma, değerlendirme ve keşfetme aracı olarak da kullanılabilir (Saban, Koçbekar ve Saban, 2006). Bu nedenle öğrencilerin oluşturdukları metaforların belirlenmesinin eğitim alanında kullanılmak üzere önemli katkılar sağlayabileceği düşünülebilir.

Metafor, “soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurma biçimi olarak tanımlanır (Saban, 2004). Metafor terimi, Latince, metafora kökünden gelmektedir. Meta: öte, aşırı ve pherein: taşımak, yüklenmek sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur. Türeyişi öteye taşımak anlamı ile metafor günümüzde şiirde, reklamlarda, mimaride, yönetim bilimlerinde ve günlük yaşamda sıklıkla kullanılan ve yorumlanan bir şekle dönüşmüştür (Salman, 2003). Morgan’a (1998) göre “metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir.” Bu yönüyle metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araçtır. Shuell’in (1990) de vurguladığı üzere: “Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir. Çünkü, bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır.” (Saban, 2008).

Özel yetenekli öğrenciler sıklıkla geleceğin aydınları (Kurnaz, 2013), yeryüzü çevherlerimiz (Öz, Yalçın ve Turan, 2014) ve geleceğin mimarları (Ataman, 2012) olarak adlandırılmaktadır. Bir yandan bu öğrencilerin bireysel gelecekleri diğer yandan ülkemizin geleceği ile ilgili yüksek beklentiler oluşmaktadır. Bu araştırmanın baş araştırmacısı da özel yetenekli öğrenci bir lise öğrencisi olarak bu öğrencilerin içinde yer al-

maktadır. Hem kendisine hem de arkadaşlarına bu yönde sıklıkla mesajlar iletildiğine fiilen tanık olmakla birlikte özel yetenekli öğrencinin gelecek algılarının bilinmediği ve eğitimlerinde bu algıların dikkate alınmadığı yönünde öğrenciler arasında ciddi bir hissiyat olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin geleceği nasıl algıladıkları bilinmemektedir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin gelecek algılarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin gelecek kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla tespit etmek ve tespit edilen zihinsel imgeleri çeşitli kategorilerde sınıflandırarak özel yetenekli öğrencilerin zihinsel imgelerine ilişkin çıkarımlarda bulunmaktır. Böylece özel yetenekli öğrencilerin geleceğe ilişkin beklentilerine bağlı olarak eğitimlerinin geleceğe ilişkin hedeflerinin belirlenmesi, eğitim-öğretim uygulamalarının nasıl yapılacağı, rehberlik hizmetlerinde nelere yer verileceği ve ailelerin davranış ve rollerinin nasıl olacağı ortaya konulabilecektir. Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili bilgilerin büyük bir bölümü yurt dışında yapılmış araştırmalara bağlıdır. Ancak ülkemizin kendine has tüm özellikleri dikkate alındığında ülkemizdeki özel yetenekli öğrencilerin tüm algıları gibi geleceğe ilişkin algılarının farklı olacağı kesindir. Alanyazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin gelecekle ilgili algılarının nasıl olduğunu ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamış da olması yapılacak olan çalışmanın önemini attırmaktadır.

Araştırmanın bu amacı çerçevesinde özel yetenekli öğrencilerin gelecek kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplandığının ortaya konulması ile bu öğrencilerin gelecek kavramına ilişkin oluşturdukları zihinsel imgelerin (metaforlar) nasıl olduğu ve farklı illerdeki özel yetenekli öğrencilerin gelecek algılarının buldukları illere göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmak istenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim(fenomonoloji/phenomenology) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomonoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013;78). Nitel araştırmalarda araştırmacı da süreçten bağımsız ve uzak olmaktan çok sürecin içinde ve bir parçası halindedir. (Büyüköztürk, 2015; Yıldırım ve Şimşek,

2013). Bu araştırmanın baş araştırmacısı da özel yetenekli öğrenci bir lise öğrencisi olarak bu öğrencilerin içinde yer almaktadır. Dolayısı ile özel yetenekli öğrencilerin gelecek algısının incelendiği bu araştırma verilerinin daha iyi algılanması ve yorumlanmasında araştırmacının bu durumu önemli katkı sağlamıştır. Bu çalışmada da özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri metaforlara dayalı olarak geleceğe ilişkin algıları nitel yaklaşımla olgubilim deseninde ortaya konulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye’yi farklı noktalardan temsil etmesi için 7 bölge 7 il olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarının 2017-2018 eğitim öğretim yılında güz döneminde, Gaziantep, İstanbul, Kahramanmaraş, Kırşehir, Malatya, Tokat ve Uşak illerinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören toplam 256 özel yetenekli öğrenciden oluşma planlanmıştır. Uygulama 256 özel yetenekli öğrenci ile yapılmış ancak 34 öğrencinin veri toplama aracını tam olarak doldurmadığı için verileri kullanılmamıştır. Böylece 222 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların İllere Göre Demografik Özellikleri

İli	Erkek f-%	Kız f-%	Toplam
Gaziantep	17 - 51,52%	16 - 48,48%	33
İstanbul	13 - 43,33%	17 - 56,67%	30
Kahramanmaraş	13 - 40,63%	19 - 59,38%	32
Kırşehir	17 - 53,13%	15 - 46,88%	32
Malatya	18 - 54,55%	15 - 45,45%	33
Tokat	15 - 46,88%	17 - 53,13%	32
Uşak	14 - 46,67%	16 - 53,33%	30
Toplam	107 - 48,2%	115 - 51,8%	222

Tablo1’de araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin illere göre demografik özelliklerinin demografik dağılımlarına göre frekans (f) ve yüzde (%)lik oranları verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların, 107’si (%48,20) erkek, 115’i (%51,80) kız öğrencidir. Gaziantep’te araştırmaya katılan 33 öğrenciden 17’si (%51,52) erkek, 16’sı (%48,48) kızdır. İstanbul’dan araştırmaya katılan 30 öğrenciden 13’ü (%43,33) erkek, 17’si (%56,67) kızdır. Kahramanmaraş’tan araştırmaya katılan 32 öğrenciden 13’ü (%40,63) erkek, 19’u (%59,38) kızdır. Kırşehir’den araştırmaya katılan 32 öğrenciden 17’si (%53,13) erkek, 15’i (%46,88) kızdır. Malatya’dan araştırmaya katılan 33 öğrenciden 18’i (%54,55) erkek, 15’i (%45,45) kızdır. Tokat’tan araştırmaya katılan 32 öğrenciden 15’i (%46,88) erkek, 17’si (%53,13) kız olup Uşak’tan araştırmaya katılan 30 öğrenciden 14’ü (%46,67) erkek, 16’sı (%53,33) kız olduğu görülmektedir.

BİLSEM’lerde öğrenciler farklı programlarda yer almaktadır. BİLSEM’lerde verilen eğitim yaygın eğitim kapsamında ÖYÖ için bir destek eğitim programıdır. Bu eğitim farklı programlar şeklinde yürütülmektedir. Katılımcıların BİLSEM’lerde eğitim aldıkları programlara ilişkin bilgiler Tablo 2a’de görülmektedir.

Tablo 2a: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin BİLSEM ’deki Program Basamak Dağılımlarının Frekans ve Yüzdeler Oranları

Bulunduğu BİLSEM Programı	Erkek – f(%)	Kız - f(%)	Top.
Destek	16 - 35,56%	29 - 64,44%	45
BYF	56 - 49,12%	58 - 50,88%	114
ÖYG	27 - 58,70%	19 - 41,30%	46
Proje	8 - 47,06%	9 - 52,94%	17
Toplam	107 -48,20%	115 - 51,80%	222

Tablo 2’de araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM ’deki program basamak dağılımlarına göre frekans (f) ve yüzde (%)lik oranları verilmiştir.

Tablo 2’nin incelenmesinden anlaşılacağı gibi araştırmaya katılanların 107’si (%48,20) erkek, 115’i (%51,80) kızdır. Destek grubundan araştırmaya katılan öğrencilerin 16’sı (%35,56) erkek, 29’u (%64,44) kızdır. BYF grubundan araştırmaya katılan öğrencilerin 56’sı (%49,12) erkek, 58’u (%52,88) kızdır. ÖYG grubundan araştırmaya katılan öğrencilerin 27’si (%58,70) erkek, 19’u (%41,30) kızdır. Proje grubundan araştırmaya katılan öğrencilerin 8’i (%47,06) erkek, 9’u (%52,94) kızdır.

Katılımcıların 37’si (%16,67) üçüncü, 79’u (%35,58) dördüncü, 43’ü (%19,36) beşinci, 46’sı (%20,72) altıncı ve 17’si (%7,66) yedinci sınıf öğrencidir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler metafor oluşturma tekniğinden yararlanarak tarafımızdan hazırlanan ve “Gelecek ...benzer/gibidir; çünkü.....” şeklinde tamamlanmamış bir ifadenin yer aldığı yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracının oluşturulmasında önce literatür taranmış daha sonra uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda Metafor formu oluşturulmuştur (Ek-1). İki bölümden oluşan metafor formunun birinci bölümünde özel yetenekli öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik maddeler yer almaktadır. Özel yetenekli öğrencilere ikinci bölümdeki gelecek kavramı üzerine metafor yazmadan önce metafor ve metaforun önemi hakkında bilgi verilmiş ve onlardan gelecek kavramına ilişkin sadece bir metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Bu çalışma için katılımcılara 15 dakika süre verilmiştir. Veriler, öğretmenlerinin de yardımıyla gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Metafor formlarında yazılanlar araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olgunun tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek 2013:81). Araştırmada toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması beş aşamada gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, Saban 2004, 2008): 1) Adlandırma Aşaması, 2) Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması 3) Kategori Geliştirme Aşaması, 4) Geçerlilik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması, 5) Frekansların Hesaplanması ve Yorumlanması

1. Adlandırma Aşaması: Öğrencilerin gelecek, kavramı için ürettikleri metaforlar tespit edilerek alfabetik sıraya göre listelenmiştir. Bu kısımda, öğrencilerin anlamlı metaforlar ve cümleler oluşturup oluşturmadıklarına bakılmıştır. Metaforlar, geçici liste şeklinde hesaplanmıştır. Herhangi bir metaforun boş bırakıldığı formlar elenmiştir.

2. Eleme Aşaması: Öğrencilerin yazdıkları metaforlar, tekrar tek tek gözden geçirilerek her bir zihinsel imgenin kullanım amacına bakılmıştır. Kullanılan metaforlarla kullanım amacı arasında tutarlı bir ilişki unsuru bulunmayan metaforlar elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırma kapsamı dışında bırakılan formların elenmesi sonucu 222 adet geçerli metafor formu elde edilmiştir.

3. Kategori Geliştirme Aşaması: Üretilen metaforlar özellikleri bakımından temalandırılmıştır. Bu aşamada metafor, konusu kaynağı ve konu ile kaynak arasındaki ilişki (Sezgin Nartgün ve Gökçer, 2014) açısından incelenerek kaynak konu arasında ilişki bulunmayan metaforlar analizden çıkarılmıştır (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011).Özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri metaforlar, belli bir tema ile ilişkilendirilerek kavramsal kategoriler altında gruplanarak sunulmuştur. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar, 8 kavramsal kategori altında sunulurken doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Kategori oluşturulması aşamasında Topgül'ün (2017) kategorilerinden yararlanılmıştır.

4. Geçerlilik ve Güvenirliği Sağlama: Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlarına nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:291). Bu araştırmada da sonuçların geçerliliğini sağlamak için verilerin analiz süreci açıklanarak araştırmada ulaşılan kategorileri temsil eden metaforların tamamına bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırmada, gelecek kavramı için oluşturulan kavramsal kategoriler altında verilen metaforların söz konusu kavramsal konuyu temsil edip etmediğini onaylama amacıyla uzman görüşüne (Tulunay Ateş, 2016: 81) başvurulmuştur. Bu amaç doğrul-

tusunda iki alan uzmanına metafor listesi ve onlara ait kavramsal kategorinin adlarını içeren liste verilmiştir. Alan uzmanlarından bu iki listeyi de kullanarak birinci listedeki örnek metafor listesini, kavramsal kategorilerle eşleştirmeleri istenmiştir. Daha sonra uzmanların yaptığı eşleştirmelerle karşılaştırılmıştır. Alan uzmanlarının yaptığı eşleştirmelerle kendi yaptığımız eşleştirmelerin büyük oranda aynı olduğu görülmüştür.

5. Frekansların Hesaplanması ve Yorumlanması: Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra her bir metafor ve kategoriye temsil eden katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmış ve bulunan değerler yorumlanmıştır. Verilerin analizinde Microsoft Office Excel ve Word programlarından faydalanılmıştır. Bu doğrultuda tablo oluşturularak her tabloya ait ilgili veriler yazılmıştır. Metaforu üreten öğrencinin yaşadığı şehir, cinsiyeti, (Örneğin İ/B/ şeklinde metafor cümlesinin sonunda verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, ilk olarak araştırmada elde edilen ve çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin “gelecek” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlardan bahsedilmektedir. Daha sonra gelecek kavramına ilişkin olarak bu araştırmada 8 kategori, öğrencilerin ürettiği metaforlarla desteklenerek tanıtılmaktadır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, farklı illerdeki özel yetenekli öğrencilerin gelecek kavramına ilişkin toplam 153 geçerli metafor ürettikleri görülmektedir.

Araştırma ile özel yetenekli öğrencilerin gelecek kavramı ile ilgili ürettikleri metaforların neler olduğu ortaya konulmak istenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3: Özel Yetenekli Öğrencilerin Gelecek Kavramına İlişkin Metaforların Dağılımı

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Yol	8	Yaşam	6	Hayal	5	Uzay	5	Hayaller ötesi	4	Kalem	3
Teknoloji	7	Zaman	6	Işık	5	Geçmiş	4	Hayat	3	Su	3
Ağaç, çınar ağacı, çiçek, çömlek, evren, gelişim, gökyüzü, güneşin doğuşu, kitap, meyve, resim, rüya, saat, sınav, sonsuz yol, sonsuzluk, sonu bilinmeyen çukur, tohum, yeni dünya, zar, zorluk,											2

Açılış, altın madeni, anı defteri, araba, astral seyahat, aydınlık, ayna, belirsiz kum saati, belirsizlik, bilim, bilinmez başlık, bilmediğin şeye başlamak, bina, bitki, bizi bekleyen ışık, buluş, büyüme, ceviz, çalışma zamanı, çalışmak, çiçek bahçesi, çocuk, çocuklar, defter, deniz, ders programı, devamı bilinmeyen ip, dizinin en heyecanlı bölümü, doğum günü, dolabın üstü, döviz kurları, durum, duvar arkası, dünya, düş, düşünce, düşünmek, edebiyat, fabrika, fidan, filmin fragmanı, geçmiş ve bugün, görüş, hayalleri gerçekleştirme, hayatın gizemi, hayatın yönü, heykel, içi boş kavanoz, ilerideki hayat, ilerlemek, imkânsız soru, ince yol, inilmesi gereken durak, insan, insanın düşünceleri, insanın hayatı için her şey, kader, kapı, kara delik, karanlık kuyu, karanlıktaki mum ışığı, kitabın sayfaları, kitaplar arası, kola, konserve, kumanda, kumsaldaki küçük kum taneleri, kuş, kutup yıldızı, labirent, mars, matruşka, merak duygusu, meslek, meyve ağacı, moda, müzik, ne olduğu bilinmeyen tohum, okul, okuldan mezun olmak, okuması bitmeyen kitap, oyun hamuru, öğrenci, özgüven, pandoranın kutusu, pet şişe, planlamak, plan yapmak, puzzle, rotasız gemi, senin tercihin, sırlar, sinir, sisli hava, sonu bilinmeyen tünel, sonu gözükmeyen tünel, sürpriz kutu, sürpriz yumurta, şeker, şelale, tarla, tavuk, telefonun güncellenmesi, termometre, tünel, ucu gözükmeyen tünel, uçan araba, umut, un, uzakta görülen parlaklık, uzaya çıkmayı bekleyen çocuk, ürün dosyası, yatağın altı, yaz tatili, yazı, yeni nesiller, yeni umutlar, yol ayrımı, yolun devamı, yüksek binalar,	1
Üretilen toplam metafor: 153 (%100)	

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmada elde edilen 153 metafordan 120’ si’ farklı metaforlardan oluşmuştur.

En çok tekrar edilen metaforlar; yol($f=8$), (%3,6), teknoloji($f=7$), (%3,15), yaşam($f=6$), (%2,7), zaman ($f=6$), (%2,7), hayal($f=5$), (%2,25), uzay($f=5$), (%2,25), ışık($f=5$), (%2,25), geçmiş($f=4$), (%1,8), hayaller ötesi($f=4$), (%1,8), su($f=3$), (%1,35), ağaç, çınar ağacı, çiçek, çömlek, gelişim, güneşin doğuşu, kitap, meyve, resim, rüya, saat, sınav, sonsuz yol, sonsuzluk($f=2$), (%0,9)metaforlarıdır. Geriye kalan metaforlar($f=1$), (%0,45) farklı olup bir kez kullanılmıştır. Metaforların tekrar sıklığı 1 ile 8 arasındadır.

Özel yetenekli öğrencilerin gelecek kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ortak özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Ortak özelliklere göre metaforların dağılımının frekans ve yüzdelere ilişkin veriler Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo: 4 Gelecek Kavramına İlişkin Metaforların Kavramsal Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	
	f	%
Belirsizlik Unsuru Olarak Gelecek	73	32.88
Gelişim Unsuru Olarak Gelecek	40	18.03
Biçimlendirici Unsur Olarak Gelecek	33	14.87
Yön Veren Unsur Olarak Gelecek	20	9.0

Umut Verici Unsur Olarak Gelecek	18	8.11
Gelip Geçici Unsur Olarak Gelecek	17	7.66
Hayal Edilen Unsur Olarak Gelecek	11	4.95
Tesiri Olmayan Unsur Olarak Gelecek	10	4.51
Toplam	222	100

Tablo 4'e göre özel yetenekli öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar 8 kategori altında toplanmış olup bu metaforların (f=73) (%32,88) *Belirsizlik Unsuru Olarak Gelecek*, (f=40) (%18,03) *Gelişim Unsuru Olarak Gelecek*, (f=33) (%14,87) *Biçimlendirici Unsur Olarak Gelecek*, (f=20) (%9,0) *Yön Veren Unsur Olarak Gelecek*, (f=18) (%8,11) *Umut Verici Unsur Olarak Gelecek*, (f=17) (%7,66) *Gelip Geçici Unsur Olarak Gelecek*, (f=11) (%4,95) *Hayal Edilen Unsur Olarak Gelecek*, (f=10) (%4,51) *Tesiri Olmayan Unsur Olarak Gelecek* kategorileri altında yer almaktadır.

Öğrencilerin geleceğe ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde öğrencilerin (f=79 ve %35,56) *Belirsizlik Unsuru Olarak Gelecek* kategorisinde metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategori kendinden sonra en çok metafor üretilen kategorilerden iki kat fazla metafora sahiptir. Buna göre özel yetenekli öğrencilerin geleceğe ilişkin belirsizlik algılarının güçlü olduğu söylenebilir. Aynı zamanda geleceğin belirsizlik içeriyor olması da bunun doğal olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin "Gelecek" kavramına ilişkin ürettikleri metaforlardan "belirsizlik unsuru olarak gelecek" kategorisinde yer alan metaforlar (f=73 ve %32,88) Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo: 5 Özel Yetenekli Öğrencilerin "Gelecek" Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan "Belirsizlik Unsuru Olarak Gelecek" Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Met.	f	Metafor	f	Met.	f
Yol	5	Sonsuzluk		Sonu bilinmeyen çukur	2	Uzay	2	Zaman	2	Zar	2
Ağaç, astral seyahat, belirsiz kum saati, bilinmez başlık, bilmediğin şeye başlamak, bitki, ceviz, çiçek, çocuk, ders programı, devamı bilinmeyen ip, dizinin en heyecanlı bölümü, dolabin üstü, döviz kurlarına, durum, duvar arkası, düş, edebiyat, evren, fidan, filmin fragmanı, gökyüzü, hayal, hayatın gizemi, ışık, içi boş kavanoz, ilerideki hayat, imkânsız soru, ince yol, insan, kader, kara delik, karanlık kuyu, kitap, kumanda, kuş, labirent, mars, matruşka, müzik, ne olduğunu bilmediğin tohum, okuması bitmeyen kitap, pandoranın kutusu, pet şişe, resim, rotasız gemi, sırlar, sisli hava, sonu bilinmeyen tünel, sürpriz kutu, sürpriz yumurta, termometre, tünel, ucu gözükmeyen tünel, yaşam, yatağın altı, yazı, yeni umutlar											1
Üretilen toplam metafor: 73 (%32,88)											

Özel Yetenekli Öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforik.... ♦

Tablo 5’e göre özel yetenekli öğrencilerin belirsizlik unsuru olarak gelecek kategorisinde toplam (f=73) (%32,88) metafor oluşturulduğu ve bunlardan 58’i farklı olup metafordan en çok yol, sonu bilinmeyen çukur, uzay, zaman, zar ve sonsuzluk metaforlarını ürettikleri, tabloda görülen diğer metaforları ise birer kez belirttikleri görülmektedir. Metaforların büyük bir bölümünün sadece birer kez ifade edilmiş olması özel yetenekli öğrencilerin belirsizlik unsuru olarak ürettikleri metaforlarda da bir kararlılık olmadığını göstermektedir. Bu kategorideki metaforlara göre gelecek çok sayıda bilinmeyen içerdiği için belirsizlik olarak algılanmaktadır. Bu kategoriye oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

“Gelecek filmin fragmanına benzer, çünkü tam olarak bilemeyiz ama ipuçlarını kullanarak tahmin yürütüp düşünürüz.” (Uşak, kız), “Gelecek kumanda gibidir, çünkü herhangi bir tuşa bastığın anda her şey değişebilir.” (Tokat, kız), “Gelecek matruşkaya benzer, çünkü içinden açıyorsun çıkar açıyorsun çıkıyor en sonunda içinde ne çıkacak bilinmiyorsun.” (Kahramanmaraş, erkek), “Gelecek müzik gibidir, çünkü ne hissettireceği ne yaptracağı zaman geçtikçe öğrenilir.” (Gaziantep, kız), “Gelecek zara benzer, çünkü elindekilerin ne olacağı belli ama zarı atınca ne geleceği bilinmez.” (Gaziantep, kız)

Özel yetenekli öğrencilerin “Gelecek” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların değerlendirildiği biçimlendirici unsuru olarak gelecek kategorisinde üretilen metaforlar Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo: 6 Özel Yetenekli Öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan “Biçimlendirici Unsur Olarak Gelecek” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Met.	f	Metafor	f	Met.	f
Çömlek	2	Sınav	2								
Altın madeni, bilim, buluş, defter, düşünce, düşünmek, fabrika, geçmiş, hayal, hayaller, heykel, insanın hayatı için her şey, kalem, kumsaldaki küçük kum taneleri, merak duygusu, meslek, oyun hamuru, öğrenci, özgüven, su, şeker, tarla, teknoloji, un, yeni nesiller, yol, yüksek binalar, zaman, zorluk											
Üretilen toplam metafor: 33 (%14,86)											

Biçimlendirici unsur olarak gelecek kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 29’u farklı olup metaforlardan en çok çömlek ve sınav metaforlarını ürettikleri, tabloda görülen diğer metaforları ise birer kez belirttikleri görülmektedir. Verilere göre gelecek, kişiler tarafından biçimlendirilebilir. Bu kategoriye oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

“Gelecek çömleğe benzer, çünkü sen nasıl şekillendirirsen o şekli alır.” (Gaziantep, kız), “Gelecek kumsaldaki küçük kum tanelerine benzer, çünkü bir araya geldiklerinde ne kadar dağınık görünürlerse görünsün ancak bir aradayken bir anlam ifade ederler.” (Gaziantep, kız), “Gelecek yüksek binalara benzer, çünkü ne kadar sağlam temel atılırsa o kadar güçlü olur.” (Gaziantep, erkek)

Özel yetenekli öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan “Gelip Geçici Unsur Olarak Gelecek” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar (f=17 ve %7,62) Tablo 7’de Görülmektedir.

Tablo 7: Özel Yetenekli Öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan “Gelip Geçici Unsur Olarak Gelecek” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Met.	f	Metafor	f	Met.	f
Kalem	2	Zaman	2								
çiçek bahçesi, dünya, geçmiş, gökyüzü, görüş, hayat, kola, moda, mezun olmak, su, şelale, yaşam, yaz tatili											1
Üretilen toplam metafor: 17 (%7,62)											

Tablo 7’ye göre özel yetenekli öğrencilerin gelip geçici unsur olarak gelecek kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 13’ü farklı olup metaforlardan en çok kalem ve zaman metaforlarını ürettikleri, tabloda görülen diğer metaforları ise birer kez belirttikleri görülmektedir. Bu kategoriye göre geleceğin çok çabuk geldiğini ve aslında beklenildiği kadar iyimserlik taşımadığını ifade eder. Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

“Gelecek dünyaya benzer, çünkü dünyadaki hayatımız gelip geçicidir.” (Malatya, erkek), “Gelecek hayata benzer, çünkü hayatın içinde daima geleceği kovalarız ama gelip geçer.” (Tokat, erkek)

Özel yetenekli öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan “Gelişim Unsuru Olarak Gelecek” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 8’de Görülmektedir.

Tablo 8: Özel Yetenekli Öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan “Gelişim Unsuru Olarak Gelecek” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Met.	f	Metafor	f	
Teknoloji	6	Meyve	2	Çınar Ağacı	2	Sonsuz Yol	2	Yeni Dünya	2	
Uzay	3	Saat	2	Gelişim	2	Tohum	2			
Açılış, ağaç, anı defteri, ayna, büyüme, doğum günü, hayat, ilerlemek, insanın düşünceleri, kitabın sayfaları, su, telefonun güncellenmesi, uçan araba, ürün dosyası, yaşam, yolun devamı, zaman										1
Üretilen toplam metafor: 40 (%18,02)										

Tablo 8’e göre özel yetenekli öğrencilerin gelişim unsuru olarak gelecek kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 17’si farklı olup metaforlardan en çok çınar ağacı, gelişim, meyve, saat, sonsuz yol, teknoloji, tohum, uzay ve yeni dünya metaforlarını ürettikleri, tabloda görülen diğer metaforları ise birer kez belirttikleri

Özel Yetenekli Öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforik.... ♦

görülmektedir. Bu kategoride en fazla metafor üreten il Uşak’tır. Bu kategoriye göre gelecek, olumlu algılanan ve gelişimi sağlayan bir unsurdur. Bu kategoriye oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

“Gelecek ilerlemek gibidir, çünkü her gelecek yeni daha ileri teknolojiyi üst düzey yaşamları beraberinde getirir.” (Kırşehir, kız), “Gelecek ürün dosyasına benzer, çünkü geçmişte yaptıklarımı bir dosyada biriktirir ve geleceğe taşırırım.” (Gaziantep, kız)

Özel yetenekli öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan “Hayal Edilen Unsur Olarak Gelecek” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9: Özel Yetenekli Öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan “Hayal Edilen Unsur Olarak Gelecek” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Met.	f	Metafor	f
Hayaller	3	Hayal	2	Rüya	2	Yaşam	2		
Hayallerimizi gerçekleştirme, uzaya çıkmayı bekleyen çocuk									1
Üretilen toplam metafor: 11 (%4,95)									

Tablo 9’a göre özel yetenekli öğrencilerin hayal edilen unsur olarak gelecek kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 2’si farklı olup metaforlardan en çok hayal, hayaller, rüya ve yaşam metaforlarını ürettikleri, tabloda görülen diğer metaforları ise birer kez belirttikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre geleceği ortaya çıkaran temel belirleme, bugün alınan kararlar, kişilerin beklentileri hayalleri ve uz görüşleri doğrultusunda gelecek ortaya çıkacaktır. Bu kategoriye oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

“Gelecek hayal gibidir, çünkü hayal ettiğimiz şeyleri üretebiliriz.” (İstanbul, kız), “Gelecek uzaya çıkmayı bekleyen çocuğa benzer, çünkü hayal etmeden hiçbir şeye ulaşılmaz.” (İstanbul, kız)

Özel yetenekli öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan “Tesiri Olmayan Unsur Olarak Gelecek” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10: Özel Yetenekli Öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan “Tesiri Olmayan Unsur Olarak Gelecek” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f
Geçmiş	2	Evren, geçmiş ve bugün, inilmesi gereken durak, konserve, kutup yıldızı, sinir, tavuk, yol	1
Üretilen toplam metafor: 10 (%4,50)			

Tablo 10'a göre özel yetenekli öğrencilerin tesiri olmayan unsur olarak gelecek kategorisinde (f=10) (%4,50) metafor oluşturulduğu ve bunlardan 9'u farklı olup metaforlardan en çok geçmiş (f=2) (%0,90) metaforunu ürettikleri, tabloda görülen diğer metaforları ise birer kez belirttikleri görülmektedir. Bu kategoriye göre geleceğin bağımsız olarak ulaşılan bir zaman döngüsü olduğu için her seferinde yeni bir gelecek vardır ve geleceğin etkisinin olmadığına ilişkin metaforları içerir. Bu kategoriye oluşturulan bazı ifadeler şöyledir:

Gelecek evrene benzer, çünkü çok büyüktür ve iyilikte içindedir kötülükte.” (Malatya, erkek), “Gelecek geçmişe benzer, çünkü her ikisinin üzerinde de artık kontrolümüz yoktur.” (Kırşehir, kız)

Özel yetenekli öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan “Umut Verici Unsur Olarak Gelecek” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar Tablo 11’de Görülmektedir.

Tablo 11: Özel Yetenekli Öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan “Umut Verici Unsur Olarak Gelecek” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Işık	4	Güneş	2	Aydınlık, belirsizlik, bizi bekleyen ışık, çocuklar, güneşin doğuşu, hayal, kapı, karanlıktaki mum ışığı, sonu gözükmeyen tünel, umut, uzakta görülen parlaklık, yaşam	1
Üretilen toplam metafor: 18 (%8,11)					

Tablo 11’e göre özel yetenekli öğrencilerin umut verici unsur olarak gelecek kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 12’si farklı olup metaforlardan en çok güneş ve ışık metaforlarını ürettikleri, tabloda görülen diğer metaforları ise birer kez belirttikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre, kişiler tarafından geleceğe umutla bakılır. Bu kategoriye oluşturulan bazı ifadeler şöyledir:

“Gelecek belirsizliğe benzer, çünkü dibi görünmeyen bir kuyuya umutlarla atlamak ve sonrasını Yaradan’ a bırakmaktır.” (Malatya, kız), “Gelecek güneşin doğuşuna benzer, çünkü geleceğimizi aydınlatır.” (Tokat, kız)

Özel yetenekli öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan “Yön Veren Unsur Olarak Gelecek” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar (f=20 ve %9,01) Tablo 6’da Görülmektedir

Tablo 12: Özel Yetenekli Öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan “Yön Veren Unsur Olarak Gelecek” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Metafor	f
Araba, bina, çalışma zamanı, çalışmak, çiçekler, deniz, hayat, hayatın yönü, kitap, kitaplar, meyve ağacı, okul, plan yapmak, planlamak, puzzle, resim, senin tercihin, yol, yol ayrımı, zorluk	1
Üretilen toplam metafor: 20 (%9,01)	

Tablo 12’ye göre özel yetenekli öğrencilerin yön verilen unsur olarak gelecek kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bu metaforların hepsinin birbirinden farklı görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre geleceğe, kişiler tarafından yön verilebilir. Bu kategoriye oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

“Gelecek denize benzer, çünkü yüzmeyi bilersen boğulmazsın çalışırsan aydınlık bir geleceğe sahip olursun.” (Kırşehir, kız); “Gelecek puzzle gibidir, çünkü geleceğinizi kendiniz tamamlarsınız parçaları kendiniz takarsınız.” (Malatya, kız); “Gelecek senin tercihin gibidir, çünkü geleceği sen belirlersin.” (Uşak, kız)

İllere göre özel yetenekli öğrencilerin gelecek kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforların kategorilere göre dağılımı Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13: İllere Göre Özel Yetenekli Öğrencilerin Gelecek Kavramına İlişkin Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Gaziantep		İstanbul		K.maraş		Kırşehir		Malatya		Tokat		Uşak		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Unsur olarak gelecek																
Belirsizlik	11	33	12	40	14	43	12	37	8	244	6	18	10	33	73	32
Gelişim	5	15	3	10	4	12	5	15	7	21	6	18	10	33	40	18
Biçimlendirici	7	21	2	6	6	18	4	12	5	15	6	18	3	10	33	14
Yön veren	3	9	4	13	1	3	5	15	4	12	2	6	1	3	20	9
Umut verici	3	9	4	13		0,0	1	3	3	9	6	18	1	3	18	8
Gelip geçici	3	9		0,0	2	6	4	12	4	12	1	3	3	10	17	7
Hayal edilen	1	3	4	13	1	3		0,0	1	3	2	6	2	6	11	4
Tesiri olmayan		0,0	1	3	4	12	1	3	1	3	3	9		0,0	10	4
Genel Toplam	33	100	30	100	32	100	32	100	33	100	32	100	30	100	222	100

Tablo 13'e göre Gaziantep, İstanbul, Kahramanmaraş, Kırşehir, Malatya, Tokat, Uşak illerindeki özel yetenekli öğrencilerin en çok belirsizlik unsuru olarak gelecek kategorisini seçtikleri görülmektedir. En çok üreten il ise (f=14) (%43,75) Kahramanmaraş'tır. Biçimlendirici Unsur Olarak Gelecek kategorisinde en çok metafor üreten il ise (f=7) (%21,21) Gaziantep'tir. Gelip Geçici Unsur Olarak kategorisinde en çok metafor üreten il ise (f=4) (%12,50) Kırşehir'dir. Gelişim Unsuru Olarak Gelecek kategorisinde en çok metafor üreten il ise (f=10) (%33,33) Uşak'tır. Hayal Edilen Unsur Olarak Gelecek kategorisinde en çok metafor üreten il ise (f=4) (%13,33) İstanbul'dur. Tesiri Olmayan Unsur Olarak Gelecek kategorisinde en çok metafor üreten il ise (f=4) (%12,50) Kahramanmaraş'tır. Umut Verici Unsur Olarak Gelecek kategorisinde en çok metafor üreten il ise (f=6) (%18,75) Tokat'tır. Yön Veren Unsur Olarak Gelecek kategorisinde en çok metafor üreten il ise (f=5) (%15,63) Kırşehir'dir. İllere göre özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri toplam metaforlar incelendiğinde bir fark olmadığını söylemek mümkündür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, gelecek kavramına ilişkin özel yetenekli öğrencilerin metaforları incelenmiş, metaforun tanımı ve avantajları, eğitimdeki yeri, geleceğin özel yetenekli öğrenciler tarafından nasıl algılandığına değinilmiş ve özel yetenekli öğrencilerin gelecek kavramına yönelik zihinsel imgelerine ilişkin çıkarımlarda bulunmak amaçlanmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin "gelecek" kavramına ilişkin olarak, katılımcıların 153 geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. 222 öğrencinin 153 metafor üretmiş olması özel yetenekli öğrencilerin gelecek kavramına ilişkin çeşitli ve zengin bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Ataman(2004)'da özel yetenekli öğrencilerin geniş bir kavram hazinesine ve sözcük dağarcığına sahip olduklarını belirtir. Aynı zamanda bu öğrencilerin bireysel farklılıklarının zengin olduğu alan yazında (Akarsu, 2004; Çağlar, 2004; Davaslıgil, 2016) belirtilen bir durumdur. Öğrencilerin bu özellikleri gelecek kavramına ilişkin ürettikleri metaforlarda da görülmüştür.

Metaforların ortak özelliklerine göre gruplandırıldığı 8 kategori incelendiğinde; belirsizlik unsuru olarak, gelişim unsuru olarak, biçimlendirici unsur olarak, yön veren unsur olarak, umut verici unsur olarak, gelip geçici unsur olarak, hayal edilen unsur olarak, tesiri olmayan unsur olarak gelecek kategorileri altında yer almaktadır.

Öğrencilerin en çok belirsizlik unsuru olarak gelecek algısına ilişkin metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu kategori, kendinden sonra çok metafor üretilen kategorilerden iki kat fazla metafora sahiptir. Buna göre özel yetenekli öğrencilerin geleceğe ilişkin belirsizlik algılarının güçlü olduğu söylenebilir. Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili olarak yapılmış bir araştırma olmamasına rağmen Şimşek (2011) lise

öğrencilerinin gelecek konusunda, Topgül (2017) üniversite öğrencilerinin gelecek kavramına ilişkin bazı tereddütleri olduğu belirtir. Güleri (1994) gençlerin %56 oranında “kötümser” olduğu, üniversite gençliğinde kötümserlik-iyimserlik dengesi kurulurken, işçi gençler arasında iyimserlerin oranının %39,14 kötümserlerin oranının ise %60,9 olduğunu belirtir. Tüm bunlarla birlikte öğrencilerin gelişim, biçimlendirici, yön veren, umut verici unsur olarak gelecek kategorisinde ürettikleri metaforların %49 düzeyinde olduğu dikkate alındığında belirsizliğe olumlu bir bakış açısı ile yaklaşıtları söylenebilir. Topgül (2017) gençlerin gelecek algılarını belirlemek için yaptığı araştırmada gençlerin “belirsiz, kitap, kumar, labirent, sürpriz yumurta, nehir, su ve gizem” metaforlarını ürettiklerini ve bu metaforlara göre geleceğin belirsizlik içerdiğini ifade eder. Bu araştırmada da özel yetenekli öğrenciler aynı metaforları belirtmişlerdir. özel yetenekli öğrencilerin gelişim, biçimlendirici, yön veren, umut verici unsur olarak gelecek olarak ürettikleri metaforların %49 düzeyinde olduğu dikkate alındığında özel yetenekli öğrencilerin geleceği olumlu algılayıp gelişimi sağlayan bir unsur olarak gördükleri, kendileri tarafından biçimlendirilebileceği, bunun için yön verilmesi gerektiğini, bugün aldıkları kararları doğrultusunda beklentileri ve hayallerinin geleceği ortaya çıkaracağına bunun için geleceğe umutla baktıkları; bunun yanında çok sayıda bilinmeyen içerdiği için belirsizlik içerdiğini ve geleceğin bağımsız olarak ulaşılan bir zaman döngüsü olduğu için her seferinde yeni bir gelecek olduğunu geleceğin etkisinin olmadığı söylenebilir. Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) tarafından 2010 yılında yapılan bir araştırmaya göre, Türk halkının genel olarak %61,2’sinin, kadınların %62,7’sinin, erkeklerin ise %59,6’sının mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 18-24 yaş grubu bireylerin mutluluk oranının Türkiye geneli ortalamasından biraz daha yüksek (%63,9) düzeyde olduğu görülmüştür (TUİK, 2010). Tüm bunlar dikkate alındığında. Özel yetenekli öğrencilerin geleceği biçimlendirilebileceklerini düşündükleri, bunun için yön verilmesi gerektiğini, bugün aldıkları kararları doğrultusunda beklentileri ve hayallerinin geleceği ortaya çıkaracağına, bunun için geleceğe umutla baktıkları; bunun yanında çok sayıda bilinmeyen içerdiği için belirsizlik içerdiğini ve geleceğin bağımsız olarak ulaşılan bir zaman döngüsü olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Topgül (2017) üniversite öğrencilerinin gelecek algısını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin *umut unsuru olarak geleceğe* ilişkin umut, hayal, ışık, aydınlık ve mutluluk metaforlarını ürettiklerini ve bu metaforlara göre öğrencilerin geleceğin umut verici ve aydınlatıcı olarak algıladıklarını belirtir. Bu araştırmada da özel yetenekli öğrencilerin geleceğe ilişkin aynı metaforları ve benzerlerini ürettikleri görülmektedir. Buna göre özel yetenekli öğrencilerin geleceği umut verici ve aydınlatıcı algılamaktadır. Topgül (2017) aynı araştırmasında üniversite öğrencilerinin gelecek kavramına ilişkin ürettikleri meyve, su, ev, oyun hamuru, beyaz bir sayfa, çay ve Çocuk metaforlarını şekillendirici unsur; tüneldeki ışık, yol ve tecrübe yol gösterici unsur olma değerlendirir. Bu araştırmada da özel yetenekli öğrenciler gelecek kavramına ilişkin aynı metaforları üretmişlerdir. Buradan hareketle özel yetenekli öğrenci-

lerin geleceği şekillendirme yönünde algılarının olduğu ve yol gösterici algılara sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin gelecek kavramına ilişkin ürettikleri metaforların gelip geçici ve tesiri olmayan unsur kategorisine girenlerin sayısı son derece azdır. Bu da özel yetenekli öğrencilerin geleceği planlama ve önemseme, ileri görüşlülük ve tahmin yapmada ustalık (Ataman, 2004) özellikleri ile örtüşmektedir. Buradan hareketle özel yetenekli öğrencilerin geleceği önemsiz bulma yönünde eğilimlerden uzak oldukları söylenebilir. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin bireysel olarak kendileri ve ülkemiz için önemli ve umut vericidir.

Özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri metaforların toplamı dikkate alındığında illere göre farklılık olmadığı görülmektedir. Nitel araştırmalarda genelleme kaygısı yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmanın da amacı var olan bir olguyu farklı bakış açılarına göre ortaya koymak olduğundan, genelleme yapmak gibi bir amacı taşımamaktadır. Bununla birlikte bu araştırmadan elde edilen verilere göre ülkemizin her yerindeki özel yetenekli öğrencilerin geleceğe ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Gelecek kavramı için üretilen metaforların alt kategorilere göre dağılımının araştırmanın yapıldığı yedi farklı bölge ve yedi farklı ilde göre durumu incelendiğinde belirsizlik unsuru olarak gelecek algılarının Kahramanmaraş ve İstanbul'daki özel yetenekli öğrencilerde yüksek; Kırşehir, Gaziantep ve Uşak'taki özel yetenekli öğrencilerde orta ve Tokat'taki özel yetenekli öğrencilerde düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Gelecek kavramını gelişim unsuru olarak algılayan öğrenci sayısı, Uşak'ta daha yüksek görünürken diğer illerdeki öğrencilerin algılarının benzer olduğu belirlenmiştir. Gelecek kavramını gelip geçici unsura benzeten öğrenci sayısı, Tokat ve Kahramanmaraş illerinde çok azdır. İstanbul ilinde ise gelip geçici unsur ile gelecek kavramı arasında bağlantı kurulamadığı tespit edilmiştir. Gelecek kavramını hayal edilen unsura benzeten öğrenci sayısı Gaziantep, Kahramanmaraş ve Malatya illerinde çok azdır. Kırşehir ilinde ise hayal edilen unsur ile gelecek kavramı arasında bağlantı kurulmadığı tespit edilmiştir. Gelecek kavramını tesiri olmayan unsura benzeten öğrenci sayısı İstanbul, Kırşehir ve Malatya illerinde çok azdır. Gaziantep ve Uşak illerinde ise tesiri olmayan unsur ile gelecek kavramı arasında bağlantı kurulamadığı tespit edilmiştir. Gelecek kavramını umut verici unsura benzeten öğrenci sayısı Kırşehir ve Uşak illerinde çok azdır. Kahramanmaraş ilinde ise umut verici unsur ile gelecek kavramı arasında bağlantı kurulmadığı tespit edilmiştir. Topgül (2017) üniversite öğrencilerinin de gelecek kavramı noktasında farklı algılamalarının söz konusu olduğunu, bu algılamalar öğrencilerin okudukları okul, yaşadıkları çevre, içinde buldukları ortamlar tarafından şekillendirildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla gelecek kavramı kimine göre umut vadeden bir kavram iken, kimine göre belirsizlik ya da etkisizlik ve değişmezlik getirmektedir. "Gelecek" kavramı kişinin içinde bulunduğu durumdan ve çevreden etkilendiği için birçok farklı metafor öğrenciler tarafından üretilmiş olabi-

Özel yetenekli öğrencilerin gelecek kavramına ilişkin ürettikleri metaforlarda genel olarak yaşanan ile göre çok farklılık göstermemekle birlikte alt kategorilerde farklılıklar oluştuğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin içinde bulunduğu durumdan ve çevreden etkilenmiş olabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin gelecek kavramına ilişkin ürettikleri tüm metaforlar dikkate alındığında öğrencilerin geleceğe ilişkin algılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Bireylerin gelecek beklentileri, büyük ölçüde psikolojik sonuçlara bağlıdır (McCabe ve Barnett, 2000). Araştırmalar, yaşam koşullarının iyi ya da kötü olmasının gelecek beklentisi üzerinde her zaman benzer sonuçlar vermediğini göstermiştir. Argarvval, Tripathi ve Srivastava (1983), travmatik durumların bireylerin gelecek beklentisini arttırdığını ve beklentilerin yönünü değiştirdiğini ileri sürmüşlerdir. Ancak ülkemizdeki özel yetenekli öğrencilerin gelecek algılarının olumlu yönde olması özel yetenekli öğrencilerimizin psikolojik durumlarının, yaşam koşullarının iyi olduğu ve travmatik durumlardan uzak olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın tüm sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin bu algılarının okul, sosyal çevre ve aile ortamında sürdürülmesini sağlayacak tedbirler alınmalıdır. Öğrencilerin geleceğe ilişkin algıları bu öğrencilerin çevresindeki bireyler tarafından iyi bilinmeli ve bu algılarına cevap verecek süreçler içinde bulunmaları sağlanmalıdır. Özel yetenekli öğrenciler için oluşturulacak karakter eğitimi ve kariyer planlamalarında bu algıları dikkate alınarak işe koşulmalıdır. Geleceğimizin mimarı olan özel yetenekli öğrencilerin inşa ettiği gelecek algısı aynı zamanda ülkemizin geleceğini oluşturacağından özel yetenekli öğrenci ile ilgili vizyon oluşturma durumlarını kapsayan öğretim, rehberlik ve aile bilgilendirmeleri dahil tüm uygulamalarda önemle göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

- Adler, A. (1994). *İnsan Tabiatını Tanıma*. Çev. Ayda Yörük. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları. (Kontrol ediniz)
- Akarsu, F. (2004). *Üstün Yetenekliler*. Yer aldığı eser M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A.E. Bilgili (Ed.). 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. (ss. 127–153). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Arbona, C. (2000). The development of academic achievement in school aged children: Precursors to career development. In R. Lent & S. Brown (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3.Baskı), sayfa 270-309. New York: John Wiley.
- Argarvval, A., Tripathi, K. K., & Srivastava, M. (1983). Social roots and psychological implications of time perspective. *International Journal of Psychology*, 18, 367-380.
- Ataman, A. (2004). *Üstün zekâli ve üstün özel yetenekli çocuklar*. Şirin M. R., Kulaksızoğlu A., Bilgili A. E. (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk

◆ Zeynep Yam / Hatice Çetinkaya / Ahmet Kurnaz

- Vakfı, 155-168. Davaslıgil, Ü.,2006 Üstün Zekâlıların Eğitime Giriş (Ders Notu). İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.
- Ataman, A. (2012). Üstün yetenekli çocuk kimdir. Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu, 4-15.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Çokluk, Ö. (2000). Örgütlerde Tükenmişlik: Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. (Edit: Cevat Elma ve Kamile Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Drazen, S. M. (1994). Factors Influencing Student Achievement From Early To Midadolescence. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Los Angeles, CA.
- Güleri, M. (1994). Üniversiteli ve işçi gençliğin gelecek beklentileri ve kötümserlik-iyimserlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 6(1), 55-65.
- HECKHAUSEN, H. (1991). *Motivation and action*. Heidelberg, Germany:Springer. seligman, M. E. P. (1991). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b002a-4464aab0.54287329 (Erişim Tarihi, 08.02.2018)
- https://orgm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimist-ratejiveuygulamaklavuzu.pdf (Erişim Tarihi, 10.01.2018)
- Karaburçak, S. (2017) Bilim Ve Sanat Merkezi'nde Eğitim Alan 6. Ve 7. Sınıf Öğrencileri ve Velilerinin Üstün/Özel Yetenek, Zekâ ve Akademik Başarıyla İlgili Metaforları, Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi
- Karaduman, G. B. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Farklaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcı Düşünme uzamsal Yetenek Düzeyi ve Erişime Etkisi. Unpublished doctoral thesis). İstanbul University.
- Kolloff, M. B. ve Feldhusen, J. F. (1984). The effects of enrichment on selfconcept and creative thinking. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 53-57.
- Kurnaz, A. Çiftçi, Ü. ve Karapazar, H. (2013). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Değer Algılarının Betimsel Bir Analizi
- Maker J.C. (2004). *Teaching Models in Education of the Gifted*. (3rd SCHIEVER S.W.,. Edition) Pro.ed.
- MAKER, C.J. & Schiever, S.W. (2005). *Teaching Models In Education of The Gifted*. (3rd ed.) Austin, Texas. Pro-Ed Inc
- McCabe, K. & Barnett, D. (2000). First comes work, then comes marriage: future orientation among African American young adolescents. *Family Relations*, 49, 63-72.

Özel Yetenekli Öğrencilerin “Gelecek” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforik.... ♦

- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara
- Moon, S. M., Nelson, T. S., & Piercy, F. P. (1993). Family therapy with a highly gifted adolescent. *Journal of family psychotherapy*, 4(3), 1-16.
- Morgan, G., Bulut, G., & Dicleli, Z. (1998). Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor. *Mess*.
- Newman, J. L. (2004). Talents and type IIIs: The effects of the talents unlimited model on creative productivity in gifted youngsters. *Roeper Review*, 27(2), 84-90.
- Nurmi, J. E. (2001). Navigating through adolescence: introduction. In J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence*. New York: Routledge.
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.
- Ocak, Gündüz, M. (2006) Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersi Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkında Metaforlarının Karşılaştırılması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2)
- Oğuz, A. (2005). Öğretmen Eğitim Programlarında Metafor Kullanma, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları Eskişehir*.
- Orhon, G. (2011). *Yaratıcı Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller*. (1. Baskı). Ankara: Pegem.
- Öz, A. G. M., Yalçın, A. G. M., & Turan, S. (2014). Görülmeyeni Görmek: Üstünler’Söylemine Ontolojik Bir Bakış.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1984). Key Features of Successful Programs for the Gifted and Talented. *Educational leadership*, 41(7), 2834.
- Renzulli, J. S. (1984). The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A. Koçkeber, B.N. ve Saban A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6, (2), 461-522.
- Salman, Y. (2003). “Dilin Düş Evreni: Eğretilme” *Kitaplık Dergisi*, sayı, 65, Yapı Kredi Yay.
- Salmela-Aro, K. (2001). Personal goals during the transition to young adulthood. In J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence*. New York: Routledge.

◆ Zeynep Yam / Hatice Çetinkaya / Ahmet Kurnaz

- Schlichter, C. L. (1981). The multiple talent approach in mainstream and gifted programs. *Exceptional Children*, 48(2), 144-150.
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: an integrated cultural and ecological perspective. *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 11, Chapter 5).
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29 (2), 102-108.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Şimşek, H. (2012). Future expectations of high school students in southeastern Turkey: Factors behind future expectations. *Kuramsal Egitimbilim Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103193-210.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1920). *The Polish Peasant in Europe and America: Disorganization and Reorganization in Poland*. R. Badger.
- Topgül, S. (2017). Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Öğrencilerinin Gelecek, İstihdam ve Mesleğe İlişkin Metaforik Algıları
- Tuncer, M. (2011). Ergen gelecek beklentileri ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- TÜİK (2010). *Yaşam memnuniyeti araştırması*. 19.12.2017 tarihinde www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8486 adresinden alınmıştır.
- VanTasselBaska, J. ve Stambaugh, T. (2006). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için kapsamlı eğitim programı, (S. Emir, N. G. Kahveci, M. Z. Leana, Ö. Atalay, M. Özyaprak, E. Kanlı, Y. Yaman, Ü. Oğurlu, Çev. 2009) İstanbul: Bilimsel Açılım Akademi Danışmanlık ve Yayıncılık.
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: crisis and challenge. *Family Process*, 35, 261-281.
- Werner, E. E. & Smith. R. S. (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ*

Halil İbrahim YILDIRIM**
Ayşegül Şükran ÖZ***

Öz: Bu araştırmada öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar, 2017-2018 yılında Akdeniz Bölgesi'nde bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 189 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu öğretmen adaylarının 99'u (% 52.3) "Özel Eğitim" dersini almıştır. Katılımcıların 62'si erkek (%32.8), 127'si kadındır (%67.2). Araştırmanın veri toplama araçları "Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği" ve demografik bilgi formudur. Elde edilen veriler SPSS 20 programıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adayları üstün yetenekli çocuklar ve onların eğitimine yönelik olumlu tutuma sahiptir. Bölümler arasında tutum puanları göz önünde bulundurularak en olumlu tutuma sahip olan Özel Eğitim Bölümü öğrencileridir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre tutum puanları birbirine yakındır. 'Özel Eğitim' dersini alıp almama durumlarına göre incelendiğinde dersi alan katılımcılar ile almayanlar arasında dersi alan katılımcıların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Özel yetenek, tutum, öğretmen adayı, öğretmen eğitimi

* Bu çalışma, V. Üstün Yetenekliler ve Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. (04.05.2018 Gaziantep/Türkiye)

** Arş. Gör. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü /Hatay, ibrahim.yildirim1071@gmail.com, ORCID NO: 0000 0002 5525 9197, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 07/06/2018 – 06/07/2018.

*** Doç. Dr. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü /Hatay, aoz@umail.iu.com, ORCID NO: 0000 0003 0746 3385.

AN INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE EDUCATION OF GIFTED CHILDREN*

Halil İbrahim YILDIRIM**
Ayşegül Şükran ÖZ***

Abstract:

In this study, prospective teachers' attitudes towards the education of gifted children were examined. The study was designed to base on the principles of correlational survey methodology. The study group consisted of 189 college students who were attending a school of education in the Mediterranean Region in Turkey during 2017-2018 Spring semester. 99 (52.3%) of these prospective teachers, took a course entitled "Special Education". 62 of the participants were male (32.8%), and 127 were female (67.2%). A demographic information form and "Opinions About the Gifted and Their Education" scale were used as data collection tools. The obtained data were analyzed by SPSS 20 program. The research results demonstrated that all of the prospective teachers have a positive attitude towards the education of gifted children overall. Survey results did not significantly differ based on the participants' gender. Pre-service Special Education Teachers have the most positive attitude in comparison to their counterparts in other departments. Moreover, pre-service teachers who had taken a "special education" course scored significantly higher on the scale.

Giriş

Üstün yetenekli bireylere, tarihte her dönemde topluma liderlik eden, karşılaştıkları sorunları çözmeye üstün özellikleri ve gücü olan, yaratıcı ve keşifleriyle toplumun gidişatına yön veren bireyler olarak rastlamak mümkündür (Akarsu, 2004, 97). Toplumların tarihi gelişimlerinde, toplumu yönlendiren kişilerin, liderlik ve üretkenlik becerilerine sahip üstün yetenekli kişilere rastlanmaktadır (Uzun, 2004, 24). Penisilini keşfederek binlerce insanın yaşamını kurtaran Alexander Fleming; Kurtuluş Savaşı'na liderlik ederek ülkeyi esir olmaktan kurtaran Atatürk bu üstün yetenekli bireylere

* This study was submitted as oral presentation at "V. Gifted and Education Congress".

** Research Assist. Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Special Education, Hatay.

*** Assoc. Prof. Dr. Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Special Education, Hatay.

örnek verilebilir (Sak, 2012, 15). Üstün yetenekli bireyler doğru eğitimle toplumlara büyük yarar sağlamakta ve hem kendi ülkeleri hem de dünya için başarılı keşifleriyle insanlığa katkıda bulunmaktadır. Üstün yeteneklilerin eğitim planları hazırlanırken, üstün yetenekli bireylere sahip olan ve bu bireylerin potansiyelinin farkında olan ülkeler bu öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundururlar ve planlarını bu çerçevede şekillendirirler (Cutts-Moseley, 2004, 53).

Ülkemizde Bilim ve Sanat Merkezlerinin açılmasına yönelik olarak 1993 yılında beş tane pilot il seçilmiştir. İlk olarak Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) 1995-1996 yılında eğitime öğretime başlamıştır. 2013 yılında geldiğimizde ise 66 BİLSEM üstün yetenekli öğrencilere eğitim vermekteydi (Keskin, Samancı, Aydın, 2013) ve günümüzde Bilim Sanat Merkezlerinin sayıları artmaya devam etmektedir. Artan bu ihtiyacı karşılamak için her şeyden önce “üstün yeteneğin” ne olduğunu iyi bir şekilde tanımlayabilmek gereklidir. Alanda üstün zeka, üstün yetenek ve özel yetenek kavramlarına dair birçok tanım vardır. Yapılan bu tanımlardan, geçmişten günümüze doğru daha tutucu tanımlardan daha özgür ve esneklik gösteren tanımlara doğru bir değişim gösterdiği sonucuna ulaşılabilir (Sak, 2012, 4). Terman (1916)’da üstün zekayı tanımlarken 140 IQ ve üzerinde puan alan çocukların deha sınıfında yer aldığını söylerken, Marland Raporu (1972)’nda altı alanda üstün zekalı olunabileceği vurgulanarak üstün zekalı çocuk “genel zihinsel, yaratıcı-üretken, özel akademik, liderlik, sanat veya psikomotor alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel ve yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklar” şeklinde tanımlanmıştır. 21. yüzyıla geldiğimizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bu kavramı şu şekilde tanımlamıştır: “Yaşlıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey ” (MEB, 2007). Yukarıda kısaca özetlenen tanımlar incelendiğin hem tanımların geçmişten günümüze doğru değişkenlik gösterdiği hem de henüz ülkemizde ve dünyada üstünde tüm bilim insanlarının hemfikir olduğu tek bir “üstün yeteneklilik” tanımının bulunmadığı gözlemlenmektedir.

Üstün zeka ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Tanımlardaki bu çeşitliliğin zeka tanımının bireyden bireye, toplumdaki çeşitliliğin zeka tanımının topluma değişkenlik göstermesi olarak ileri sürülebilir (Sak, 2012, 6). Tannenbaum (1983) üstün yeteneği dört başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlar ender yeteneler, artık yetenekler, hisseli yetenekler ve tuhaf yeteneklerdir. Toplumsal ihtiyaçlar ve değerler bu sınıflandırmanın temelini oluşturmaktadır. Sternberg ve Zhang’a (1995) göre bireyin üstün yetenekli sayılabilmesi için olağanüstülük, üretkenlik, değer, kanıt ve enderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu kurum toplumun düşünce ve inanışlarından oluşturdukları bir inanıştan etkilenmiştir (Sak, 2012, 18).

Her ne kadar tanımlar değişse ve üstün yetenekli çocuklar heterojen bir grup olsalar da, bu çocuklar ve eğitimlerine ilişkin ortak bazı özellikler de mevcuttur. Örneğin,

üstün yetenekli çocuklar, öğrenme hızı ve öğrenme ilgileri bakımından sınıf arkadaşlarından potansiyel olarak farklılaşmaktadır (Dağlıoğlu, 2010). Bireyi bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitmek eğitimin temel amaçlarından ve birey kendi kişisel özelliklerine uygun eğitim talep etme hakkına sahiptir (Ayas, 2010, 29). Ancak üstün yetenekli çocuklar özel eğitim grupları arasında eğitim fırsatlarından en az yararlanan grubu oluşturur (Çetinkaya & Döner, 2012). Geleneksel olarak okullar, belirli bir zaman aralığında herkese aynı eğitimi vererek, önceden belirlenen hedeflere ulaşılmasına olanak sağlamak amacıyla eğitimlerine devam ederler (Bakioğlu ve Levent, 2013, 33). Bu durumda eğitim hedefleri içerisindeki becerileri daha önceden kazanırlar ve çok hızlı öğrenme kapasitesine sahip olan üstün yetenekli öğrencilerin eğitim programları farklılaştırılmazsa, bu öğrencilerin eğitsel olarak ihtiyaçları tam olarak karşılanmıştır sayılmaz (Tomlinson & Alan, 2000: 128).

Öğretmenler üstün yeteneklilerin eğitiminde önemli bir bileşendirler (Tortop, 2014a) ve üstün yeteneklilerin eğitiminde öğretmenlerin bilgi, deneyim ve tutumlarının bu çocukların eğitimini nasıl etkilediği üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğretmenler üstün yeteneklilerin eğitim gereksinimi karşılayabilecek olan ve eğitimde bu öğrencileri aktifleştiren, deneyimlere ilk elden ulaşılmasını sağlayan, eğitim programları zenginleştirebilen ve üstün yeteneklilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yöntemlerle eğitim ihtiyaçlarını karşılayan kişilerdir (Tomlinson, 1999; Hebert & Neumeister, 2000; Sak, 2011).

Öğretmenler de tıpkı üstün yetenekli kavramını içinde yaşadıkları kültürün özelliklerine bağlı olarak farklı şekilde tanımlayan bilim insanları gibi yaşadıkları toplumun birer parçasıdır. Bir öğretmenin profesyonel kimliği, kendisi ve onu çevreleyen sosyal-kültürel ortam arasındaki etkileşim yoluyla oluşur. Zaman içerisinde sosyal/profesyonel sorumluluklar içselleştirilir ve mesleki öz-bilinç (örneğin, "bir öğretmen olarak ben kimim?" sorusunun cevabı) geliştirilir (Valsiner, 2007). Öğretmenin mesleki kimliği, onun mesleki doyumu, öz-farkındalığı, öz-yeterliliği ve motivasyonu ile bağlantılı olduğundan son yıllarda araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiştir (Day, 2002). Öğretmen eğitimi ve öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmaların sonuçları öğretmenlerin inançları ve sınıf içi uygulamaları arasındaki güçlü bağı ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarını mesleki kimliklerinin şekillendiği lisans eğitimi süreci ile daha yakından ilgilenmek ve daha iyi bir anlayış geliştirmek öğretmen eğitimcileri için (Nykqvist ve Mukherjee 2016; Kelchtermans, 2009; Korthagen ve Vasalos 2005; Beijaard 1995).

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin tutumları çocukların cinsiyeti, sosyo ekonomik durumları ve öğretmenlerin inançları gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Örneğin, üstün yetenekli çocuklar üzerine eğitim alan öğretmenler, kendilerini diğerlerine nispeten daha fazla üstün yetenekli olarak algılamaktadırlar. Ancak bu öğretmenlerin kendi üstün yetenekliliklerine ilişkin algıları, üstün yetenekli çocuklara ilişkin tutumlarını etkilememektedir (McCoach, ve Siegle, 2007), İngiliz, İskoç ve

Avusturalyalı öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler bilinç altlarında üstün yetenekli çocuklara karşı olumsuz tutumlara sahiptirler. Örneğin onları yüksek bilişsel becerilere sahip fakat sosyal olarak uyumsuz ve anti sosyal liderler olarak algılamaktadırlar (Geake ve Gross 2008). Elhoweris'in (2008) bulgularına göre öğretmenler yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocukları, düşük sosyo ekonomik düzeyden gelenlere göre daha sık üstün yeteneklilik için değerlendirme almaya yönlendirmektedirler. Benzer şekilde, kız çocuklar daha nadiren öğretmenler tarafından üstün yetenekli olarak algılanmaktadır (Bianco, Harris, Garrison-Wade ve Leech, 2011). Metin, Şenol ve İnce (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğunu rapor etmişlerdir. Ancak araştırmacılar cinsiyet faktörüne odaklandıklarında "özel yetenek sınıfı oluşturma" boyutunda cinsiyetler arasında fark olmamasına rağmen, öğretmen adaylarının kararsız bir tutum sergilediği sonucuna ulaşmışlardır. Gencil ve Satmaz (2017) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Cinsiyete göre bakıldığında öğretmen adayları olumlu tutum içerisinde ancak kadın öğrenciler erkek öğrencilerden daha olumlu tutum içerisinde oldukları bulgularına ulaşmışlardır. Üstün yetenekliler ile ilgili ders alıp almama durumuna göre incelendiğinde ders aldığını ifade eden katılımcıların üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın önemi

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumları 1950'den (Richardson, 1996, 102) günümüze kadar pek çok farklı alandan bilim insanının ilgisini çekmiştir. Öğretmen veya öğretmen adaylarının özel bir konu alanına ilişkin tutumları kadar (örneğin matematik veya sosyal bilgilere yönelik) (Omolara ve Adebukola, 2015; Peker ve Mirasyedioğlu, 2008, 21; Philippou ve Christou, 1998, 189), mesleklerine yönelik tutumları (Rosenblatt ve Ruvio, 1996, 587), belirli bir öğrenci grubuna yönelik (öneğin farklı kültür veya ırklara ilişkin) tutumları da (Walker, Shafer ve Iiams, 2004) incelenen konular arasındadır. Bilim insanlarının özellikle öğretmen eğitimcilerinin tutum konusuna bu kadar ağırlık vermelerini anlamak zor değildir. Tutumlar, öğretmen ve öğretmen adaylarının, öğretim yapma biçimlerini (Wiggins., Follo, & Eberly, 2007, 653) yeni edindikleri bilgileri işleyiş şekillerini, değişikliklere verdikleri tepkileri etkiler. Üstelik "tutumlar" öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişimlerin de odak noktasındadır (Richardson, 1996, 102).

Günümüzde öğretmen yetiştirme programlarının karşı karşıya oldukları en büyük zorluklardan biri; mezun edecekleri öğretmen adaylarının gelecekte çalışacakları çocukların ihtiyaç ve çeşitliliği her geçen gün artarken bu gereksinimi karşılayabilecek derecede donanımlı öğretmeni hazırlamak için gerekli olan müfredat derinliğini öğretmen mezun olmadan önce sunabilmek için ihtiyaç duyulan zamanın orantılı şekilde artmasıdır (Forlin, Loreman, Sharma, ve Earle, 2009).

Ülkemizdeki özel eğitim öğretmeni yetiştirme programı, 2016 yılında köklü bir değişimden geçmiştir. Bu değişimle birlikte önceki programda bölümlerin tercihlerine göre içerebilecekleri üstün yetenekli çocuklara yönelik dersler, artık hem birinci sınıftan itibaren zorunlu hale getirilmiş hem de öğretmen adaylarının tercih edebilecekleri altı uzmanlık alanından biri olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma programlarına veya özel gereksinimleri olan çocuklara ilişkin tutumları (Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012, 60; Sharma, Forlin ve Loreman, 2008, 783) sıklıkla incelenen konular arasında yer alırken üstün yetenekli çocuklara ilişkin tutumları ile ilgili çalışmalar hala sınırlıdır. Her bir öğretmen adayı gelecekte üstün yetenekli bir öğrenciyle çalışma potansiyeline sahip olan kişidir. Bu noktada 'Öğretmen adaylarının özel yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumu nedir?' sorusu araştırmanın temel problemidir. Bu nedenle hâlihazırdaki çalışma aşağıda ifade edilen soruya cevap bulmak üzere planlanmıştır:

Öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumları,

- a. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme
- b. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine
- c. Öğretmen adaylarının özel eğitim dersi alıp almama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, kişi ve ya kişilerin tutum, inanç ve görüşlerinin betimlenmesinin hedeflendiği araştırmalar için önerilmektedir (Büyüköztürk ve vd., 2011).

◆ Halil İbrahim Yıldırım / Ayşegül Şükran Öz

Çalışma Grubu

Tablo 1

Çalışma Grubu Özellikleri

Bölüm	Cinsiyet		Toplam	Yüzde	Ders Alan	Ders Almayan
	K	E				
Özel Eğitim Öğretmenliği	14	7	21	%11.1	21	0
Türkçe Eğitimi	20	18	38	%20.1	23	15
İngilizce Eğitimi	25	10	35	%18.6	16	19
Fen Bilgisi Eğitimi	31	10	41	%21.7	15	26
Temel Eğitim	18	7	25	%13.2	15	10
Resim-İş Eğitimi	19	10	29	%15.3	9	20
Toplam	127	62	189	%100	99	90

Çalışma grubunu 2017-2018 yılında Akdeniz Bölgesinde bulunan bir üniversitede öğrenim gören 189 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Bu grubun 99'u (% 52.3) "Özel Eğitim" dersini almıştır. Katılımcıların 62'si erkek (%32.8), 127'si kadındır (%67.2). Katılımcılar eğitim fakültesinin Özel Eğitim Öğretmenliği 21 (%11.1), Türkçe Eğitimi 38 (%20.1), İngilizce Eğitimi 35 (%18.6), Fen Bilgisi Eğitimi 41 (%21.7), Temel Eğitim 25 (%13.2) ve Resim-iş Eğitimi 29 (%15.3) bölümlerine devam eden öğrencileridir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama araçları, Demografik Bilgi Formu ve Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yetenekli Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği'(ÜYETÖ) olarak belirlenmiştir.

Demografik Bilgi Formu

Bu form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda öğretmen katılımcıların cinsiyeti, bölüm, özel eğitim dersi alıp almama durumuna ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yetenekli Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)

Araştırmada üstün yetenekli eğitime ilişkin tutum ölçeğinin (ÜYETÖ) Türkçe formu kullanılmıştır. ÜYETÖ, ilk olarak Gagne ve Nadeau (1985) tarafından geliştirilmiştir (Opinions about the gifted and their education). Tortop (2012) tarafından uyarılması yapılan “Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)” üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik tutumların ne olduğunu belirlemek amacıyla kullanılmıştır. ÜYETÖ’yü Türkçe’ye uyarlayan Tortop’tan (2012) ölçeğin araştırmamızda kullanılabilmesi için e-posta vasıtasıyla izin alınmıştır. ÜYETÖ orijinal ölçekte 6 boyut bulunmaktadır. Ölçek, 34 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin dilimize uyarlama çalışmasında ölçekte hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin geneli için; .69’dur.

Ölçekteki 34 maddenin her biri tamamen katılmıyorum (1), kesinlikle katılıyorum (5) olacak şekilde puanlanmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar, madde için ayrı ayrı toplanmıştır. Elde edilen toplam puan üzerinden katılımcıların tutumları değerlendirilmiştir. Ölçekten elde edilen tutum puanlarının, 4.00’ün (136) üzerinde olması durumu çok olumlu tutuma işaret ederken, 2.00’den (68) düşük olması durumu ise çok olumsuz tutuma işaret etmektedir (Gagné, 1991). Tutum puanlarının 2.75 (93.5) ile 3.25 (110.5) arasında olması kararsızlık durumuna işaret eder (Gagné, 1991).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20 programından faydalanılmıştır. Öncelikle ölçeğin dağılımının normalliği ölçeğin geneli ve alt boyutlardan elde edilen puanlara bakılarak hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov uygulanarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlenmiştir ve dağılımın normal olduğu ($p>.05$) sonucuna varılmıştır. Frekans analizi kullanılarak katılımcıların kişisel bilgileri analiz edilmiştir. Ölçeğe ilişkin katılımcı puanları betimsel bulgulara bakılmış, Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) yapılarak tutumlarının bölümlere göre değişiklik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Öğretmen adaylarının tutumlarının ders alıp almama ve cinsiyet durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi analizi yapılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p>.05$ seçilmiştir. Post Hoc testiyle anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada öncelikli olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının düzeyi saptanmıştır. Tutum puanlarının dağılımını belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmış olup, bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların ÜYETÖ puanlarına ilişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Bölüm	N	\bar{x}	ss	Düzye
Özel Eğitim Öğretmenliği	21	120.62	10.95	Olumlu
Temel Eğitim	25	119.92	10.38	Olumlu
Türkçe Eğitimi	38	118.05	13.51	Olumlu
İngilizce Eğitimi	35	114.94	8.66	Olumlu
Resim-İş Eğitimi	29	113.03	11.33	Olumlu
Fen Bilgisi Eğitimi	41	112.80	12.24	Olumlu
Toplam	189	116.10	11.66	

Tablo 2 incelendiğinde ölçekten elde edilen puan genel puan ortalamasının (=116.10) olduğu ve katılımcıların genel olarak üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının kararsızlık düzeyinin üzerinde ve olumlu düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bölümler arası tutum puanları incelendiğinde Özel Eğitim Bölümü (=120.62) ortalama tutum puanı ile alınan en yüksek tutum puanına sahiptir. Temel Eğitim Bölümü (=119.92) ortalama tutum puanına, Türkçe Eğitimi Bölümü (=118.05) ortalama tutum puanına, İngilizce Eğitimi Bölümü (=114.94) ortalama tutum puanına, Resim-İş Eğitimi Bölümü (=113.03) ortalama tutum puanlarına sahiptirler. Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü (=112.80) ortalama tutum puanı ile tüm bölümler arasından en düşük ortalama tutum puanına sahiptir ve kararsızlık tutum puanının biraz üzerindedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile katılımcıların tutumlarında bölümlerine bağlı olarak değişim olup olmadığı incelenmiş ve edinilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre ÜYETÖ puanlarına ilişkin ANOVA Sonuçları

Bölüm	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Özel Eğitim Öğretmenliği	21	120.62	10.95			- Fen Bilgisi Öğr. (.012) - Resim-İş Öğr. (.022)
Temel Eğitim	25	119.92	10.38			- Fen Bilgisi Öğr. (.015) - Resim-İş Öğr. (.028)
Türkçe Eğitimi	38	118.05	13.51			- Fen Bilgisi Öğr. (.043)
					.026*	
İngilizce Eğitimi	35	114.94	8.66	2.611		- Anlamli fark yoktur.
Resim-İş Eğitimi	29	113.03	11.33			- Özel Eğitim (.022) - Temel Eğitim (.028)
Fen Bilgisi Eğitimi	41	112.80	12.24			- Özel Eğitim (.012) - Türkçe Öğr. (.043) - Temel Eğitim (.015)
Toplam	189	116.10	11.66			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlarda bölümler arasında anlamlı bir fark ($p < .05$) olduğu görülmektedir. Bölümler arası anlamlı fark olup olmadığı bölüm bazlı incelendiğinde Özel Eğitim Bölümü ile Fen Bilgisi Eğitimi ($p = .012$) Resim-İş Eğitimi ($p = .022$) bölümleri arasında anlamlı fark vardır ve bu fark Özel Eğitim Bölümü lehinedir. Temel Eğitim Bölümü ile Fen Bilgisi Bölümü ($p = .015$) ve Resim-İş Eğitimi ($p = .028$) bölümleri arasında anlamlı fark vardır ve bu fark Temel Eğitim bölümü lehinedir. Türkçe Eğitimi Bölümü ile Fen Bilgisi Eğitimi ($p = .043$) arasındaki anlamlı fark ise Türkçe Eğitimi Bölümü lehinedir. İngilizce Eğitimi Bölümü'nün diğer bölümler ile arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Resim-İş Eğitimi Bölümü ile Özel Eğitim ($p = .022$) ve Temel Eğitim ($p = .028$) bölümleri arasında bulunan anlamlı farkın ise Özel Eğitim ve Temel Eğitim bölümlerinin lehinde olduğu göze çarpmaktadır. Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü ile Özel Eğitim ($p = .012$), Türkçe Eğitimi ($p = .043$) ve Temel Eğitim ($p = .015$) bölümleri arasında anlamlı fark vardır ve bu fark Özel Eğitim, Türkçe Eğitimi ve Temel Eğitim bölümleri lehinedir.

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin tutumları cinsiyete göre t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların cinsiyetlerine göre ÜYETÖ puanlarına ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	p
Kadın	127	116.26	11.183		
Erkek	62	115.77	12.682	.268	.789

Katılımcıların üstün yetenekli eğitimine ilişkin tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ($t=.268$; $p>.05$) göstermemektedir. Kadın ($=116.26$) ve erkek ($=115.77$) öğrencilerin ortalamaları incelendiğinde, bu değerlerin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Çalışma grubundaki katılımcıların ölçekten aldıkları puanların özel eğitim dersi alma durumlarına göre t testi sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5

Katılımcıların özel eğitim dersi alma durumlarına göre ÜYETÖ puanlarına ilişkin t testi sonuçları

Ders Alma	N	\bar{x}	ss	t	p
Evet	99	118.05	10.496		
Hayır	90	113.96	12.538	2.442	.016

Tablo 5'te katılımcıların üstün yetenekli eğitimine ilişkin tutumlarının ders alıp almama durumlarına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık ($t=2.442$, $p<.05$) göstermektedir. Ders alan ($=118.05$) ve ders almayan ($=113.96$) katılımcıların ortalamaları incelendiğinde, ders aldığını ifade eden grubun lehine istatistiksel anlamlı bir fark vardır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarını değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırma bulguları, konuya ilişkin önceki alan yazının incelenerek tartışılmıştır. Öğretmen adaylarının kullanılan ölçekten aldıkları tutum puanlarının ortalaması 2.75 (=93.5) ile 3.25 (=110.5) arasında ise, Gagne'nin (1991) önerisinden hareketle kararsızlık göstergesi olarak yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına bakılarak öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları toplamının ortalaması kararsız seviyesinin üzerinde (=116,1) ancak çok olumlu tutum seviyesinin altında çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak, katılımcı tutumları kararsızlık seviyesinin biraz üzerinde ve olumlu olarak yorumlanabilir. Tortop (2014b) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının tutumlarına ilişkin benzer bulgular elde etmiştir.

Araştırma incelendiğinde ölçekten elde edilen puan, genel puan ortalamasının (=116.10) olduğu ve katılımcıların genel olarak öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu görülmektedir. Bölümler arası tutum puanları incelendiğinde Özel Eğitim Bölümü (=120.62) ortalama tutum puanı ile alınan en yüksek tutum puanına sahiptir. Bizim bulgumuzun aksine McCoach, ve Siegle, (2007), özel eğitim öğretmenlerinin üstün zekalı çocuklara yönelik tutumlarının diğerlerine nazaran az da olsa daha olumsuz olduğunu rapor etmektedir. Al Garni (2012) özel eğitim öğretmen adaylarıyla çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre özel eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerde doğru uyarlamalar yapılan özel eğitim öğretmenlerinin, üstün yetenekli öğrencilerin kaynaştırılması uygulamasına dahil edilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Özel eğitim öğretmen adaylarının üstün yetenekli eğitime ilişkin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının cinsiyete değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Demirhan vd. (2016) sınıf öğretmeni adaylarıyla yapmış oldukları çalışmada da cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Tortop ve Kunt (2013)'un bulgularına göre de cinsiyet öğretmen adaylarının tutumlarında ayırıcı bir özellik değildir. Öğretmen adaylarının tutumları kadar, öğretmen tutumlarını inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Güneş'in (2015) sınıf öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmanın ve Troxclair'in (2013) farklı branşlardan öğretmenler ile yapmış olduğu çalışmanın sonuçları da öğretmenlerin tutumlarında cinsiyet değişkenine dair anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Oysa, Gencil ve Satmaz (2017) öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarını incelerken Güneş (2015) ve Demirhan vd. (2016)'den farklı olarak kadın öğrencilerin lehine bir toplam puana ulaşmıştır. Metin, Şenol ve İnce'nin (2017) ile Gencil ve Satmaz'ın (2017) elde ettiği sonuçlar birbiri ile örtüşmektedir. Ancak Metin, Şenol ve İnce (2017) özel yetenek sınıfı oluşturma boyutunda ise hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının kararsız bir tutum sergilediğini rapor etmişlerdir.

Katılımcıların Özel Eğitim dersi alma durumları göz önüne alınarak üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanlarına bakılmıştır. Özel eğitim dersini alanların tutum puanlarının (=118.05), ders almadığını ifade eden öğrencilerin tutum puanı ortalamalarından (=113.96) fazla olduğu ve aralarında anlamlı bir fark olduğu ($p=.016$; $p<.05$) göze çarpmaktadır. Gencil ve Satmaz'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada da üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alan katılımcıların, almayan katılımcılardan daha yüksek tutum puanına sahip olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Üstün yetenekli çocuklar konusunda eğitim alan öğretmenlerin öğretim becerilerinin daha iyi olduğu, daha olumlu sınıf atmosferi yarattıkları bulunmuştur. Eğitim almış olan öğretmenlerin öğrencileri de bu bulguya paralel şekilde sınıflarında doğrudan anlatım ve not ağırlıklı bir eğitim yerine üst düzey düşünme becerilerinin ve tartışmaya dayalı bir öğretimin hakim olduğunu ifade etmişlerdir (Hansen ve Feldhusen, 1994). Metin, Şenol ve İnce (2017) ise yapmış oldukları çalışmada katılımcıların üstün yeteneklilere ilişkin tutumlarının özel eğitim dersi yerine kaynaştırma dersi alıp almama durumuna göre incelemişlerdir. İki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamış ve ölçekten olumlu puan aldıkları ortaya konmuştur. Ancak "özel yetenek sınıfları oluşturma"boyutunda ise bizim çalışmamızdan farklı olarak ders almayan katılımcıların lehinde bulgulara ulaşmışlardır.

Yapılan bu araştırmanın bulguları doğrultusunda şunlar önerilebilir:

Eğitim fakültelerinde özel eğitim dersine giren öğretim elemanları, bu ders içerisindeki üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik içeriği yeniden gözden geçirmeli ve derinliğini arttırmalıdır.

Öğretmen yetiştirme programını tasarlayanlar, üstün yeteneklilerle ilgili dersin sadece özel eğitim bölümlerinde değil diğer bölümlerde de ayrı bir ders olarak sunulması seçeneğini değerlendirmeye almalıdırlar. Bu ders, genel bir üstün yetenekliler dersinin üzerinde, alan bilgisi ve üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik pedagoji bilgisinin bir bileşimini öğretmen adaylarına sunacak şekilde tasarlanmalıdır. Böylece öğretmen adaylarının mesleklerine başladıklarında kendi alanlarında öğrencilere daha yüksek kalitede ve çocukların ihtiyaçları ile uyumlu hizmet sunabilecekleri düşünülmektedir.

Bu konuda gelecekte çalışmak isteyen araştırmacılar ise, ÜYETÖ'nin alt boyutlarını da değerlendirmeye alarak hâlihazırdaki araştırma bulgularını bir üst düzeye taşıyabileceklerdir. Bu çalışma bulgularının yalnızca bir üniversitenin öğrencilerini içerdiği göz önüne alınarak, ülkemizin farklı sosyo-kültürel özelliklerini yansıtan bölgelerinde yer alan eğitim fakültesi öğrencileri ve daha büyük sayıda bir örneklem grubu ile yapılacak yeni bir çalışmanın alan yazına katkısının büyük olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma yalnızca özel eğitim dersinin yarattığı farka odaklanmıştır. Ancak bilgi ve deneyim tutumları etkileyen faktörlerdendir (Chipego, 2004; Plunkett, 2000). Bu nedenle üstün yetenekliler dersi alan ve aynı zamanda üstün yetenekli çocuklarla eğitimsel ortamlarda deneyim kazanma şansı olmuş olan öğretmenler üzerinde yapılacak yeni bir çalışmanın sonuçları konuya ilişkin farklı bir boyutta bilgi edinmemizi sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akarsu, F. (2004). Enderun: Üstün yetenekliler için saray okulu. 1. *Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 97-101). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ayas, B. (2010). Bilimsel Üretkenlik Testi'nin ilköğretim 6. sınıf düzeyinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bakioğlu, A. & Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde türkiye için öneriler. *Üstün yetenekliler eğitimi ve araştırmaları dergisi (uyad)*, 1(1), 31-44.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294.
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170-181.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.,K., Akgün, Ö.,E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, PegemA yayıncılık, 15. baskı, Ankara.
- Çetinkaya, Ç., & Döner, İ (2012). Türkiye'de üstün yeteneklilere tanınan hakların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 7-20.
- Chipego, A. (2004). *Factors associated with the attitudes of elementary level classroom teachers toward gifted education* (Doctoral Dissertation). Retrieved from Widener University UMI No. 3120729 on 23rd August2016.
- Cutts, N. E. & Moseley, N. (2004): Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların eğitimi ulusun en büyük kaynaklarından birinin harcanması nasıl önlenir, (Çeviren: İsmail Ersevimi), Özgür Yayınları, İstanbul.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *National Education*, 186, 72-84.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Demirhan, E., Kaya Uyanık, G., Canan Güngören, Ö., & Gür Erdoğan, D. (2016). An examination of pre service classroom teaching programs in terms of gifted education in Turkey. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 4(2), 15-15.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Gagné, F. (1991). Brief presentation of Gagné and Nadeau's attitude scale: Opinions about the gifted and their education. Montreal: University of Québec.
- Gagné, F., & Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes toward giftedness. In A. H. Roldan, (ed.), *Gifted and talented children, youth and adults: Their social perspective and culture* (pp. 148-170). NY: Trillium Press.

◆ Halil İbrahim Yıldırım / Ayşegül Şükran Öz

- Geake, J. G., & Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Gencil, İ. E., & Satmaz, İ. (2017). Teacher candidates' attitudes towards education of gifted students. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 49-62.
- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(1), 12-16
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Hébert, T. P., & Neumeister, K. L. S. (2000). University mentors in the elementary classroom: supporting the intellectual, motivational, and emotional needs of high-ability students. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(2), 122-148.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., & Aydın, S. (2016). Bilim ve sanat merkezleri: mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(2), 78-96.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Marland Jr, S. P. (1971). Education of the gifted and talented-volume 1: Report to the congress of the united states by the us commissioner of education.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted?. *Gifted child quarterly*, 51(3), 246-254.
- Metin, N., Şenol, F. B., & İnce, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 95-116.
- Nykvist, S., & Mukherjee, M. (2016). Who am I? Developing pre-service teacher identity in a digital world. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 851-857.
- Omolara, S. R., & Adebukola, O. R. (2015). Teachers' Attitudes: A Great Influence on Teaching and Learning of Social Studies. *JL Pol'y & Globalization*, 42, 131.
- Peker, M., & Mirasyedioğlu, Ş. (2008). Pre-service elementary school teachers' learning styles and attitudes towards mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 21-26.
- Philippou, G. N., & Christou, C. (1998). The effects of a preparatory mathematics program in changing prospective teachers' attitudes towards mathematics. *Educational studies in mathematics*, 35(2), 189-206.
- Plunkett, M. (2000). Impacting on teacher attitudes toward gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 9(2), 33-42.

Öğretmen Adaylarının Özel Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncele... ◆

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2, 102-119.
- Rosenblatt, Z., & Ruvio, A. (1996). A test of a multidimensional model of job insecurity: The case of Israeli teachers. *Journal of organizational behavior*, 17, 587-605.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliliği. *Eğitim ve Bilim*. 36(161), 1-17.
- Sak, U. (2012). Üstün zekalılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri Ankara: Vize yayıncılık.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Houghton Mifflin. s.44
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A., & Allan, S.D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tortop, H. S. (2014a). Öğretmenler için üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ölçeği Türkiye için uyarılma çalışmasının yeniden gözden geçirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(2), 63-71.
- Tortop, H. S. (2014b). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(2), 16-26.
- Tortop, H.S. & Kunt, K. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 441-451.
- Tortop, H.S. (2012). Öğretmenler için üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ölçeği adaptasyon çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 89-106.
- Troxclair, D.A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64.
- Uzun, M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

◆ Halil İbrahim Yıldırım / Ayşegül Şükran Öz

Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology*. New Delhi: Sage

Walker, A., Shafer, J., & Iiams, M. (2004). Not in my classroom’’: Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 130-160.

Wiggins, R. A., Follo, E. J., & Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers’ attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 653-663.

Yönergesi, M. B. (2007). Millî eğitim bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi.

ÜSTÜN/ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE OKUMA ALIŞKANLIĞI*

Dilek ÜNAL**
Zeynep DEMİRTAŞ***
Duygu GÜR ERDOĞAN****

Öz: Bu araştırmada üstün/özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çalışma grubunu, Sakarya Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 4-8. sınıflarda, her bir sınıf düzeyinde öğrenim gören dört kız ve dört erkek öğrenci olacak şekilde belirlenen 40 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilen araştırmada veriler odak grup görüşmesiyle elde edilmiştir. Veriler, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan form ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarında, katılımcıların kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu, daha çok fantastik, bilim kurgu ve macera türünde kitapları tercih ettikleri, aile ve arkadaş çevrelerindeki kişilerin de kitap okumayı sevdiğikleri, kitaplarla ilgili çevrelerindeki kişilerle paylaşımda buldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstün/Özel Yetenek, Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler, Kitap Okuma, Okuma Alışkanlığı.

* Bu çalışma 27-30 Nisan 2018 de X. International Congress of Educational Research Nevşehir’de sunulan genişletilmiş ve yeniden gözden geçirilmiş halidir.

** Öğretmen, Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi, dilekunal_bilsem@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0001-9407-4702, Makale Gelişim Kabul Ediliş Tarihi: 16/05/2018 – 16/06/2018.

*** Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, zeynep@sakarya.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-0403-7199.

**** Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, dgur@sakarya.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-2802-0201.

READING HABIT IN GIFTED AND TALENTED STUDENTS *

Dilek ÜNAL **
Zeynep DEMİRTAŞ ***
Duygu GÜR ERDOĞAN ****

Abstract:

In this research, it was aimed to detecting reading habits of gifted and talented students. The sample group of the study is consist of 40 students, who are four female and four male students from 4th, 5th, 6th, 7th, and 8th classes of Sakarya Science and Art Center. The datum is acquired with focus group discussion in this study, which is designed on case study that one of the qualitative research methods. The datum is acquired with review form, which consists of structured and semi-structured questions that were prepared in the direction of expert opinions. The acquired datum in this study was analyzed with descriptive and content analysis method. As the result of the research, these are detected that; participants have reading habit, they prefer fantastical, science and fiction and adventure books more, their parents and social circle like reading book, too, and sharing with their social circle about books.

Keywords: Superior/ Special Talent, Gifted and Talented Students, Reading Book, Reading Habit.

Giriş

Kişisel, zihinsel ve yaratıcı bir süreç şeklinde ifade edilen okuma, köklü ve etkili bir öğrenme şeklidir. Okuma, hızla değişen yenedünya düzeniyle teknolojik gelişmeleri izlemek ve zamanı en etkili şekilde değerlendirmek için sürdürülen bir etkinlik veya ilgi olarak açıklanabilir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Akyol (1997, 26) okumayı “yazılı ve yazısız tüm kaynaklar ile okuyucunun ve çevrenin karşılıklı etkileşmesi sonucu oluşan anlam kurma süreci” olarak tanımlamaktadır. Okuma işinin odağındaki kitap-

* This study was presented as oral presentation at X. International Congress of Educational Research in Nevşehir on April 27-30, 2018, expanded and re-revised version.

** Teacher, Sakarya Science and Art Center, dilekunal_bilsem@hotmail.com.

*** Dr., Instructor, Sakarya University Faculty of Education, Department of Education Sciences, zeynept@sakarya.edu.tr.

**** Dr., Instructor, Sakarya University Faculty of Education, Department of Education Sciences, dgur@sakarya.edu.tr.

ların da bilgi ve kültür aktarımı rollerinin yanı sıra, bireylerin tüm duygularına hitap eden özel bir tarafları vardır (Balat, 2002, 41). “Bir ihtiyaç ve zevk olarak algılanmasıyla birlikte okumayı sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmek” manasına gelen okuma alışkanlığının kazanılması uzun bir dönemde gerçekleşir ve toplumsal değerler, ekonomik durum, eğitim sistemi, aile kurumu gibi unsurların yanında okumayı sağlayan dergi, kitap gibi kaynaklarla ilişkilidir (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990, 43).

Phillip (2005)'e göre okuma, kişilerin muhakeme ve mantık gelişimine destek verirken okuma alışkanlığına sahip bu kişiler de üyesi buldukları sisteme ekonomik açıdan fayda sağlayarak toplumsal kalkınmada etkin rol oynar. Araştırmacılar, okuma alışkanlığının kişinin bilgi okuryazarı olmasına katkı sağlayıp sağlamadığı konusunda fikir ayrılığı içinde olsalar da pek çoğu olumlu yönde fikir beyan etmektedir. Bunun yanında okumanın zihinsel gelişime katkıları konusunda da farklı kesimler görüş birliği içindedir. Yaygın kanıya göre okuma uğraşısıyla kişi, okunanları detaylı düşünür, metinde geçen her türlü bilgiyi zihnine kaydeder ve bunlar arasında bağ kurarak di- mağını taze tutar (Bamberger, 1990, 2).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Zaman Kullanım Araştırması 2014-2015 verilerine göre 15-24 yaş arası gençlerin % 93,9' u boş zamanlarını televizyon izleyerek, % 47,3'ü kitap okuyarak, % 38'i ise gazete ve dergi gibi süreli yayınları takip ederek geçirmekte, genç kadınların %55'i erkeklerin ise %39,7'si okumaya vakit ayırmaktadır (TÜİK, 2016). Bir ülkenin kalkınmışlığı o ülkenin kültür temelli okuma düzeyi ile doğrudan alakalıdır ve maalesef yukarıdaki rakamlar ümit verici olsa da Türkiye kitap okuma konusunda kendi büyüklüğündeki başka ülkeler ile kıyaslandığında istenen seviyenin gerisindedir. Nitekim Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda yaşama hazır oluş vaziyetlerini belirlemeyi amaçlayan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 sonuçlarına bakıldığında Türkiye'nin 72 ülke arasında 50. sırada yer aldığı; OECD ülkeleri arasında Meksika'yla birlikte en sonda bulunduğu; öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir (PISA, 2015, 22).

Yapılan alanyazın çalışmasında ülkemizdeki tüm yerleşim alanlarını, farklı etnik grupları, statüleri ve yaş gruplarını içine alan genel bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Fakat belirlenmiş bir alan, statü ve yaş grubu üzerine çok miktarda araştırma vardır (Bekar, 2005; Davarcı, 2013; Demir, 2009; Korkut, Köse ve Yılmaz, 2009; Ortaş, 2014; Tekgül, 2013; Tuna, 2016; Yılmaz, 2004; Yılmaz 2006) ve bunların çoğunda Türk toplumunun okuma alışkanlığının zayıf olduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Özdemir (2006) akademisyenlere yönelik çalışmasında araştırmacıların yüzde 16'sının hiç kitap okumadığını yüzde 72'sinin ise ayda bir kitap okuduğunu tespit etmiştir. Kütüphaneler Genel Müdürlüğünün 1990 yılında yaptığı ve 15 yaş üstü her yaş grubundan 1551 kişiyi kapsayan çalışması da okumadaki zayıflığı ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları katılımcıların %40'ının son bir ayda hiç kitap okumadığını,

%30'unun ise yalnızca bir kitap okuduğunu; %60'ının ebeveynlerinin kitap okuma alışkanlığına sahip olmadığı; %51'inin ise evlerinde kitaplık bulunmadığı yönündedir (Özdemirci, 1990, 154-155).

Çocuğun kimlik gelişiminde ve toplumsallaşmasında en çok önemli kurum olan aile tüm alışkanlıklarda olduğu gibi okuma konusunda da kilit noktadadır. Ailenin konuya yaklaşım ve tutumu, yani duyarlılığı çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında en önemli etkidir (Powell, Taylor ve McMillan, 1984). Steinberg (1979) de çocuğun alışkanlıklarına etki eden en temel noktanın aile olduğunu ifade eder. Sağlamtuğ (1991) ailenin, okuma konusunda çocuğu destekleyici olumlu tutumlar içinde olmasının önemine vurgu yapar. Bununla birlikte ebeveynlerin başlıca görevlerini, evde okuma ortamı oluşturmak, çocuğun okuma alışkanlığı oluşturmasını desteklemek, evde çocuğun seviyesine uygun kitaplardan oluşan bir kitaplık kurmak, okunan kitaplar hakkında çocukla birlikte değerlendirmelerde bulunmak ve okuma konusunda rol model olmak şeklinde açıklamaktadır. Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerinin duyarlılığına ilişkin, Ankara'daki 8 merkez ilçede ilköğretim 5. sınıfa devam eden 344 öğrenciye yönelik yapılan bir çalışma sonucunda, katılımcıların ebeveynlerinin konuya dair yeterince duyarlı davranmadıkları ve bu durumun çocuklarının okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarını olumsuz şekilde etkilediği belirlenmiştir (Yılmaz, 2004).

Araştırmalar çocuklara okuma alışkanlığının küçük yaşlarda kazandırıldığını ve bu kazanım için 4-8. sınıfların kritik dönem olarak kabul edildiğini göstermiştir (Halsed, 1988). McCoy vd. (1991) ise çalışmalarında yedinci ve sekizinci sınıf seviyelerinde okumaya yönelik dikkat çekici bir düşünüş olduğunu belirlemiş, öğrencilerin bu dönemde aile ve eğitimciler tarafından cesaretlenip desteklenmesine vurgu yapmışlardır. Bu açıdan bilhassa toplum kalkınmasında kilit noktada bulunan üstün/özel yetenekli bireylerin çocukluk dönemlerinde güçlü şekilde desteklenmesi ve gerekli imkânlarla kavuşturulması önemlidir.

Üstün/özel yeteneklilik, ortalamanın üzerinde bir yetenek, yaratıcı düşünme ve görev bilincinin bileşkesi olarak tanımlanır (Renzulli, 1978). Üstün/özel yetenekli öğrenciler geniş bir hayal dünyasına sahiptirler, kolaylıkla kavramlar oluşturur ve bunları ilişkilendirirler. Düşünceleri akıcıdır, Kolayca ezberleme ve ezberlediklerini de kalıcı şekilde zihinlerinde muhafaza edebilme becerisine sahiptirler. Kelime hazineleri zengindir, okumayı severler ve çoğu zaman kendi başlarına okumayı öğrenirler (Çağlar, 1972; Sak, 2011). Akranlarına göre daha akıcı ve doğru okuma, daha fazla okuma ve farklı edebi türlerden okumayı sevme gibi niteliklere sahiptirler (Akarsu 2001, Davaslıgil ve Leana, 2004). Araştırmalar, ilkokula başlayan üstün/özel yetenekli öğrencilerin yarısının, okumayı zamanından önce öğrendiğini ve akranlarının 1 ila 3 sınıf seviyesi ilerisinde okuduğunu belirlemiştir (Bonds ve Bonds, 1983; VanTassel-Baska, Johnson, Hughes ve Boyce, 1996). Kent merkezlerinde ve kırsal bölgelerde üstün/özel yetenekli okuyuculara yönelik Reis vd. (2004) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin

okumaktan zevk duydukları, okumayı akranlarından daha önce öğrendikleri, akranlarından en az 2 yıl ileri seviyede okuma yeteneğine sahip oldukları, ileri düzey dil becerileri ve ileri düzey okuduğunu anlama becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Üstün/özel yetenekli öğrenciler için okuma keyif verici, rahatlatıcı, kolay ve hoş bir etkinlik olarak görülür (Anderson, Tollefson ve Gilbert, 1985). Üstün/özel yetenekli okuyucular, kendi istekleri gereğince ortalamanın üstünde okumaktadırlar, farklı alan ve konularda okuma hevesine sahiptirler ve yaşlarına kıyasla 1 veya 2 yıl ileri ilgi olgunlukları vardır (Harris ve Sipay, 1990'dan aktaran; Cavazos-Kottke, 2006).

Üstün/özel yetenekli öğrencilerin okudukları yayınları başkalarının yönlendirmesine gerek duymadan kendilerinin seçtiğini ifade eden Halsted (1988), 4-8. sınıflar arasında geliştirilen okuma merakının bireyin gelecekteki yaşamında da devam edeceği görüşündedir. Robinson, Shore ve Enersen (2007) de bu öğrencilerin daha ziyade ilgi duydukları alanlarda okumalarını devam ettirdiklerini belirterek bu ilginin sürekliliği için okuma materyallerinin çocukların kendi seçimleri olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Hawkins (1983) çalışmasında üstün/özel yetenekli çocukları kendi yaşlarıyla kıyaslamış ve okuma tercihleriyle ilgili kayda değer bir fark tespit edememiştir ancak Swanton (1984), üstün/özel yetenekli çocukların fantastik ve bilim kurgu kitapları daha çok tercih ettiğini belirlemiştir.

Okumayla ilgili akranlarından ileri özellikler gösteren üstün/özel yetenekli olan öğrenciler yaratıcılık, zekâ, sanatsal yaklaşım, özel akademik alanlarda veya liderlik kapasitesin de yüksek performans sergiler ve bu kapasitelerini tam olarak geliştirebilmek için sıra dışı eğitim programlarına ve hizmetlere ihtiyaç duyarlar (Hallanan ve Kauffman, 1994). Türkiye'de üstün/özel yetenekli öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamak üzere hizmet veren devlet kurumları Bilim ve Sanat Merkezleridir. Öğrenciler bu kurumlarda, yaratıcılıklarını ve alana dair özel yeteneklerini geliştirecek nitelikte hazırlanan eğitim programları yoluyla proje odaklı eğitim faaliyetlerine katılırlar (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2015).

Yapılan çalışmada Türkiye'de okumaya yönelik toplumun her kesiminin değerlendirildiği pek çok çalışma bulunmuş (Özdemirci,1990; Sağlamtunç, 1991; Bekar, 2005; Yılmaz 2006; Demir, 2009; Davarcı, 2013; Tekgül, 2013; Ortaş, 2014; Tuna, 2016) üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak ise sadece Ogurlu (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezine devam eden üstün/özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile okuma tutumları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda üstün/özel yetenekli öğrencilerin orta ve üst düzey okuyan grup içerisinde buldukları, kitap okumanın kendi tercihleri olduğu ve genellikle gizem, bilim kurgu türünde romanları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca bu öğrencilerin okuma tutumu ile eleştirel okuma becerilerinin ileri seviyede olduğu ve bu ikisi arasında yüksek bir iliş-

kinin var olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazında üstün/özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik nitel bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Amaç

Araştırmada üstün/özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda öğrencilerin kitap okumayı sevme durumları, kitap okuma süreleri, hangi tür kitapları tercih ettikleri ve nasıl seçim yaptıkları, kitaplara nasıl ulaştıkları, süreli yayınlara olan ilgileri, ne kadar kitaba sahip oldukları ve çevrelerindeki bireylerin kitap okuma durumları belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmasında güncel bir olgu, kendi yaşam çerçevesi içinde çalışılmaktadır. Nasıl ve niçin sorularının temelinde bir olgu ya da bir olay derinlemesine incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 313). Durum çalışmasında sekiz aşama izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 317). Bu kapsamda çalışmada, ilk önce (1) araştırma soruları geliştirilmiş ve (2) alt problemler oluşturulmuştur. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları nasıldır? sorusu araştırmanın temel problemidir. Bu çerçevede öğrenciler kitap okumayı sevmekte midir?, günlük kitap okuma süreleri nasıldır?, hangi kitap türlerini okumayı tercih etmektedirler?, kitapları nasıl seçmektedirler?, kitapları nasıl temin etmektedirler?, süreli yayınlarla ilgilenmekte midirler?, ne kadar kitaba sahipler? ve aileleri ile yakın çevrelerindeki kişilerin kitap okuma durumları nedir? sorularına cevap aranmıştır. (3) Araştırmanın, analiz birimini üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. (4) Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi, araştırmanın çalışma durumu olarak belirlenmiştir. (5) Araştırmaya katılacak bireylerin seçiminde, çeşitliliği sağlamak adına her sınıf düzeyinde öğrenim gören kadın ve erkek öğrenciler gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. (6) Araştırmada veriler, görüşme yöntemi ile toplanmış ve alt problemlerle ilişkilendirilmiştir. (7) Elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Son aşamada (8) durum çalışması alt problemler çerçevesinde raporlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Sakarya Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 4-8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenciler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Her sınıf düzeyinden dörde kadın ve dörder erkek öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Öğrenciler K1, K2 ... K40 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Özellikler		Kadın	Erkek	Toplam
Sınıf	4	4 (K1, K2, K3, K4)	4 (K5, K6, K7, K8)	8
	5	4 (K9, K10, K11, K12)	4 (K13, K214 K15, K16)	8
	6	4 (K17, K18, K19, K20)	4 (K21, K22, K23, K24)	8
	7	4 (K25, K26, K27, K28)	4 (K29, K30, K31, K32)	8
	8	4 (K33, K34, K35, K36)	4 (K37, K38, K39, K40)	8
	Toplam	20	20	40
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	2	-	2
	Ortaokul	3	2	5
	Lise	2	6	8
	Ön Lisans	1	-	1
	Lisans	11	10	21
	Lisansüstü	1	2	3
	Toplam	20	20	40
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	-	-	-
	Ortaokul	-	1	1
	Lise	4	3	7
	Ön Lisans	1	1	2
	Lisans	13	15	28
	Lisansüstü	2	-	2
	Toplam	20	20	40

Tablo 1'e göre velilerin çoğunluğu lisans mezunudur (21 anne ve 28 baba). Lisansüstü derecesine sahip 5 veli (3 anne ve 2 baba) bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorularla ilgili uzman görüşleri alınmış

ve bazı sorularda istenilen düzenlemeler yapılarak çalışma grubundan farklı iki öğrenciyle ön bir görüşme yapılmıştır. Ön görüşmede soruların öğrenciler tarafından anlaşıldığı belirlendikten sonra çalışma grubundaki öğrencilere odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Her bir sınıf düzeyindeki 8 öğrenci ile görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Beş sınıf düzeyi için beş odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğrenciler araştırma ile ilgili bilgilendirilmiştir. Öğrencilere, görüşme formundaki yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış sorular sorularak görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı, öğrencilerin cevaplarını yazılı olarak kayıt etmiştir. Görüşme sonunda öğrencilerin verdiği cevaplar öğrencilere tekrar okunarak teyit alınmış ve veri kaybı azaltılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, araştırma soruları çerçevesinde daha önceden belirlenen temalara göre işlenmektedir. İçerik analizinde ise verilerden kod ve temalar oluşturularak veriler çözümlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri analizinde iki araştırmacı yazılı ifadeleri önce ayrı olarak çözümlenmiştir. Araştırmacılar tarafından ayrı olarak çözümlenen veriler bir araya getirilerek aynı yapılan kodlamalar aynı şekilde alınmıştır, farklı yapılan kodlamalar üzerinde görüş birliğine varılarak veriler ortak kodlarda işlenmiştir. Kodlamalarla ilgili tutarlılık, “Güvenirlilik = Üzerinde görüş birliği sağlanan kod/terim sayısı ÷ (Üzerinde görüş birliği sağlanan kod/terim sayısı + Üzerinde görüş birliği bulunmayan kod/terim sayısı) × 100” formülü (Miles ve Huberman, 1994’den aktaran; Baltacı, 2017, 8) ile hesaplanmıştır. Kodlar arasındaki tutarlılık %92 hesaplanmıştır. %80 ve üzeri olan tutarlılık sayıları, iç tutarlılığı sağlamaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002’den aktaran; Baltacı, 2017, 8). Kodlamalarla ilgili frekans değerleri tablolarda gösterilmiştir. İlgili tabloların altında öğrencilerin verdiği cevaplardan birebir alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin kitap okumayı sevme durumları ile ilgili görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kategoriler		Kodlar	Kadın	Erkek	Toplam
Sevme derecesi	Olumlu	Kitapsız yaşayamam	1	-	1
		Çok severim	7	2	9
		Severim	10	12	22
	Hem olumlu hem olumsuz	Sevsem de sevmesem de okumaya çalışıyorum	1	3	4
	Olumsuz	Sevmem	1	3	4
Sevme/ sevmeme nedenleri	Okumayı seviyorum çünkü	Kitaplar beni eğlendiriyor	5	5	10
		Kitaplar sayesinde hayal gücüm geliyor	3	2	5
		Günlük hayattan uzaklaşmamı sağlıyor	10	1	11
		Okuyarak yeni bilgiler öğreniyorum	7	2	9
		Okumak beni rahatlatıyor	3	2	5
		Kelime hazinem artıyor	1	3	4
	Okumayı sevmiyorum çünkü	Kitap okumak sıkıcı geliyor	1	2	3
		Kitap okumak beni çok yoruyor	-	1	1
Günlük kitap okuma süresi	Planlı	Günde 2 saat	2	3	5
		Günde 1,5 saat	5	2	7
		Günde 1 saat	9	4	13
		Günde 30 dakika	4	6	10
	Plansız	Düzenli olarak okumuyorum	-	4	4
	Diğer	Hiç kitap okumuyorum	-	1	1

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin kitap okumayı sevme durumları, “sevme derecesi”, “sevme/sevmeme nedenleri” ve “günlük kitap okuma süresi” şeklinde üç kategoride ifade edilmiştir. Kitap okumayı sevme dereceleri incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu olumlu görüşlere sahiptir. 22 öğrenci kitap okumayı sevdiğini, 9 öğrenci çok sevdiğini ve 1 öğrenci ise kitapsız yaşayamadığını ifade etmiştir. 4 öğrenci hem

olumlu hem olumsuz açıdan sevseler de sevmeseler de kitap okumaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte 4 öğrenci ise olumsuz açıdan kitap okumayı sevmediklerini dile getirmiştir. Öğrencilerin kitap okumayı sevme/sevmeme nedenleri incelendiğinde öğrenciler, en çok günlük hayattan uzaklaşmalarını sağladığı için (f=11) ve ikinci sırada kitapların kendilerini eğlendirdiğinden dolayı (f=10) kitap okumayı sevdiklerini belirtmiştir. Diğer nedenler ise sırasıyla, yeni bilgiler öğrendiği (f=9), hayal gücünü geliştirdiği (f=5), kendisini rahatlattığı (f=5) ve kelime hazinesini arttırdığı (f=4) görüşleri şeklindedir. Öğrencilerin kitap okumayı sevmeme nedenleri ise kitap okumanın sıkıcı (f=3) ve yorucu gelmesi (f=1) şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin günlük kitap okuma süreleri incelendiğinde çoğunlukla planlı bir şekilde ve günde 1 saat kitap okudukları (f=13) belirtilmiştir. 10 öğrenci günde 30 dakika, 7 öğrenci günde 1.5 saat ve 5 öğrenci de günde 2 saat kitap okuduklarını ifade etmiştir. 4 öğrenci, plansız olarak düzenli bir şekilde kitap okumadığını belirtmiştir. 1 öğrenci ise hiç kitap okumadığını ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Kitapsız yaşayamam, anlatılan tüm maceraları ben yaşıyormuşum gibi hissediyorum. Çok eğleniyorum. Günlük olarak en az 2 saat kitap okuyorumdur.” (K10)

“Kitap okumayı seviyorum, okumak kendimden ve hayattan uzaklaşmamı sağlıyor, başka dünyalarda geziyorum.” (K39)

“Kitap okumayı çok seviyorum, kitaplarda sunulan bütün dünyaları çok seviyorum, okudukça yeni yeni bilgiler ediniyorum.” (K33)

“Kitap okumayı severim. Kitap okumak film izlemek gibi beni çok mutlu ediyor ve eğlendiriyor”. (K30)

“Kitaplar bence çok heyecan verici, kitaplar sayesinde hayal gücümün geliştiğini düşünüyorum.” (K2)

“Kitap okumayı çok sevmesem de okumam gerektiğini biliyorum ve bu yüzden okumaya gayret ediyorum. Kitap okumanın kelime hazinemi arttırmak için önemli olduğunu düşünüyorum çünkü öğretmenlerim hep böyle söylüyor. Bu yüzden günde yarım saat de olsa okumaya çalışıyorum.” (K23)

Öğrencilerin okumayı tercih ettikleri kitaplar ile ilgili görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Tercih Edilen Kitaplara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler		Kodlar	Kadın	Erkek	Toplam
Kitap türleri	Heyecan verici	Aksiyon-macera kitapları	11	13	24
		Fantastik-bilim kurgu kitapları	6	9	15
	Edebi	Türk ve dünya klasikleri	8	2	10
		Şiir kitabı	1	-	1
	Eğlendirici	Mizah	3	5	8
		Çizgi roman	-	2	2
	Öğretici	Bilgilendirici metinler	2	5	7
		Dini kitaplar	1	-	1
	Düşündürücü	Felsefi roman	3	-	3
	Tercih etme nedenleri	İçerik	Konusuna göre	15	14
Türüne göre			1	3	4
Fiziksel yapı		Sayfa sayısına göre	5	5	10
		Kitap kapağına göre	5	2	7
Bilinirlik/öneri		Yazara göre	4	2	6
		Kitabın adına göre	2	1	3
		Tavsiye üzerine	3	1	4

Tablo 3'e göre öğrencilerin en çok heyecan verici kitapları (f=39) ve ikinci sırada edebi kitapları (f=11) tercih ettikleri belirlenmiştir. Diğer tercih edilen kitap türleri sırasıyla, eğlendirici (f=10), öğretici (f=8) ve düşündürücü (f=3) kitaplardır. Öğrencilerin heyecan verici kitaplar olarak aksiyon-macera (f=24) ve fantastik-bilim kurgu (f=15) türündeki kitapları okumayı tercih ettikleri ifade edilmiştir. Edebi kitaplar; Türk ve dünya klasikleri (f=10) ve şiir (f=1), eğlendirici kitaplar; mizah (f=8) ve çizgi roman (f=2), öğretici kitaplar; bilgilendirici metinler (f=7) ve dini kitaplar (f=1), düşündürücü kitaplar; felsefi romanlar (f=3) olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin okudukları kitapları tercih etme nedenleri sırasıyla, içerik (f=33), fiziksel yapı (f=17) ve bilinirlik/öneri (f=13) şeklinde kategorize edilmiştir. Öğrenciler, kitabın içeriği açısından, kitabın konusuna (f=29) ve türüne (f=4) göre, fiziksel yapı açısından kitabın sayfa sayısına (f=10) ve kitap kapağına (f=7) göre, bilinirlik/öneri açısından yazarına (f=6), kitabın adına (f=3) ve tavsiye edilmesine (f=4) göre kitapları okumayı tercih ettikleri şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Özellikle macera kitaplarını severim ama bilgilendirici kitapları da okumayı tercih ederim. Kitapların konusu ve sayfa sayısı benim için önemlidir.” (K15)

“Aksiyon-macera, klasik eserler ve bilgi verici kitapları severim. Okuyacağım kitabın konusu ilgimi çekmelidir ki onu okumak isteyeyim. Kitabın türü de önemli çünkü en çok macera türündeki kitapları okumaktan hoşlanıyorum. Kitabın sayfa sayısı da çok olmamalı bence. Çünkü sonu gelmedikçe sonunu daha çok merak ediyorum ve önce sonucunu okumamak için kendimi zor tutuyorum.” (K32)

“Aksiyon, bilim kurgu ve klasik eserleri okuyorum. Çoğunlukla klasik eserleri öğretmenlerimin tavsiyesi üzerine okumayı tercih ediyorum.” (K17)

“Türk ve dünya klasiklerini ve felsefi romanları okurum. Yazarı tanıdıktan sonra kitabını okumayı tercih ederim, kitapta önemli olan yazarın anlatım şeklidir, bunu herkes aynı şekilde başaramıyor. Kitabın konusu da önemli tabii.” (K34)

“Eğlenceli komik kitaplar, çizgi roman ve macera kitaplarını seviyorum. Kitabın kapağı dikkatimi çeker çoğu kez.” (K24)

“Komik bir konuyu anlatıyorsa okurum, bir de kalınlığına bakarım çok kalınsa okumak istemem.” (K6)

“Önce kalınlığına sonra kapağına bakarım, konusunu da beğendiysen okurum. En çok aksiyon türündeki kitapları okumayı seviyorum.” (K21)

Öğrencilerin kitapları temin etme durumları ile ilgili görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Kitapların Temin Edilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Kadın	Erkek	Toplam
Kitapların temin edilmesi	Satın alma ile	15	12	27
	Okul kütüphanesinden	9	7	16
	İl kütüphanesinden	5	5	10
	Sınıftaki kitaplardan	3	3	6
	Tanıdıklardan ödünç alma ile	-	1	1
Kitap alma sıklığı	Ayda 1-2 kitap	7	6	13
	Ayda 3-4 kitap	3	5	8
	Birkaç ayda 1 kitap	5	1	6
	Kitap satın almam	5	8	13
Sahip olunan kitaplar	20-30 kadar	2	5	7
	31-100 arası kadar	4	6	10
	101-200 arası kadar	14	5	19
	200'den daha fazla	-	2	2
	Evde kitabım yok	-	2	2
Sürelî yayınlara üyelik	Çocuk ve gençlere yönelik bilimsel dergilere üyeyim	7	10	17
	Edebiyat dergilerine üyeyim	2	-	2
	Üyeliğim yok	11	10	21

Tablo 4'e göre öğrencilerin kitapları en çok satın alarak (f=27) temin ettikleri belirlenmiştir. Diğer görüşler sırasıyla, öğrencilerin okul kütüphanesinden (f=16), İl kütüphanesinden (f=10), sınıftaki kitaplardan (f=6) ve tanıdıklarından (f=1) kitapları temin ettikleri belirlenmiştir. Kitap alma sıklığına göre öğrencilerin görüşleri sırasıyla, ayda 1-2 kitap (f=13), ayda 3-4 kitap (f=8) ve birkaç ayda 1 kitap (f=6) şeklindedir. Ayrıca 13 öğrenci kitap satın almadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin evlerinde sahip oldukları kitaplar incelendiğinde sırasıyla, 101-200 arası (f=19), 31-100 arası (f=10), 20-30 arası (f=7) ve 200'den daha fazla (f=2) kitaba sahip oldukları ifade edilmiştir. 2 öğrenci ise evde kitabı olmadığını ifade etmiştir. Sürelî yayınlara üyelikle ilgili olarak 21 öğrenci üyeliğinin olmadığını, 17 öğrenci çocuk ve gençlere yönelik bilimsel dergilere üye olduğunu ve 2 öğrenci de edebiyat dergilerine üye olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Okuduğum kitapları genellikle satın alırım ama bazen okul kütüphanesinden ödünç kitap aldığım da oluyor. Ayrıca aylık bir bilimsel dergiye de üyeyim.” (K40)

“Kitap satın almayı seviyorum. En azından ayda 1 kitap alırım. 100’e yakının kitabım oldu sanırım. Kitaplar gibi dergileri de seviyorum. Özellikle bilimsel dergiler hoşuma gidiyor. Bir tanesine üyeyim zaten.” (K19)

“Evide kendime bir kütüphane oluşturuyorum bu yüzden çoğunlukla okuyacağım kitapları satın alıyorum. Kütüphanemde 100’e yakın kitabım var. Harçlıklarımın ayda 3 kitap alıyorum neredeyse.” (K9)

“Daha çok kütüphaneden ve sınıf kitaplığından kitapları ödünç alarak okuyorum. Arada bir okumak istediğim yeni kitaplar olduğunda bunlar kütüphaneye hemen gelmediği için onları satın alıyorum. Şu an 25 kadar kendi kitabım var evde.” (K13)

“Okuduğum kitapları daha çok bizim okulun kütüphanesinden alıyorum. Bazen arkadaşlarımla değiş-tokuş yaptığımız zamanlar da oluyor. Kitap satın almama gerek kalmıyor böylece. Evde de doğru dürüst kitabım yok zaten, olmasını da gerek yok bence çünkü istediğim zaman kütüphaneden alabiliyorum. Herhangi bir dergiye üye değilim bazen kütüphanede dergileri de okuyorum.” (K38)

“İl Halk Kütüphanesine üyeyim kitaplarımı oradan alıyorum çok beğendiğim olursa satın da alıyorum.” (K25)

Öğrencilerin kitaplarla ilgili yakın çevresine yönelik görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Kitaplarla İlgili Kendi Yakın Çevresine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Kadın	Erkek	Toplam
Aile ve yakın çevrenin kitap okuma durumları	Çok kitap okurlar	1	2	3
	Düzenli kitap okuma alışkanlıkları vardır	18	11	29
	Nadiren kitap okurlar	-	3	3
	Kitap okumazlar	1	4	5
Yakın çevreyle paylaşımda bulunma	Okuduğum kitaplar üzerine anne ve babamla konuşurum/tartışırım	17	4	21
	Kardeşlerime anlatırım	5	1	6
	Okul arkadaşlarımla kitaplar üzerine konuşuruz	9	5	14
	Diğer tanıdıklarımla konuşurum	2	2	4
	Kimseyle paylaşmam	3	12	15

Tablo 5'e göre öğrencilerin çoğu (f=29) aile ve yakın çevresindeki kişilerin düzenli kitap okuma alışkanlıkları olduğu görüşüne sahiptir. Bununla birlikte 3 öğrenci, yakın çevresindekilerin çok kitap okuduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra 5 öğrenci yakın çevresinin kitap okumadığını ve 3 öğrenci de nadiren kitap okuduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin çoğu, okudukları kitaplar üzerinde anne ve babalarıyla tartıştıkları, bir kısmı (f=14) okuldaki arkadaşlarıyla okuduklarını paylaştığı, az bir kısmının ise kardeşlerine kitapları anlattıkları (f=6) ve diğer tanıdıklarıyla okudukları üzerine konuştukları (f=4) belirlenmiştir. Ayrıca 15 öğrenci, kitaplarla ilgili yakın çevreyle bir paylaşımda bulunmadıklarını ifade etmiştir.

“Annem de babam da kitap okumayı severler, genellikle akşamları ve hafta sonları onları kitap okurken görürüm. Bu konuda bana örnek olduklarını düşünüyorum. Çünkü bu şekilde yaparak beni kitap okumaya teşvik etmek istediklerini söylüyorlar hep. Ben de okuduğum kitabı bitirdiğimde ikisiyle de kitapla ilgili düşüncelerimi paylaşırım ve bana kitapla ilgili sorular sorarlar bu şekilde hep birlikte konuşmuş oluruz.” (K20)

“Annem, babam ve ablam ve ben hepimiz kitap okumayı seviyoruz. Hatta evde kitap okuma saati düzenliyoruz ve sonrasında birbirimize okuduklarımızı özetleyerek anlatıyoruz.” (K11)

“Ailem pek kitap okumayı sevmeyeceği için ben de okuduklarımı onlarla paylaşmıyorum.” (K29)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören üstün/özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarıdır, anne babaların büyük bölümü lisans mezunudur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğu kitap okumayı sevmektedir, günlük hayattan uzaklaştıkları ve eğlendikleri için kitap okumayı istemektedirler ve planlı bir şekilde günde 1 saat kitap okumaktadırlar. Benzer şekilde Anderson, Tollefson ve Gilbert'ın (1985) çalışmasında da kitap okumanın üstün/özel yetenekli bireyler için keyif verici, rahatlatıcı, kolay ve hoş bir etkinlik olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

Araştırmanın diğer sonuçlarına göre üstün/özel yetenekli öğrencilerin okumak için genellikle aksiyon-macera ve fantastik-bilim kurgu türündeki heyecan verici kitapları okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Ogurlu (2014) tarafından üstün/özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile okuma tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin orta ve üst düzey okuyan grup içinde yer aldıkları, kitap okumayı sevdiğikleri ve genellikle gizem, bilim kurgu türünde romanları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Swanton (1984)'un çalışmasında da üstün/özel yetenekli çocukların bilim kurgu ve fantastik kitapları daha çok tercih ettiğini belirlemiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, kitap seçiminde öğrenciler belirgin şekilde kitabın içeriğine önem vermekte ve kitabın konusuna ve türüne göre seçim yapmaktadır. Sayfa sayısı ve kitap kapağı da tercihlerini etkilemektedir. Öğrenciler kitap seçiminde tavsiye ve yönlendirmeyi pek dikkate almamaktadırlar. Bu sonuç, üstün/özel yetenekli öğrencilerin okudukları yayınları başkalarının yönlendirmesine gerek duymadan kendilerinin seçtiğini ifade eden Halsted (1988)'in tespitleriyle örtüşmektedir. Robinson, Shore ve Enersen (2007) de bu öğrencilerin daha ziyade ilgi duydukları alanlarda okumalarını devam ettirdiklerini belirterek bu ilginin sürekliliği için okuma materyallerinin çocukların kendi seçimleri olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğrenciler okudukları kitaplara erişim konusunda genellikle satın almayı veya okul kütüphanesini kullanmayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin çoğunluğu aylık kitap satın alma alışkanlığına sahiptir, evlerinde 100-200 arasında kitapları bulunmaktadır, öğrencilerin hemen hemen yarısının süreli yayınlara özellikle bilimsel dergilere üyeliği bulunmaktadır. Öğrencilerin aileleri düzenli kitap okuma alışkanlığına sahiptir ve öğrencilerin çoğunluğu okudukları kitaplarla ilgili düşüncelerini yakın çevreleriyle paylaşmaktadır.

Genel olarak araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığı vardır denilebilir. Halsted (1988) bireydeki okuma merakının 4-8. sınıflarda kazandırıldığında ileriki yaşamlarında bu yönde alışkanlık oluşabileceğini ifade eder. Bu açıdan üstün/özel yetenekli öğrencilerin bu alışkanlıklarını yaşamlarının ileriki devrelerinde de sürdürecekları düşünülmektedir. McCoy vd. (1991) de araştırmalarında

öğrencilerin, yaşamlarının bu dönemlerinde aile ve eğitimciler tarafından cesaretlendirilip desteklenmesine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda özellikle toplum kalkınmasında kilit noktada bulunan üstün/özel yetenekli bireylerin çocukluk dönemlerinde her yönden desteklenmesi ve gerekli imkânların sağlanması gerekmektedir.

Öğrencilere bilinçli okur olmaları, okuduklarını paylaşıp somut ürünlere çevirmeleri konusunda daha sistemli çalışmalar yürütülebilir ve çocukların okuma alışkanlığında önemli rolleri olan aileler de bu konuda yönlendirilebilir. Bununla birlikte üstün/özel yetenekli öğrenciler için eleştirel okuma becerisine yönelik eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması önerilebilir.

Kaynakça

- AKARSU, F. (2001). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar, Aileleri ve Sorunları*, Eduser Yayınları, Ankara.
- AKSAÇLIOĞLU, A. G. ve YILMAZ, B. (2007). "Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi", *Türk Kütüphaneciliği*, S.21(1), ss.3-28.
- AKYOL, H. (1997). "Okuma ve Prensipleri", *Çağdaş Eğitim*, Haziran 1997, S.(22)233, ss.26-279.
- ANDERSON, M. A., TOLLEFSON, N. A. ve GILBERT, E. C. (1985). "Giftedness and Reading: A Cross-Sectional View of Differences in Reading Attitudes and Behaviors", *Gifted Child Quarterly*, S.29, ss.186-89.
- BALAT, U.G. (2002). "Çocuk-Kitap İlişkisi ve Çocukların Düzeylerine Uygun Kitap Seçimi", *Yaşadıkça Eğitim*, S.74-75, ss.41-44.
- BALTACI, A. (2017). "Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli", *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.3(1), ss.1-15.
- BAMBERGER, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (B. Çapar, Çev.), Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- BEKAR, Ü. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- BONDS, C. ve BONDS, L. (1983). "Reading and The Gifted Student", *Roeper Review*, S.5, ss.4-6.
- CAVAZOS-KOTTKE, S. (2006). Five readers browsing: The reading interests of talented middle school boys. *Gifted Child Quarterly*, S.50(2), ss.132-147.
- ÇAĞLAR, D. (1972). "Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, S.5(3), ss.95-110.

- DAVARCI, N. (2013). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Bilgisayar-İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- DAVASLIGİL, U. ve LEANA, M. Z. (2004). "Üstün Zekâlı ve Zekâlıların Eğitimi Projesi", I. Türkiye Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DEMİR, T. (2009). "İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Örneği)", Turkish Studies, S.4(3), ss.717-745.
- HALLAHAN, D.P. ve KAUFFMAN, J.M. (1994). **Exceptional Children: Introduction to Special Education** (6th ed.). Allyn and Bacon, Boston.
- HALSTED, J. W. (1988). **Guiding Gifted Readers: From Preschool to High School**, Columbus, OH: Ohio Psychology.
- HARRIS, A. J. ve SİPAY, E. R. (1990). **How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods**, Longman, London.
- HAWKINS, S. (1983). "Reading Interests of Gifted Students", Reading Horizons, S.24(1), ss.18-22. <http://www.pngbuai.com/sitenews/default.htm>, "The Reading Habit-A Missing Link Between Literacy and Libraries", A. PHILLIP, 9 Aralık 2016.
- KORKUT, Ş., KÖSE, E. ve YILMAZ, B. (2009). "Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma", Türk Kütüphaneciliği, S.23(1), ss.22-51.
- McCOY, D., others (1991). "Surveys of Independent Reading: Pinpointing the Problems, Seeking the Solutions", **The Annual Meeting of the College Reading Association**, Crystal City, VA.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2015). **Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- OGURLU, Ü. (2014). "Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu Ve Eleştirel Okuma Becerileri", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, S.15(2), ss.29-41.
- ORTAŞ, İ. (2014). "Türkiye ve Dünyada Kitap Okuma Değerlerinin Karşılaştırması ve Sosyal Yaşamımıza Etkileri", Türk Kütüphaneciliği, S.28(3), ss.323-337.
- ÖZÇELEBİ, O.S. ve CEBECİOĞLU, N.S. (1990). **Okuma Alışkanlığı ve Türkiye**, Milliyet, İstanbul.
- ÖZDEMİR, Ç. (2006). **Türkiye’de Öğretim Elemanları**, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ÖZDEMİRCİ, F. (1990). "Niçin az okuyoruz? Kamuoyu Araştırması Sonuçlandı", Türk Kütüphaneciliği, S.4(3), ss.154-155.
- PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı). (2015). **PISA 2015 ulusal raporu**. Erişim Tarihi (12.06.2018). http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf

◆ Dilek Ünal / Zeynep Demirtaş / Duygu Gür Erdoğan

- POWELL, R., TAYLOR, M. T. ve McMILLAN, D. L. (1984). "Childhood Socialization: Its Effect on Adult Library Use and Adult Reading", *Library Quarterly*, S.54(3), ss.245-264.
- REIS, S., GUBBINS, E., BRIGGS, C., SCHREIBER, F., RICHARDS, S., JACOBS, J., ECKERT, R. ve RENZULLI, J. (2004). "Reading Instruction for Talented Readers: Case Studies Documenting Few Opportunities for Continuous Progress", *Gifted Child Quarterly*, S.48(4), ss.315-338.
- ROBINSON, A., SHORE, B. M. ve ENERSEN, D. L. (2007). **Best Practices in Gifted Education: An Evidence-Based Guide**, Prufrock Press, Waco, Tx.
- SAĞLAMTUNÇ, T. (1991). **Türk Gençlerinin Okuma Alışkanlıkları**, Çağdaş Kütüphanecilik Ve Düşünce Özgürlüğü Üzerine (s. 141-148), Yapı Tasarım Üretim, İstanbul.
- SAK, U. (2011). **Üstün Zekâlılar Özellikleri Tanımlanmaları Eğitimleri**, Maya Akademi, Ankara.
- STEINBERG, H. (1979). "Erziehung Zum Lesen", *Buch and Bibliothek*, S.31(11/12), ss.958-960.
- SWANTON, S. I. (1984). "Minds Alive: What and Why Gifted Students Read for Pleasure", *School Library Journal*, S.30(7), ss.99-102.
- VANTASSEL-BASKA, J., JOHNSON, D., HUGHES, C. ve BOYCE, L. (1996). "A Study of Language Arts Curriculum Effectiveness With Gifted Learners", *Journal for the Education of the Gifted*, S.19, ss.461-480.
- TEKGÜL, K. (2013). İdareci ve Öğretmenlerin Öğrencilerde **Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi**, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- TUİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2016). *Zaman kullanım araştırması 2014-2015*. Erişim Tarihi (12.06.2018). http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1009
- TUNA, L. (2016). **Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, Z. A. (2006). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıkları", *İlköğretim Online*, S.5(1), ss.1-6.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA ALIŞKANLIĞINDA AİLELERİNİN DUYARLILIĞI

Ozan ALEVLİ*

Öz: Çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında birçok etken rol oynamaktadır. Özellikle ailelerin bu konudaki tutumu çok önemlidir. Okuma ilgisi ailede başlar ve aileyle birlikte gelişir. Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığında ailelerinin duyarlılıklarını belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, BTSO Kamil Tolon Bilim ve Sanat Merkezi devam eden 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıflardan toplam 162 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma bulguları özel yetenekli öğrencilerin çoğunun ilkokuldan önce okumayı öğrendiğini ayrıca güçlü bir okuma alışkanlığının olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda özel yetenekli çocukların ailelerinin okul öncesi dönemde onlara kitap okuduğu, kitap hediye ettikleri, kitap seçiminde yardımcı oldukları, çocuklarıyla düzenli olarak kitapçıya gittikleri böylece çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ailelerin büyük bir kısmının çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması konusunda duyarlı olduğu, çocuklarına model olduğu, onları okumaya yönlendirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma alışkanlığı, özel yetenekli öğrenci, aile duyarlılığı,

* Doktora öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, ozanaevli@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-0770-2393, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 15/05/2018 – 20/07/2018.

SENSITIVITY OF THEIR FAMILIES ON THE READING HABIT OF THE GIFTED STUDENTS

Ozan ALEVLİ*

Abstract:

Many factors play a role in children's gaining reading habit. Especially, the attitude of the parents in this issue is very important. Interest in reading begins and grows at the family. The aim of this research is to determine the sensitivity of their families in gifted students' reading habit. The survey model was used in this study. The sample group of this research consists of 162 students from the 2, 3, 4, 5 and 6th grades in BTSO Kâmil Tolon Science and Art Center in 2017-2018 academic year. A questionnaire prepared by the researcher was used as a data collection tool in this research. The research findings show that most gifted students learn to read before primary school and they have strong reading habit. As a result of the research, it was seen that families of gifted children read books to them in the preschool period, they gave books as a gift, they helped their book selection, they went to the bookstore with their children regularly so that they had positive effects on their gaining reading habit. Consequently, it has been found that most of the families are sensitive to their children's gaining reading habit, they become models for their children, and they lead them to reading.

Keywords: Reading habit, gifted student, parent sensitivity,

Giriş

Okuma; her zaman, her yerde ve her yaşta yapılabilen eğlenceli bir eylemdir. "Yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz aktarabilen, sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözmeyi yeğleyen bireylerin yetiştirilmesi ile bireylere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırılması arasında güçlü bir ilişki vardır." (Sever, 2004, 20). Bu bakımdan her bireyin okuma alışkanlığı kazanması için çaba sarf edilmelidir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında ve bunu geliştirmesinde birçok etken rol oynamaktadır. Aile, öğretmen, arkadaş ve yakın çevre bu etkenlerden bazılarıdır. Özellikle ailelerin bu konudaki tutumu çok önemlidir. Her anne ve baba çocuklarının çok okumasını, okuma alışkanlığına sahip

* PhD Student, Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education, Sakarya. ozanalevli@gmail.com.

olmasını ister. Bunun için çocukların öncelikle okumayı, kitapları sevmesi gerekir. Okuma ilgisi ve sevgisi ailede başlar, aileyle birlikte gelişir. Çocuklar okumayla ilgili ilk becerileri okul öncesi dönemde kazanmaya başlar. Çakmak ve Yılmaz (2009)'ın 6 yaş grubundaki çocuklarla yaptığı araştırmanın sonuçları "ailelerin, çocuklara okuma çevresi oluşturma ve çocukların okumaya hazır bulunmuşluklarının sağlanması için yol gösterici role sahip olduğunu" ortaya koymuştur. Çocukların dünyayı tanımada, anlamada anne ve babalarını temel bilgi kaynağı olarak gördüğü ve model aldığı düşünülürse bu noktada anne ve babalara büyük sorumluluk düşmektedir. Anne ve babaların okumayla ilgili her eylemi çocukların okumaya ilgi duymasını sağlayacak davranış olabilir. Evde kitap okuma etkinlikleri yapmak, okunan kitaplarla ilgili sohbet etmek, hep birlikte kitapçıya ya da kütüphaneye gitmek, gazete ve dergiye abone olmak çocukların gözünde iyi bir model olabilir. "Okuma kültürünün temelinin atılması okul öncesi dönemde çocuğa amaçlı yönde bol bol kitap okuma ile doğrudan bağlantılıdır." (Baş, 2015). Bununla birlikte çocukların okuma araçlarıyla tanıştırılması, onlarla eğlendirici etkinlikler yapılması, kitapçıya ve kütüphaneye götürülmesi çocukların ilgisini olumlu yönde etkileyebilir ve okuma alışkanlığı kazanmasına zemin hazırlayabilir.

Okuma alışkanlığıyla ilgili ülkemizde yapılan bazı araştırmalar (Suna, 2006; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Balcı, 2009; Bayis, 2010; Tanju, 2010; Yılmaz, 2012; İskender; 2013; Karadağ, 2014; Deniz, 2015) ilkökul ve ortaokulda öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve alışkanlığı ile kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerinde yoğunlaşmıştır. Literatürde öğrencilerin okuma alışkanlığında ailenin rolünü inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Yılmaz (2004), 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveyn duyarlılık düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, ebeveynlerin yeterince duyarlı davranmadıklarını, bunun da çocukların okuma ve kütüphane alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Arıcı'nın (2005) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin %57,3'ü kitap okuma fikrini öğretmeninden aldığı, %35,4'ü ilk kitabını öğretmenin kendilerine verdiğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları ailelerin çocuklarına okuma alışkanlığı konusunda iyi bir model olamadıklarını ortaya koymuştur. Bekar (2005) araştırmasında 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında ailenin rolünü incelemiştir. Sonuçlara bakıldığında ailelerin büyük bir kısmının çocuklarını tam olarak okumaya yönlendirmedikleri, öğrencilerin ailelerinin onları okumaya yönlendirmeleriyle ilgili görüşlerinin ise olumlu sayılabileceği tespit edilmiştir.

Bazı çocuklar okumayı akranlarına göre daha erken ya da geç öğrenebilmektedir. Özellikle özel yetenekli çocuklar bu beceriyi küçük yaşlarda edinebilmektedir. "Özel yetenekli öğrenci; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrencidir." (MEB, 2015). Türkiye'de özel yetenekli çocukları tanılamak için iki aşamalı sınav yapılır. İlkokul 1,2 ve 3. sınıf öğrencileri arasından özel yetenekli tanısı konulan çocuklar

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Bilim ve Sanat Merkezlerinde farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim öğretim görmeye hak kazanır. Ayrıca okullarında açılan destek eğitim odalarından da faydalanabilirler. Özel yetenekli çocukların çoğu okula okumayı öğrenmiş olarak gelir, okulda kendi sınıflarının düzeyinden daha ileri durumdadırlar, sınıf düzeyinin üstündeki kitapları okumaktan hoşlanırlar. (Ataman, vd., 2014).

Reis vd. (2004)'nin özel yetenekli öğrencilerle yaptıkları araştırma bulgularına göre bu öğrenciler erken yaşta okumayı öğrenmekte, yaşlarından en az 2 yıl ileri düzeyde okuma becerilerine sahip olmakta ve okumaktan keyif almaktadır. Austin (2011) araştırmasında, özel yetenekli çocukların ve ebeveynlerinin, çocukların ilk okuma deneyimlerini, mevcut okula ilişkin okuma deneyimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçlara göre birçok ebeveyn, çocuklarının okulda ilk okumada zorlanmadığını söylemiştir. Öğrenciler, kendi kitaplarını ve projelerini seçmeyi ve seçtikleri kitapları okumak için okulda daha fazla zaman ayırmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Okur ve Özsoy (2017) yaptıkları çalışmada özel yetenekli öğrencilerin okuma ilgilerini ve okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; özel yetenekli öğrencilerin %52'si haftalık olarak 1- 50 sayfa arası kitap okuduğunu, %34'ü 51-100 sayfa arası kitap okuduğunu belirtmiştir. Öğrenciler kitap türü açısından daha çok roman (%64) ve bilimsel kitapları (%26) tercih ettiklerini belirtmiştir.

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarında ailelerinin duyarlılıklarını belirlemektir. Veriler öğrencilerden toplanmıştır, böylece ailelerin bu konudaki duyarlılıklarının daha gerçekçi olarak tespit edileceği düşünülmüştür. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin bağımsız olarak okumaya başlama yaşı, kitap okuma sıklıkları ve kütüphaneye gitme sıklıkları da tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri; geçmişte veya hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır." (Karasar, 2012: 77).

Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni; Bursa ili merkezinde 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıfa devam özel yetenekli öğrencilerdir. Örneklem 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, BTO Kamil Tolon Bilim ve Sanat Merkezinde 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıflarda okuyan 162 öğrenciden oluşmuştur.

Tablo 1. Örneklemeye İlişkin Kişisel Bilgiler

	f	%		f	%		f	%
Cinsiyet			Annenin Eğitim Durumu			Babanın Eğitim Durumu		
Kız	72	44	İlkokul	17	11	İlkokul	7	4
Erkek	90	56	Orta okul	20	12	Orta okul	10	6
Sınıf			Lise	60	37	Lise	42	26
2. sınıf	50	31	Üniversite	59	36	Üniversite	92	57
3. sınıf	58	36	Lisansüstü	6	4	Lisansüstü	11	7
4. sınıf	20	12						
5. sınıf	20	12						
6. sınıf	14	9						

(N=162)

Ankete katılan öğrencilerin %44'ü kız, %56'sı erkek öğrencidir. Öğrencilerin %31'i 2. sınıf, %36'sı 3. sınıf, %12'si 4. sınıf, %12'si 5. sınıf, %9'u 6. sınıf öğrencisidir.

Ebeveynlerinin eğitim durumları incelendiğinde; annenin eğitim durumu, %11'inin ilköğretim, %12'sinin ortaokul, %37'sinin lise, %36'sının üniversite, %4'ünün lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu; babanın eğitim durumunun ise, %4'ünün ilköğretim, %6'sının ortaokul, %26'sının lise, %57'sinin üniversite, %7'sinin lisansüstü eğitim düzeyine sahip oldukları görülmektedir (Tablo 1). Bu verilerden hareketle öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Öncelikle ilgili literatür taranmış gerekli soru havuzu oluşturulmuştur. Bu anket 20 kişilik bir gruba uygulandıktan sonra bazı sorular düzeltilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir. Anket iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde 18 soru bulunmaktadır. Verilerin analizinde frekans (f) ve yüzdelik (%) değerler kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilere ilk olarak "Kaç yaşında ailenizden bağımsız olarak okumaya başladınız?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Bağımsız olarak Okumaya Başlama Yaşı

	2-3 Yaş	3-4 Yaş	4-5 Yaş	5-6 Yaş	6-7 Yaş	Toplam
f	6	23	31	46	56	162
%	4	14	19	28	35	100

(N=162)

Öğrencilerin %4'ü 2-3 yaşında, %14'ü 3-4 yaşında, %19'u 4-5 yaşında, %28'i 5-6 yaşında, %35'i 6-7 yaşında ailelerinden bağımsız olarak okumaya başlamıştır. Buna göre özel yetenekli öğrencilerin %65'inin ilkokuldan önce okumaya başladığı söylenebilir.

Öğrencilerin okuma sıklığına ilişkin veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığı

	N	%
Hiç okumam	2	1
2 Ayda 1 kitap ya da daha az	5	4
Ayda 1 kitap ve daha fazla	155	95
Toplam	162	100

Tablo 3 verilerine göre öğrencilerin %95'i ayda 1 kitap ve daha fazla kitap okumaktadır ki bu da öğrencilerin güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olduğunu göstermektedir.

Ailelerin okumaya ilişkin duyarlılığının göstergelerinden biri de evde kitaplık olmasıdır. Öğrencilerin evinde kitaplık olup olmadığıyla ilgili veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Evinde Kitaplık Olup Olmadığı

	N	%
Evet	138	85
Hayır	24	15
Toplam	162	100

Tablo 4 verilerine göre öğrencilerin %85'inin evinde kitaplık bulunmaktadır. Bu durumun ailelerin ekonomik ve eğitim durumuyla ilgili olduğu ayrıca ailelerin kitap okuma konusunda bilinçli oldukları söylenebilir.

◆ Ozan Alevli

Öğrencilerin “Sizi kitap okumaya kendi isteğiniz dışında kim yönlendirmektedir?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencileri Kitap Okumaya Yönlendirenler

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Annem-Babam</i>	91	56
<i>Öğretmenlerim</i>	55	34
<i>Arkadaşlarım</i>	9	7
<i>Kardeşlerim</i>	2	1
<i>Diğer</i>	5	2
<i>Toplam</i>	162	100

Öğrencilere göre onları kitap okumaya en çok yönlendiren %56 oranla anne ve babalarıdır. Daha sonra %34 oranla öğretmenleri gelmektedir (Tablo 5). Buna göre öğrencileri okumaya yönlendirenlerin daha çok aileleri olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “Gözlemlerinize göre çevrenizde en çok okuyan kimdir?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilere Göre Çevrelerinde En Çok okuyanlar

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Annem-Babam</i>	47	29
<i>Öğretmenlerim</i>	54	33
<i>Arkadaşlarım</i>	52	32
<i>Kardeşlerim</i>	6	4
<i>Diğer</i>	3	2
<i>Toplam</i>	162	100

Öğrenciler çevrelerinde en çok okuyan kişilerin %33 oranla öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir. Bunu %32 oranla arkadaşları izlemektedir. Yine anne babalar da %29 oranla öğrencilerin gözlemlerine göre en çok okuyan kişilerdir.

Öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklıkları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Sıklıkları

	N	%
<i>Hiç gitmem</i>	58	36
<i>2 Ayda 1 ve daha az</i>	25	15
<i>Ayda 1</i>	33	20
<i>Ayda 2 kez ve daha fazla</i>	46	29
Toplam	162	100

Öğrencilerin %36’sı kütüphaneye gitmediğini belirtmiştir. %20’si ayda 1, %29’u ise ayda 2 kez ve daha fazla kütüphaneye gitmektedir. Buna göre öğrencilerin düzenli olarak kütüphaneye gitmedikleri söylenebilir. Bu durum öğrencilerin okulundaki kütüphanelerinin yetersiz olmasına, kütüphanelerde güncel kitapların bulunmamasına bağlanabilir.

Öğrencilere ailelerinin eve hangi aralıklarla kitap, dergi, gazete vb. yayın aldığı sorulmuş, cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ailelerinin Eve Hangi Aralıklarla Yayın Aldığı

	N	%
<i>Haftada bir</i>	22	14
<i>15 günde bir</i>	10	6
<i>Ayda 1</i>	43	27
<i>Birkaç ayda 1</i>	12	7
<i>İstek ve ihtiyaç halinde</i>	75	46
Toplam	162	100

Öğrencilerin %46’sı ailelerinin istek ve ihtiyaç halinde eve yayın aldığını belirtmiştir. %27’si ise ayda 1 yayın almaktadır. Buna göre ailelerin yarısına yakınının eve düzenli olarak yayın almadıkları söylenebilir.

◆ Ozan Alevli

Öğrencilerin “Aileniz daha çok hangi yayını okur?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Ailelerin Okudukları Yayın Türleri

	N	%
<i>Kitap</i>	119	74
<i>Dergi</i>	13	8
<i>Gazete</i>	30	18
Toplam	162	100

Ailelerin %74’ü kitap okumaktadır, %26’sı ise gazete ve dergi gibi süreli yayınları okumaktadır (Tablo 9). Buna göre ailelerin yaklaşık üçte birinin süreli yayınları takip ettikleri söylenebilir.

Ailelerin kitap okuma sıklığına ilişkin verilen cevaplar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Anne ve Babanın Kitap Okuma Sıklığı

	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Hiç okumaz	27	17	48	30
2 Ayda 1 kitap ya da daha az	54	33	42	25
Ayda 1 kitap ve daha fazla	81	50	72	45
Toplam	162	100	162	100

Annelerin kitap okuma sıklığına bakıldığında; %17’si hiç kitap okumamakta, %33’ü 2 ayda 1 kitap ya da daha az, %50’si ise ayda 1 kitap ve üzeri okumaktadır. Babaların % 30’u hiç kitap okumamakta, %25’i 2 ayda 1 kitap ya da daha az, %45’i ise ayda 1 kitap ve üzeri okumaktadır (Tablo 10). Buna göre öğrencilerin annelerinin babalarına göre daha çok kitap okuduğu söylenebilir. Bu durum babaların çalışma saatlerinden kaynaklanmış olabilir.

Ailelerin okul öncesi dönemde çocuklarına kitap okuması önemli bir duyarlılık göstergesidir. Çocuğuna okul öncesi dönemde kitap okuyan aile oranı %50’dir. Ailelerin %36’sın ise bazen kitap okuduğu belirtilmiştir. Buna göre ailelerin okul öncesi dönemde çocuklarına kitap okuma konusunda yeterli duyarlılık gösterdiği söylenebilir. Ancak bu oran ilkökul döneminde oldukça düşmektedir. Öğrencilerin %66’sı artık ailelerinin kendilerine kitap okumadığını belirtmiştir (Tablo 11).

Ailelerin %52’si çocuklarına düzenli olarak kitap hediye ederken %37’si bazen kitap hediye etmektedir. (Tablo 11). Bu veriler ailelerin çoğunun çocuklarına kitap

hediye ettiklerini göstermektedir. Bu durum ailelerin kültürel yaşantısının ve eğitim seviyesinin yüksekliğiyle ilişkilendirilebilir.

Ailelerin %66'sı çocuklarını düzenli olarak kitapçıya götürürken %27'si bazen kitapçıya götürmektedir. (Tablo 11). Bu veri ailelerin çoğunun çocuklarıyla birlikte kitapçıya gittiğini ve okuma kültürü konusunda bilinçli olduklarını göstermektedir.

Ailelerin %64'ü çocuklarına kitap seçiminde her zaman yardımcı olmaktadır (Tablo 11). Bu veri ailelerin çoğunun çocuklarının okudukları kitapları önemseydiğini göstermektedir. Çocukların yaşına, seviyesine uygun kitaplar seçmesi okuma alışkanlığını olumlu yönde etkileyecektir.

Ailelerin %40'ı çocuklarının okudukları kitaplar hakkında her zaman onlarla konuşurken %43'ü bazen konuşmaktadır (Tablo 11). Bu veri ailelerin yarısına yakınının çocuklarının okudukları kitaplar hakkında onlarla konuştuğunu göstermektedir.

Ailelerin %38'i sürekli evde çocuklarıyla birlikte okuma etkinliğine katılırken %36'sı bazen katılmaktadır (Tablo 11). Bu veri ailelerin çoğunun çocuklarıyla birlikte okuma etkinliği yaptığını göstermektedir.

Ailelerin %43'ü her zaman okuduklarını çocuklarıyla paylaşırken %29'u ise bazen paylaşmaktadır (Tablo 11). Buna göre ailelerin yarısına yakınının çocuklarıyla okudukları kitaplar hakkında konuştuğu söylenebilir.

Tablo 11. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarında Ailelerinin Tutumu

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Bazen</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Aileniz okul öncesi dönemde size kitap okur muydu?	81	50	23	14	58	36
Aileniz hala size kitap okuyor mu?	19	12	107	66	36	22
Aileniz size kitap hediye eder mi?	85	52	18	11	59	37
Aileniz sizi kitapçıya götürür mü?	107	66	12	7	43	27
Aileniz kitap seçiminde size yardımcı olur mu?	103	64	18	11	41	25
Aileniz okuduğunuz bir kitap hakkında sizinle konuşur mu?	65	40	28	17	69	43
Ailenizle birlikte kitap vb. yayın okur musunuz?	62	38	41	26	59	36
Aileniz okuduklarını sizinle paylaşır mı?	69	43	46	28	47	29

(N=162)

Sonuç ve Öneriler

Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında aileler çok önemli bir role sahiptir. Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarında ailelerinin duyarlılık düzeyleri araştırılmıştır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin bağımsız olarak okumaya başlama yaşı, kitap okuma sıklıkları ve kütüphaneye gitme sıklıkları da tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulguları özel yetenekli öğrencilerin çoğunun ilkokuldan önce okumayı öğrendiğini ortaya koymuştur. Özel yetenekli öğrencilerin erken yaşta okumayı öğrenmelerine ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Reis vd., 2004; Austin, 2011). Öğrencilerin erken yaşta okumayı öğrenmesi okuma alışkanlığını da olumlu etkilemiş olabilir. Çocuklar küçük yaşlarda kitapların eğlence ve bilgi kaynağı olduğunu öğrenip kitapları severse bu sevgi ilerleyen yaşlarda da devam edecektir (Yalçın ve Aytaş, 2003).

Öğrencilerin yarısından fazlası anne ve babalarının onları okumaya yönlendirdiğini belirtmiştir. Öğrencilere göre çevrelerinde en çok kitap okuyanlar sırasıyla öğretmenleri, arkadaşları ve anne babalarıdır. Öğrencilerin yarısı ailelerinin istek ve ihtiyaç halinde eve kitap dergi gazete vb. yayın aldığını belirtmiştir. Bununla birlikte ailelerin yalnızca %26'sı süreli yayınları takip etmektedir. Araştırma sonucunda özel yetenekli çocukların ailelerinin okul öncesi dönemde onlara kitap okuduğu, kitap hediye ettikleri, kitap seçiminde yardımcı oldukları, çocuklarıyla düzenli olarak kitapçıya gittikleri böylece çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %95'inin ayda 1 ve üzeri kitap okuması ve %85'inin evinde kitaplık bulunması bunu doğrulamaktadır. Diğer yandan özel yetenekli öğrencilerin düzenli olarak kütüphaneye gitmediği sonucuna da ulaşılmıştır. Bu konuda öğretmenler ve aileler çocukları kütüphanenin işlevleri konusunda bilinçlendirerek, kütüphanelere üye yaparak onların kütüphane kullanma alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilir. Sınıf ve okul kütüphanelerine öğrencilerin tercihlerine göre kitaplar ve süreli yayınlar konularak kütüphaneler daha işlevsel hale getirilebilir.

Sonuç olarak özel yetenekli çocukların ailelerinin büyük bir kısmının çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması konusunda duyarlı olduğu, onları okumaya yönlendirdiği söylenebilir. Bununla birlikte kitap okuma alışkanlığını tüm eğitim kademesindeki öğrencilere kazandırmak öncelikli hedef olmalıdır. Burada özellikle anne babalara ve öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Kaynaklar

- Ancı, A. F. (2005). **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri-İlgi-Alışkanlık-Eğilim)**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- Ataman, A., Dağlıoğlu, E., & Şahin, F. (2014). **Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler**, Ataman, A. (Ed.), Vize Yayıncılık, Ankara.
- Austin, K. D. (2011). **Giving Voice: A Mixed Methods Study of Gifted Students' and Their Parents' Perceptions of Their Reading Experiences**, Oregon State University, College of Education, (Unpublished doctoral dissertation), https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate_thesis_or_dissertations/2r36v176k adresinden erişilmiştir.
- Balci, A. (2009). **İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Baş, B. (2015). **Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı**, Pegem Akademi, Ankara.
- Bayis, S. (2010). **4. 5. 6. ve 7. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanım Alışkanlıklarının İncelenmesi**, Hacettepe Üniversitesi, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- Bekar, Ü. (2005). **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailelerin Rolü: Kastamonu İli Örneği**, Gazi Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Çakmak, T., ve Yılmaz, B. (2009). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği", **Türk Kütüphaneciliği**, 23(3), ss.489-508.
- Deniz, E. (2015). "Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları", **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**, 3(2), ss.46-64.
- İskender, H. (2013). **Türkçe Öğretmenlerinin Okuma İlgileri ve Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma (Trabzon İli Örneği)**, Karadeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- Karasar, N. (2012). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karadağ, R. (2014). "Okuma İlgisi, Tutumları ve Alışkanlığı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Tezlere Dayalı Analizi: YÖK ve ProQuest Veri Tabanları Örnekleme", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 35, ss.1-17.
- Kurulgan, M., Çekerol, G. S. (2008). "Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma", **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 8(2), ss.237-258.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). "Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi", **Tebliğler Dergisi**: Kasım 2015 / 2698. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/bilimsanat/bilimsanat0.html>.

◆ Ozan Alevli

- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2017). "Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi", *Üstün Zekâlılar eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), ss.73-89.
- Reis, S., Gubbins, E., Briggs, C., Schreiber, F., Richards, S., Jacobs, J., Eckert, R., & Renzulli, J. (2004). "Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress", *Gifted Child Quarterly*, 48(4), ss.315-338.
- Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme** (4. Baskı), Anı Yayınları, Ankara.
- Suna, Ç. (2006). **İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- Tanju, E. H. (2010). "Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığı'na Genel Bir Bakış", *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22), ss.30-39.
- Yalçın, A. ve Aytas, G. (2003). **Çocuk Edebiyatı**, Akçağ Basım Yayım, Ankara.
- Yılmaz, B. (2004). "Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı", *Bilgi Dünyası*, 5(2), ss.115-136.
- Yılmaz, B. (2012). "Okuma Alışkanlığının Okul Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", (Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan), Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Ankara.

TÜRKİYE’DE ÜSTÜN YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Mahmut ÇİTİL*

Öz: Üstün yeteneklilerin eğitimi gelişmiş ülkelerde üzerinde önemle durulan bir konudur. Çünkü bu öğrencilerin doğru ve uygun şekilde yetiştirilmesi hem ülkelere hem de insanlığa önemli katkılar getirmektedir. Türkiye son dönemde birçok alanda önemli gelişmeler göstermiş bir ülkedir. Ancak üstün yeteneklilerin eğitimi alanında istenen seviyeye gelinememiştir. Cumhuriyet dönemine gelinceye kadar üstün yeteneklilerle ilgili kapsamlı ve yeterli uygulamaların gerçekleştirilemediği görülmektedir. Başta TBMM ve Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere ülkemizdeki birçok kurum bu soruna yönelik çalışmalarda bulunmuştur. 1923-2018 yılları arasında Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili gelişmelerin neler olduğu bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada; Cumhuriyet tarihi boyunca üstün yeteneklilerle ilgili hangi temel politikalar izlenmiş, bu alandaki yasal düzenlemeler hangi süreçlerden geçmiş ve bunların üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yansımaları nasıl olmuştur? sorularına yanıt aranmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenek, Politika, Yasalar, Tarihçe

* Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, mcitil@gazi.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-7607-6595, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 25/05/2018 -17/06/2018.

EVALUATION OF GIFTED STUDENTS' EDUCATION POLICY IN TURKEY

Mahmut ÇİTİL*

Abstract:

The training of gifted people is an important issue in developed countries. Since, educating these students correctly and appropriately brings significant contributions to both the countries and humanity. Turkey has shown significant improvements in many areas in recent years. However, the education of the gifted students could not reach the favourable level in Turkey. Until the 20th century, there was not enough and extensive implementation. The first attempts were tried in the beginning of the modern Turkish Republic term. There are many institutions in our country, especially the Turkish Grand National Assembly (TBMM) and the Turkish Ministry of National Education (MEB), have been working on this issue from the first term of the Republic of Turkey. The main purpose of this study is looking at the development of gifted students' education in Turkey between 1923-2018 years. In this study, researcher try to answer; "What basic policies have been followed in the history of the Republic regarding the education of gifted students?", "What sort of legal processes have been implemented for the education of gifted students?" and "How have these developments reflected in the education of gifted students?".

Keywords: Gifted, Policy, Laws, History

Giriş

Üstün yeteneklilerin eğitimi gelişmiş ülkelerde üzerinde önemle durulan bir konudur. Çünkü bu öğrencilerin doğru ve uygun şekilde yetiştirilmesi hem ülkelere hem de insanlığa önemli katkılar getirmektedir. Enç'e (2005) göre de toplumların dönüm noktasını gerçekleştiren bilim, teknoloji, fikir ve sanat hareketleri ortalama beyin gücü olan kişilerin ürünü değildir. Bazı toplumlar bu bireylere gereken önemi verebilmiş bazı toplumlar ise bu hazinelerin kıymetini bilememişlerdir. Çağımızda özel ve farklı bir grup olarak kabul edilen üstün yetenekliler için farklı eğitim modelleri ve uygulamalarının oluşturulduğu görülmektedir. Fakat üstün yetenekli bireylerin eğitimi konusunun çok da eskiye dayanmadığını söylemekte fayda bulunmaktadır.

* PhD, Gazi University, Faculty of Education, Special Education Department, Ankara, mcitil@gazi.edu.tr.

◆ Mahmut Çitil

Türkiye’de Cumhuriyet dönemine gelinceye kadar Enderun dışında üstün yeteneklilerle ilgili kapsamlı ve yeterli uygulamaların gerçekleştirilemediği görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada 1923-2018 yılları arasında Türkiye’de üstün yeteneklilerle ilgili hangi temel politikalar ve yasal düzenlemeler hangi süreçlerden geçmiş ve bunların üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarına yansımaları nasıl olmuştur? sorularına yanıt aranmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı 1923 yılından 2018 yılına kadar Türkiye’nin üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili yaptığı yasal düzenlemeler ve izlediği politikalar çerçevesinde üstün yetenekli öğrencilere sunulan hizmetlerin gelişimini belirlemek ve değerlendirmektir. Bir ülkenin eğitim tarihini değerlendirmek ve incelemek, gelecek için geçerli ve tutarlı kararlar almak açısından önemlidir (Öksüzöğlü, 2004). Bu kapsamda Türkiye’de üstün yetenekliler eğitiminin tarihsel ve politik gelişmesinin incelenmesi ve değerlendirilmesi günümüz ve sonrası için uygun önlemler alınmasına fayda sağlayacaktır. Bu çalışmada tarihsel yöntem kullanılmıştır. Tarihsel yöntem “geçmiş zaman içinde meydana gelmiş olay ve olguların araştırılmasında ya da bir problemin geçmişle olan ilişkisi yönünden incelenmesinde kullanılan yöntem” denilmektedir (Kaptan, 1998). Bu çalışmada veriler alanyazın taraması ve döküman analizi ile elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde alanyazındaki çalışmaların yanı sıra, hükümet programları, kalkınma planları, ilgili mevzuat, eğitim şuraları, kamu kurumlarının internet siteleri ve kişilerden yararlanılmıştır.

1923-1960 Yılları Arasında Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitime Yönelik Politikalar ve Gelişmeler

1900’lü yılların başında Batıda üstün yetenekliler alanında önemli adımlar atılırken Türkiye büyük savaşlar ve sorunlarla boğuşmaktadır. Ancak Cumhuriyet’in ilanından hemen sonra Türkiye Cumhuriyeti Devleti yetenekli gençlerinin eğitimi konusunda çareler aramaya başlamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında modern eğitim ve bilim dallarında yetişmiş insan sayısındaki eksikliğin giderilmesi amacıyla yetenekli bazı gençlerin yurt dışına eğitime gönderildiği görülmektedir. Atatürk’ün talimatı ve isteğiyle başlayan ve yine onun “Sizi bir kıvılcım olarak gönderiyorum, volkan olup dönünüz!” sözüyle sembolleşen bu süreç eğitim tarihimiz açısından önemli bir değere sahiptir. Bu uygulamalar 1929 yılında yayımlanarak yürürlüğe giren 1416 Sayılı *Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun* ile yasalaşmış ve yetenekli gençlerin yurt dışında öğrenim görerek ülkelerine dönmeleri ve ülkelerinin kalkınmasında rol almaları amaçlanmıştır. Kanun’un ilk yayımlanan 3. maddesinde “yurtdışına gönderilecek öğrencilerin diğer öğrencilerden zekâ ve karakter bakımından üstün olması şartı” getirilmiştir. Bu şart daha sonra değiştirilse de yaklaşık 90 yıldır yürürlükte olan 1416 Sayılı Kanun; üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili doğrudan olmasa da dolaylı katkı veren önemli bir yasal düzenlemedir.

1940’lı yıllarda Türkiye teknoloji alanında Sovyetler Birliği ya da ABD gibi ilerlemeler kaydedemese de üstün/özel yetenekli çocukların kıymetini erken fark eden bir ülke olmuştur. Öyle ki Türkiye yetenekli iki kız çocuğu için 1948 yılında özel yasa

çıkarmıştır. Halk arasında harika çocuklar kanunu adıyla duyulan, 07.07.1948 tarih ve 5245 sayılı İdil Biret ve Suna Kan’ın Yabancı Memleketlerde Müzik Tahsiline Gönderilmesine Dair Kanun sınırlı da olsa ilk kez üstün yeteneklilerin eğitimini yasal güvence altına almıştır (Altunya, 2006).

Cumhuriyetin ilk yıllarında özel eğitimle ilgili hizmetlerin bir sağlık ve bakım hizmeti olarak algılandığı görülmektedir. Cumhuriyet tarihindeki ilk özel eğitim okullarından biri olan İzmir’deki Sağır-Dilsiz ve Körler Okulu 1951 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmüştür. 1951 yılında çıkarılan 5822 Sayılı Kanun ile okul Millî Eğitim Bakanlığına geçmiş ve özel eğitim hizmetlerinin artık bir eğitim hizmeti olduğu yasal bir zemine oturtulmuştur. Böylece özel eğitim hizmetleri ilköğretim genel müdürlüğü içerisinde bir şube müdürlüğü tarafından organize edilmeye başlanmıştır (Akçamete ve Kaner, 1999). Özel eğitim hizmetlerinin MEB’e devri ve yeni okulların açılması alanda öğretmen ihtiyacını artırmıştır. Bunun sonucu olarak da Talim ve Terbiye Kurulu’nun 1952 yılındaki kararlarıyla Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde bir özel eğitim şubesi açılmasına karar verilmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsü özel eğitim şubesinin açılış kararında burada yetişecek öğretmenlerin yalnızca engelli öğrenciler için değil aynı zamanda üstün yetenekli öğrenciler için de yetiştirilmesi istenmiştir (Altunya, 2006). Şubenin programına da “Üstün Zekâlı ve İstidatlı Çocuklar” isimli üstün bir ders koyulmuştur (Binbaşioğlu,1995). Bu ders ve girişim Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yapılmış önemli ilklere dendir. Şube hocalarından Mitat Enç, Dalton Beier tarafından 1952 yılında kurulan “Test ve Araştırma Bürosu” da çeşitli ölçme araçlarının geliştirilmesinde ülkeye önemli katkılar getirmiştir (Çitil, 2017). Bu katkılar arasında çeşitli zekâ testleri arasından uyarlanan Gazi- Beier zekâ testinin geliştirilmesi örnek olarak verilebilir (Çağlar, 2004).

1950’li yıllarda pratik alandaki küçük gelişmeler devam ederken yasal bir gelişme daha yaşanmıştır. İdil Biret ve Suna Kan için özel olarak çıkarılan Kanun 1956 yılında yerini 6660 sayılı *Güzel Sanatlarda Fevkalâde İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkındaki Kanun’a* bırakmıştır (Çitil, 2017). Kanunun çıkmasından yedi yıl sonra bir de yönetmelik yürürlüğe girmiştir. Önceki kanundan istifade edenler de dahil edildiğinde 1978 yılına kadar 20’ye yakın önemli sanatçı bu kanun sayesinde yetiştirilmiştir (Ataman, 2007). Bu Kanun halen yürürlükte olmasına rağmen 1978 yılından sonra kanundan kimsenin yararlanmadığı görülmektedir. Ataman’a (1973) göre kanun yeterince tanıtılmamış ve kanunun getirdiği hak ve imkanlar belli grupların tekelinde kalmıştır.

Her ne kadar az da olsa 1923-1960 yılları arasında az da olsa üstün yeteneklilerle ilgili yasal ve pratik düzenlemelerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak dönem planlı kalkınma dönemi değildir. Eğitim politikaları belirleme çalışmalarında hükümet programları ve millî eğitim şûraları önemli başvuru kaynaklarıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan Heyet-i İlmiye toplantılarından sonra 1939’da birinci, 1943’te ikinci, 1946’da üçüncü, 1949’da da dördüncü Milli Eğitim Şûrası toplanmıştır (MEB,

◆ Mahmut Çitil

1991a; 1991b; 1991c; 1991d). Bu Şûraların hiç birinde özel eğitimle ilgili karar alınmadığı görülmektedir. Ancak 1953 yılında toplanan Beşinci Milli Eğitim Şûrası özel eğitim alanının ele alındığı ilk şûradır. Şûrada özel eğitimle ilgili geniş bir rapor sunulmuş ve “üstün zekâlı ve istidatlı çocuklar zihin kabiliyetleri bakımından normalden ayrılan çocuklar” arasında sayılmıştır (MEB, 1991e, 148-149). Şûrada ayrıca “...Geri ve üstün zekâlı çocuklarla istidatlı çocukların tespiti ve bu çocukların özel bir ihtimamla yetiştirilmeleri kanun hükümleri ile teminat altına alınmalıdır” kararı alınmıştır (MEB, 1991e, s.165). 1957 tarihinde yapılan Altıncı Milli Eğitim Şûrası’nda ise özel eğitimle ilgili herhangi bir karar alınmamıştır. (MEB, 1991f). 1923-1960 yılları arasındaki 37 yıllık sürede kurulmuş 23 hükümet programında da özel eğitimle ilgili hedef politikalara yer verilmediği görülmüştür (Çitil, 2009, 22). Bu dönem kısaca değerlendirecek olursa Cumhuriyetin ilk 37 yılında üstün yeteneklilerle ilgili gelişmelerin çok sınırlı olduğu ve bu konuda Devlet’in sistemli bir politika belirlemediği görülmektedir. Yalnızca yetenekli gençlerin yurt dışına eğitime gönderilmesi şeklinde bir politika izlendiği söylenebilir.

1960’lı Yıllardan Günümüze Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Politikalar ve Gelişmeler

1950’li yıllardan itibaren diğer özel gereksinimli türlerinde ayrı okul konusunda önemli ilerlemeler olmuştur. Diğer alanlardaki gelişmelerde 1951 yılındaki yasal düzenleme, Gazi Eğitim Enstitüsü’nün özel eğitim şubesinin açılması, bu şubede görev yapan yabancı hocalar ve Mitat Enç’in girişimlerinin önemli etkileri olmuştur. Ancak üstün yetenekliler konusu hem Şûralarda hem de hükümet programlarında kendine yeterince yer bulamamıştır. Ancak 1960’lı yıllar Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir.

1960’lı Yıllar

1961 Anayasa’sının 50. maddesinde “...Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır...” hükümleri yer almıştır. Bu hükümler özel gereksinimli bireylerin ve doğal olarak da üstün yetenekli öğrencilerin eğitim hakkını Anayasal bir hükme bağlamıştır. 1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun* 12. Maddesiyle de özel eğitim milli eğitim sisteminde resmi olarak yer almıştır (Çitil, 2009; MEB, 1990b). Ancak bu kanunda üstün yeteneklilerle ilgili bir doğrudan hüküm bulunmamaktadır.

1960’lı yıllar, Türkiye Cumhuriyeti devletinde üstün yetenekli çocukların eğitimi alanında pratik adımların atılmaya başlandığı yıllar olmuştur. Bu kapsamda Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve Gazi Eğitim Enstitüsü’nün öncülüğünde Ankara’da 1959 yılında Sarar İlkokulunda, 1960 yılında da Ergenekon İlkokulunda grup yetenek ölçekleri uygulanarak *Türdeş İlkokul Sınıfları* denemesi başlatılmıştır (Cevher-Kılıç, 2015; Çitil, 2009; Konur 1992; Özmen ve Kömürlü, 2013). Bu uygulamada ortalamanın üstü, ortalama ve ortalamanın altındaki çocuklar farklı sınıflarda öğrenim görmüşlerdir.

24 Temmuz 1962 tarih ve 1162 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği'nin dördüncü ve on üçüncü maddelerinde üstün yetenekli öğrenciler için “özel eğitim okulları ve özel sınıflar açılabilceği” hükümleri yer almıştır (Çağlar, 2004). Bu gelişme ve uygulamanın ardından Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 16 Eylül 1962 tarih ve 3918 sayılı kararıyla önce Ankara’da, daha sonra İstanbul, Bursa ve Eskişehir illerinde 1964–1965 öğretim yılındana itibaren Üst Özel Sınıflar açılmıştır (Çıkılı, 1996, 13; Konur 1992). Bu sınıfların açılmasında da başta Mitat Enç olmak üzere Gazi Eğitim Enstitüsü hocaları, Orhan Çaplı, Remzi Öncül gibi Talim Terbiye Kurulu üyelerinin etkisi olmuştur (Çağlar, 2004). Bu sınıflara grup ve bireysel zekâ testleri sonucunda zekâ bölümleri 120 ve daha yukarı olan 8 yaşındaki ikinci sınıfa geçen öğrenciler seçilerek alınmıştır (Çağlar, 2004; Karabulut, 2010). Böylece 1960’lı yılların ortasına gelindiğinde ilköğretim kademesinde ayrı sınıf uygulamalarının başladığı görülmektedir. Ataman’a (2007) göre 1970 yıllara kadar süren bu dönemde üst özel sınıf, türdeş yetenek kümeleri, türdeş yetenek sınıfları uygulamaları ile bir atılım sağlamıştır. 1968 yılında MEB’in gerekçe göstermeden bu uygulamaları sonlandırmasının üstün yeteneklilerin eğitimine önemli bir sekte vurduğu söylenebilir. Çünkü bu uygulamalar dışında üstün yetenekli öğrenciler için sunulmuş alternatif bir düzenleme bulunmamaktadır. MEB’in bu uygulamaları sonlandırma kararını neden verdiğine dair bilgiler karmaşıktır. Ancak dönemi hatırlayan alanın öncülerinden akademisyen Ayşegül Ataman’a göre üst özel sınıflar açıldığı dönemde çok popüler olmuş ve bu sınıflarda öğrenim gören çocuğa sahip olmak aileler tarafından önemli bir prestij olarak algılanmıştır. Bu nedenle de milletvekili vb. etkili kişiler çocuklarının bu sınıflara kayıt edilmesi için Bakanlığa baskı yapmaya başlamışlardır. Bakanlık bu isteklere direnince bazı milletvekilleri Mecliste soru önergesi vermiş ve bu uygulamanın eğitimde fırsat eşitliğine aykırı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun üzerine dönemin Millî Eğitim Bakanı ilköğretim genel müdürüne talimat vermiş ve uygulamalar bu şekilde sonlandırılmıştır (Ataman’la Görüşme, 2018). Ancak Çağlar’a (2004) göre sınıflar kurulurken seçilen öğrencilerin durumları anne-babaları tarafından bilinmesi, çocukların bu durumlarından haberdar edilmemesi ve üstünlük duygularının abartılmaması idareci, öğretmen ve velilere açıklanmış ve buna özenle uymaları istenmiştir. Ancak zamanla istenmeyen bu üstünlük duyguları yalnızca çocuklarda değil, öğretmen ve anne-babalarda da görülmeye başlanmıştır. Bunun ardından üst özel sınıflara devam eden öğrencilerin aynı okula devam eden akranlarıyla ilişkileri bozulmuş, akranlarını horlayan ve onlarla arkadaşlık yapmak istemeyen davranış ve tutumlar sergilemişlerdir. Üst özel sınıfa devam eden çocuğa sahip ailelerin normal çocuğa sahip ailelerle ilişkilerinin bozulması, çocuklarının durumu hakkındaki davranışları ve açıklamaları çevreyi rahatsız edecek şekilde gelişmiştir. Aileler çocukları ilkokulu bitirince, ortaokulda da bu çocuklar için özel bir okul açılması için MEB’e baskı yapmaya başlayınca MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından 1967 yılı Haziran ayında üst özel sınıfları kapatmıştır (Çağlar, 2004, 64). Bu kararın ardından Türkiye’nin üstün yetenekliler alanındaki bu ilk uygulamasından ilkokulu bitiren öğrenciler Maarif Koleji gibi diğer

◆ Mahmut Çitil

okullarda öğrenim görmüşlerdir ve bundan sonra izlenmedikleri için akıbetleri bilinmemektedir.

1962 yılında VII. Millî Eğitim Şûrasının açılış konuşmasında dönemin Millî Eğitim Bakanı "Üstün *istidatlı* öğrenciler için bir İlim Lisesi ve bir Deneme Sanat Enstitüsü kurulmalı..." demiştir. Şûra'daki bu konuşma karara bağlanmasa da üstün yeteneklilere yönelik lise iki yıl sonra kurulabilmiştir. Şûra'da "...Üstün kabiliyetli çocuklar devletçe ve ailelerinin de yardımı ile en geniş yetiştirme vasıta ve imkânlarına kavuşturulurlar" şeklinde bir de önerge kabul edilmiştir (MEB, 1991g, s.334).

1962 yılındaki Şûrada konunun gündeme gelmesi planlı kalkınma dönemine giren Türkiye'de önemli bir etki yaratmış olmalıdır. 1963-1967 yıllarını kapsayan Birinci Kalkınma Planında da üstün yetenek ifadesi doğrudan geçmese de kabiliyetli kişilerin eğitimine önemle vurgu yapıldığı görülmektedir (DPT, 1963). Birinci Kalkınma Planında Türkiye Cumhuriyeti'nin yeteneğin toplumsal etkisine önem veren bir bakış açısına geçiş yaptığı ve teknik alanlarda toplumsal kalkınmaya faydalı olacak insan yetiştirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır (DPT, 1963, 449-457). Çünkü yine planda da belirtildiği üzere Türkiye bu konularda 1963 yılına gelindiğinde bile henüz istenen seviyeye ulaşamamıştır.

Hem Millî Eğitim Şûrası hem de Birinci Kalkınma Planındaki karar ve hedeflerin ışığında fen alanında yetenekli gençlerin eğitimi konusunda önemli bir girişim başlatılmıştır. Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu araştırmacı ve bilim adamlarını yetiştirmek amacıyla fen ve matematik alanındaki yetenekli öğrenciler için Ankara'da bir fen lisesi kurulmuştur (Enç, 2005; Ataman, 1998). 1964 yılında kurulan Ankara Fen Lisesi Amerikan Ford Vakfı'nın desteği ve Ankara Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Millî Eğitim Bakanlığı'nun iş birliği ile kurulmuştur (Ataman, 1976; MEB, 2013). Okulda ders verecek öğretmenler seçildikten sonra Ankara Üniversitesi ve Florida Devlet Üniversitesi'nde eğitim almaları sağlanmıştır. Okulun programı da ABD'deki New York Bronx Fen Lisesi programı uyarlanarak oluşturulmuştur. Yine bazı ders materyalleri ve öğrenci seçiminde kullanılacak testler de Türkçe'ye çevrilmiş, okul arazisi, binası, araç-gereçleri de ODTÜ tarafından karşılanmıştır. Okula yaş grubunun üst %'1 ni oluşturan öğrenciler kayıt edilmiştir (Ataman,1976). Fen liseleri uzunca bir süre fen alanında üstün yetenekli öğrenciler için etkili bir okul modeli olarak faaliyetlerini sürdürmüştür.

1970'li Yıllar

1970'li yıllara gelindiğinde üstün yetenekli öğrenciler için ilköğretim kademesinde hiçbir uygulamanın olmadığı görülmektedir. 1968-1972 yıllarını kapsayan İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında yetenekli öğrencilerin ilerlemleri için gereken sayıda barınma ve burs imkânı sağlanamadığı belirtilmiştir (DPT, 1968). Aynı planda, vasıflı insangücünün yurt dışına gitmesinin önlenmesi ve ülkede çalışmalarının cazip hale getirilmesi politikası güdüleceğine ilişkin hedef koyulmuştur (DPT, 1968). 1973-1977

yıllarını kapsayan Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında önceki kalkınma planlarında öngörülen yetenekli, başarılı ve dar gelirli öğrenciler için kredi, burs ve parasız yatılılık olanaklarının yeterince arttırılmadığı belirtilmiştir (DPT, 1973). Buradan da anlaşılacağı üzere 1970’lerin ortalarına doğru Türkiye eğitimde istenilen düzeyden çok geridedir. Özellikle ekonomik şartların etkisiyle yetenekli gençlerin ilerlemeleri sağlayacak tedbirlerin çok yetersiz olduğu görülmektedir. 15 yılı kapsayan üç kalkınma planında da benzer sorunlardan bahsedilmesi ve benzer hedefler konulması Devletin bu konudaki sınırlılığını gözler önüne sermektedir. Bu dönemde üstün yeteneklilerle ilgili doğrudan bir hedef ve politika da oluşturulmamıştır. Sadece Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında *“mesleki ve teknik öğretimi bitiren üstün yetenekli öğrencilerin kendi alanlarında yükseköğretime devamını sağlamak üzere mevcut sınav sistemi yeniden düzenlenecektir”* hedefi koyulmuştur (DPT, 1973, 723). Maalesef bu hedef de faaliyete geçirilememiştir.

1970’li yıllarda Millî Eğitim Şûraları toplanmaya devam etmiştir. 1970 yılında toplanan Sekizinci Millî Eğitim Şûrası’nda lise eğitiminde bireysel farklılıkları karşılayacak ve üstün yeteneğe sahip öğrencilerin gelişimini hızlandıracak “kredi sistemi”ne geçiş ilkesi kabul edilmiştir (MEB, 1991h). Bilindiği üzere bu uygulama ancak 1990’lı yıllarda uygulamaya geçirilmiş fakat bu da kısa süre sonra sonlandırılmıştır. 1974 yılında toplanan IX. Millî Eğitim Şûrası’nda da özel eğitimle ilgili kararlar bulunmasına rağmen üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda herhangi bir karar alınmadığı görülmektedir (MEB, 1991ı).

Doğrudan olmasa da dolaylı olarak üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda önemli bir gelişme de 1970’li yılların ikinci yarısında gerçekleşmiştir. Fen liselerinin ardından 1975 yılından itibaren bilgi testleri ile ilkokuldan sonra öğrenci alacak ve yabancı dil öğretimine önem verilecek Anadolu liseleri ortaya çıkmıştır. Anadolu liseleri ilkokuldan sonra bir yılı hazırlık, 3’er yıl ortaokul ve lise olmak üzere 7 yıllık bir okul olarak tasarlanmıştır. Bu okulun öğretmenleri de seçilerek alınmış ve uzun süre Türkiye’nin en iyi okulları olarak hizmet vermiştir. Ancak zamanla sayıları artan bu okullar özelliklerinden uzaklaşmıştır. 8 yıllık kesintisiz eğitimin ardından okula ortaokulda öğrenci alımı durmuş, daha sonra ülkedeki birçok genel lise Anadolu Lisesi şekline dönüştürülmüştür. Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yapılmış birçok çalışmada Anadolu Liselerini bu çocuklara hizmet veren kurumlar arasında sıralanmaktadır (Bilgili, 2000; Baykoç, 2014; MEB, 2013; TBMM, 2012). 1975 yılından 1990’lı yılların ortasına kadar Anadolu Liselerine seçilen öğrencilerin üstün yetenekli öğrenciler olduğunu iddia edilebilir. Ancak bu iddiayı kanıtlayacak yeterli bilimsel çalışma bulunmamaktadır (Özmen ve Kömürlü, 2013; Yeşilova, 1997).

1970’li yıllardaki bir diğer yasal düzenleme ise 1976 yılında Özel Statü Yönetmeliği çıkarılmasıdır. Bu yönetmelikle özel yetenekli öğrencilerin konservatuarlarda yoğun bir eğitim almalarına imkân sağlanmıştır. Ancak bu düzenlemeden de birkaç kişi faydalanabilmiştir (MEB, 2013). Bu yılların sonunda açıklanan Dördüncü Beş Yıllık Kal-

◆ Mahmut Çitil

kınma Planında'da (1979-1983) eğitim sisteminin ülke kalkınması için yeterli nitelik ve nicelikte insan yetiştirmede yetersiz kaldığı belirtilmiştir (DPT, 1979). Dördüncü planda toplumun sanat beğenisinin yükseltilmesi ve bu alanda olağanüstü yeteneği olan öğrencilere devletçe eğitim olanakları sağlanmasına ilişkin bir hedef belirlenmiştir (DPT, 1979). Buradan da anlaşılacağı üzere üstün yeteneklilerle ilgili politikaların yetmişli yılların sonunda tekrar sanat alanına odaklanmıştır.

1980'li Yıllar

1970'li yılların ikinci yarısında Anadolu Liseleri ve Özel Statü Yönetmeliği dışında üstün yeteneklilerle ilgili önemli bir gelişme olmamıştır. Zaten bu dönem Türkiye'nin iç karışıklıklar yaşadığı, hükümetlerin sıkça değiştiği, siyasal ve toplumsal gerilimin tırmandığı yıllardır. 12 Eylül 1980 askeri darbesinin ardından Türkiye yeni bir döneme girmiştir. Bu dönemin temel özelliklerinin başında Anayasa'nın değişmesi gelir. 1982 Anayasası'nın yürürlüğe girmesi ile Devlet'in genel yapısında bazı değişiklikler ortaya çıkmıştır. Fakat üstün yetenekliler konusunda 1982 Anayasa'nın 42. maddesinde bir önceki anayada yer alan hükümler korunmuştur.

1981 yılında toplanan Onuncu Millî Eğitim Şûrası'nda üstün yeteneklilerle ilgili herhangi bir karar alınmamasına rağmen (MEB, 1991i) 1982 yılında yapılan XI. Millî Eğitim Şûrası'nda özel eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi ile ilgili kısımda üstün yeteneklilerin eğitimi alanı özel eğitim dalları içerisinde kabul edilmiştir (MEB, 1991j). 1983 yılı ise özel eğitim tarihi açısından çok önemli bir gelişmeye sahne olmuştur. Bu tarihte yayımlanarak yürürlüğe giren 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu Türkiye'de özel eğitim hizmetleri konusunda çıkarılmış doğrudan ilk kanundur. Özel eğitim hizmetleri kapsamlı bir şekilde düzenleyen Kanunun 8. maddesinde "...üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar için de özel okul ve sınıflar açılabilir" hükmü getirilmiştir. Böylece daha önce kısmi denemeleri yapılan ayrı sınıf uygulamaları daha güçlü bir yasal zemine oturtulmuştur. Fakat bilindiği üzere 1983 yılından günümüze kadar üstün yetenekliler için ayrı sınıf ve okul uygulamasının resmi eğitim kurumlarında hiç bir zaman gerçekleştirilmediği görülmektedir. Bu durum da Türkiye'nin bu konudaki politika ve uygulamaları arasındaki tutarsızlığın başka bir örneği olarak ortaya çıkmaktadır.

2916 Sayılı Kanununun 20. maddesine dayanılarak çıkartılan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nde ise ilk kez üstün yetenekliliğin tanımı yapılmıştır. Yönetmeliğin 6. maddesinde özel eğitime muhtaç çocukların gruplanması başlığı altında ikili bir tanımlama yapılmıştır. Buna göre üstün zekâlılar: "zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 ve daha yukarı olanlar" şeklinde tanımlanırken üstün özel yetenekliler "zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 110 ve daha yukarı olup da güzel sanatlar, teknik ve benzeri alanlarda yaşitlarından belirli ölçüde üstün olanlar" şeklinde tanımlanmıştır" (MEB, 1991k, 19). Yönetmeliğin yedinci bölümünde ise Kanunda bahsi geçen özel sınıfların türleri açıklanmıştır. Buna göre üstün yeteneklilerle ilgili iki tür özel sınıf açılabilceği

belirtilmiştir. Bu sınıflardan biri üst özel sınıf, diğeri ise üstün özel yetenekliler sınıfı olarak ifade edilmiştir. Fakat bu sınıfların içeriğinin ve öğrenci seçiminin nasıl oluşturulacağı açıklanmamıştır.

1980’li yıllardan itibaren üstün yetenekli çocukların eğitimleri konusu devlet politikalarında daha fazla yer bulmaya başlamıştır. Beşinci Kalkınma Planının (1985–1989) 543. ve 544. maddelerinde belirlenen hedeflerde özel eğitim alanında personel yetiştirme ve üstün yetenekli çocuklara sunulacak özel eğitim hizmetlerinin bir programa bağlanacağı belirtilmiştir (DPT, 1985; Çitil, 2009). İleride görüleceği üzere üstün yeteneklilerin eğitimi ilgili stratejik plan ve programlar bu hedeften yaklaşık çeyrek asır sonra yapılabilecektir.

1988 tarihlerinde toplanan XII. Millî Eğitim Şûrası’nda eğitimciler de üstün zekâlı çocukların ve bunlara eğitim verecek öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili yapılması gerekenleri tartışmışlardır. Bu Şûrada da üstün yetenekli öğrenciler için üst özel sınıflar açılması gereğini vurgu yapmışlardır. Türk Eğitim Sistemi konusunda “İlköğretim” başlığı altında alınan yirminci karara göre “özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine önem verilmesi, zekâ seviyesi yüksek çocuklar için üst özel sınıfların açılması, ...” gereğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca Fen liselerinin kalitesinin düşmemesi adına üstün yeteneklilerle ilgili uygun düzenlemeler yapılmadan yeni fen liselerinin açılmaması gerektiği belirtilmiştir (Çitil, 2009; MEB, 1989). Ancak bu öneriler pratikte bir karşılık bulamamıştır.

1990’lı Yıllar

1980’li yıllarda genel politika ve yasal düzenlemelerinde kendine yer bulmaya başlayan üstün yetenekliler 1990’lı yıllarda da dikkate alınmaya devam edilmişlerdir. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planının (1990–1994) eğitimle ilgili olan 817. ve 824. maddelerinde üstün yeteneklilerin eğitimi için gerekli altyapının geliştirileceği, burs ve barınma imkânların sağlanmasında maddi durumu sınırlı üstün yeteneklilere öncelik verileceği hedefleri koyulmuştur (DPT, 1990). Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planında yetenekli gençlerin öğretmenlik mesleğine, akademisyenliğe ve temel bilim alanlarına çekilerek bilim adamı olarak yetiştirilmelerine yönelik hedefler de bulunmaktadır (DPT, 1990). Yine bu dönemde ilk kez bir hükümet programında da üstün yeteneklilerle ilgili bir hedef koyulduğu görülmektedir. Bu kapsamda 48. hükümet (23.06.1991–20.11.1991) programında “üstün nitelikli, istidat ve kabiliyetli çocukların yetiştirilmelerinin yararlı olacağına” değinilmiştir (TBMM, 2018).

1990’lı yıllar özel eğitim alanının öneminin hızla artmaya başladığı bir dönem özelliği taşımaktadır (Çitil, 2017). Bu önemin bir göstergesi olarak 13-15 Mayıs 1991 tarihlerinde MEB tarafından toplanan Birinci Özel Eğitim Konseyi gösterilebilir (Akçamete, 1998, s.199). Konseyde çeşitli özel eğitim gereksinimi olan çocukların yanı sıra üstün yetenekliler ve eğitimleri adı altında bir komisyon kurulmuştur. Konseydeki çalışmalar genel kurulda görüşülmüş ve toplam 320 karar alınmıştır (Çıkkılı, 1996, s.11).

◆ **Mahmut Çitil**

Üstün yetenekliler ve eğitimi komisyonunda ise 28 karar alınmıştır. Bu kararlar kısaca özetlenecek olursa;

Tanılanın uygun araçlarla çok yönlü, çok aşamalı yapılması, ölçme araçlarının Türkiye’de geliştirilmesi, tanılama araçlarının kimler tarafından uygulanacağı, toplumun üstün yeteneklilik konusunda bilinçlendirilmesi, özel eğitim programlarının düzenlenmesi, yatay dikey harekete imkân verecek sınıf geçme yerine ünite kredi yaklaşımın benimsenmesi, programların bireysel ve yerel özelliklere, ilgi ve yeteneğe uygun olması, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim yoluyla alana özgü bilgi ve becerilerle donatılması, programların yaratıcı düşünce ve problem çözüme yeteneklerini arttırması, iyi bir rehberlik sistemi kurulması, öğrencilere bol ve nitelikli doküman ve materyal sağlanması, beyin gücünü önleyici maddi ve manevi imkânların sağlanması, dönemdeki mevcut yasaların iyileştirilmesi, mucitlerin patent almasının ve üretimlerinin desteklenmesi, fen ve Anadolu liselerinin sayısının arttırılması, özel öğretim kurumları açılması, teknoparklar kurularak mucitlere imkânlar sağlanması ve teknoloji kolejleri açılması vb. önemli kararların alındığı görülmektedir (MEB, 1991n).

1990’lı yıllarda üstün yeteneklilerin eğitimi alanında önemli bir gelişme yaşanmıştır. Sezai Türkeş isimli bir iş adamı eşinin adını yaşatmak ve maddi imkânları sınırlı üstün yetenekli öğrencilerin eğitilmesi amacıyla bir vakıf kurmuştur. Bunun ardından 1993 yılında Kocaeli Gebze’de Özel İnanç Lisesi açılmıştır. Okul Türkiye’nin farklı yerlerinden seçilerek alınan yatılı öğrencilerden oluşan bir okuldur. İlk başta ortaokul ve lise şeklinde hizmet veren okul 8 yıllık kesintisiz eğitimin ardından yalnızca lise olarak faaliyetlerine devam etmiştir. İlk mezunları 2000 yılında veren okul, 2002 yılında okul Türk Eğitim Vakfına devredilmiş ve adı Türk Eğitim Vakfı Özel İnanç Lisesi (TEVİTÖL) olmuştur (Akarsu, 2004; MEB, 2013). TEVİTÖL ile benzer amaçla İstanbul’da da Yeni Ufuklar Koleji üstün yetenekli öğrenciler için 1991 yılında açılmış bir özel okuldur. Yeni Ufuklar Koleji 2001 yılında ekonomik sıkıntılar nedeniyle faaliyetlerini sonlandırmıştır (Akarsu, 2004; Baykoç, 2014). 1990’lı yıllarda özel sektörde ve sivil toplum boyutunda üstün yeteneklilerle ilgili önemli teşebbüslerin başladığı görülmektedir. Bu dönemde Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Federasyonu gibi kuruluşlarla üstün yetenekliler alanında sivil toplum girişimlerinin de arttığı görülmektedir (Akarsu, 2004).

1990’lı yılların ortasına gelindiğinde sivil toplum örgütleri dışında üstün yeteneklilerle ilgili resmi eğitim önlemlerinin pratik bir karşılığı bulunmamaktadır. Ancak 1995 yılına gelindiğinde Millî Eğitim Bakanlığı’nın çok önemli bir hamle gerçekleştirdiği görülmektedir. Böylece üstün yetenekli öğrenciler için resmi bir destek eğitim merkezi olarak Bilim ve Sanat Merkezleri kurulmaya başlanmıştır (Baykoç, 2014). Böylece 08 Eylül 1995 tarihinde Ankara’da Türkiye’nin ilk Bilim ve Sanat Merkezi açılmıştır (Çitil, 2009, 109).

Bu dönemin ikinci yarısını kapsayan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (1996-200) üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda gerekli eğitim kurumlarının geliştirilmesi ve özel sektörün bu alandaki girişimlerinin desteklenmesi hedefinin belirlendiği görülmektedir (DPT, 1996). Burada da görüldüğü üzere 1980’li yıllardan itibaren yasal düzenlemelerde, Milli Eğitim Şuralarında ve kalkınma planlarında üstün yetenekliler için ayrı eğitim ortamları oluşturulmasına yönelik politikaların 1990’lı yıllarda da sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak BİLSEM’ler dışında kamu uygulamacılarının ayrı eğitim uygulamalarına bu yıllarda da bir karşılık vermediği, özel sektörün girişimlerinin de yeterince desteklenmediği anlaşılmaktadır.

1990’lı yıllardaki çok önemli gelişmelerden biri de 573 Sayılı *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmündeki Kararnamenin (KHK)* çıkarılmasıdır KHK; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere sunulacak eğitim hizmetlerini düzenlemektedir. Üstün yetenekli öğrenciler de özel eğitim gerektiren bireyler arasında kabul edildiği için KHK’daki tüm hükümler üstün yeteneklileri de bağlamaktadır. Ancak üstün yeteneklilerle ilgili önceki kanunun aksine halen yürürlükte olan bu KHK’da doğrudan herhangi bir hükmün bulunmadığı görülmektedir.

1990’lı yılların sonunda üstün yetenekli öğrencilerle ilgili başka gelişmelerin de yaşandığı anlaşılmaktadır. 1996 yılında güzel sanatlar alanındaki özel yetenekli öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla Güzel Sanatlar Liselerinin açılmaya başladığı görülmektedir (MEB, 2013; TBMM, 2012). Bu okullar belli bir not ortalaması ile yetenek sınavına tabi tutularak öğrenci seçmişlerdir. Bu girişimin ardından benzer şekilde spor ve sosyal bilimler alanında yetenekli öğrenciler için farklı okul türlerinin ilerleyen yıllarda açıldığı görülmektedir.

1990’lı yılların sonunda iktidara gelen 57. hükümetinin (28.05.1999-18.11.2002) programında üstün yetenekli çocukların erken tanınması ve özel ilgi görmelerine yönelik bir hedef belirlendiği görülmektedir (TBMM, 2018). Buradan da anlaşılacağı üzere hükümet programlarında üstün yeteneklilerle ilgili hedefler 2000’li yılların başına kadar yalnızca iki hükümet tarafından programlarına alınmıştır.

2000’li Yıllar

2000’li yıllara gelindiğinde ise konu ile ilgili planların yeterince gerçekleştirilemediği anlaşılmaktadır. Bunu destekler nitelikte Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (2001 – 2005) üstün yetenekli öğrencileri için uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasında yetersiz kalındığı açıklanmıştır (DPT, 2001). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planının yürürlüğe girmesiyle yaklaşık 40 yılı kapsayan planlı kalkınma dönemi içerisinde üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda yetersizlik mükerrer şekilde ifade edilmiş, neredeyse her planda benzer hedefler koyulmuştur. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında üstün yeteneklilerle ilgili önceki politikaların sürdürüldüğü ancak kaynaştırma uygulamalarına daha net bir vurgu yapıldığı görülmektedir (DPT, 2001).

◆ Mahmut Çitil

Günümüzde Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin yasal dayanakları 1982 Anayasa’sı ve 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’dır. Bu düzenlemelerden yukarıda bahsedilmiştir. 2000’li yıllardaki önemli gelişmelerden bir diğeri de 573 sayılı kanun hükmündeki kararname dayanılarak 2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğidir. Bu Yönetmelikte özel gereksinimli bireylerin tanınması, eğitim kurumları ve verilecek eğitim hizmetlerinin esasları belirlenmiştir. Ancak bu düzenleme birçok açıdan yetersiz olduğu için en köklü değişikliklerden biri de 2006 yılında olmuştur. 2009 ve 2010 yıllarında da ufak değişikliklere uğrayan yönetmelik son şeklini ise 2012 yılında almıştır (Çitil, 2017). Yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) dokuz kısım, 96 madde ve birçok ekten oluşmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde üstün yeteneklilerle ilgili doğrudan düzenlemeler ise tanımlar kısmında başlamaktadır. Yönetmeliğin 4. Maddesinde üstün yetenekli birey; *“zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey”* olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü üzere MEB 1980’li yıllarda zekâ bölümü 130 ve üzeri olarak kabul ettiği üstün yetenekli birey tanımından bu yönetmelikle vaz geçmiştir. Yönetmeliğin 28. maddesinde ise *“Okul ve kurumlarda, ...üstün yetenekli öğrenciler için özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası açılır”* düzenlemesi getirilmiştir. Böylece kalkınma planlarındaki kaynaştırma eğitimi politikasının bu yönetmelikle de sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Yönetmeliğin 43. maddesinde ise üstün yetenekli bireylerin eğitimi amacıyla açılan kurumlardaki hizmetlerin yürütülmesinde dikkat edilecek hususlar belirlenmiştir. Ancak bu hususlar doğrudan Bilim ve Sanat Merkezleri için belirlenmiş izlenimi vermektedir. Hususlar arasındaki (ç) maddesi üstün yetenekli öğrencilerin devam etmeleri gereken örgün eğitim kurumlarına vurgu yapmaktadır. Bu içeriğiyle yönetmelik 573 sayılı KHK’ya aykırı olmasa da üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini yalnızca destek özel eğitim hizmetleri boyutuyla çerçevelemiş görünmektedir.

Bu dönemdeki en önemli gelişmelerden biri de Türkiye’de üstün yetenekliler alanında ilk sistemli öğretmen yetiştirme sürecinin başlatılmasıdır. İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF), Özel Eğitim Bölümünde, Türkiye’de ilk kez, Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı kurulmuştur. 2002 yılının Ekim ayında bu Ana Bilim Dalınca, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı adı altında bir program başlatılmıştır. Fakat böyle önemli bir girişimin daha önceki hedef ve politikalarda belirtilmediğine dikkat çekmek gerekmektedir. Konuyla ilgili MEB’in bir planlaması ve hazırlığı olmadığından bu programdan mezun olan öğrencilerin istihdamları ciddi bir soruna yol açmıştır. Örneğin bu gün bile BİLSEM’lerde üstün zekâlılar öğretmenliği norm kadrosu bulunmamaktadır. Hâlen bu program, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği adı altında lisans programı olarak devam etmektedir ve son mezunlarını 2019 yılında verecektir. Bilindiği üzere YÖK, 2016 yılında geçerli olmak üzere görme, zihin, işitme engelliler öğretmenliğinin yanı sıra üstün zekâlılar öğretmenliği programlarını da *“özel eğitim öğretmenliği”* programı altında birleştirmiştir (Çitil, 2017).

İstanbul Üniversitesi’ndeki anabilim dalının açtığı lisansüstü programlara 2003–2004 eğitim-öğretim yılından itibaren yüksek lisans, 2006–2007 yılından itibaren de doktora programına öğrenci alınmaya başlanmıştır. Böylece üstün yeteneklilerin eğitimi alanında onlarca doktoralı insan yetişmesine vesile olunmuştur. Aynı anabilim dalı öğretmen adaylarının ve akademisyenlerin uygulama yapması vb. amaçlarla MEB ile 2002 yılında imzalan bir protokolle İstanbul Bayazıt’ta Beyazıt Fort Otosan İlköğretim Okulu modelini uygulamaya geçirmiştir. Bu uygulamada üstün yetenekli öğrenciler farklılaştırılmış bir programla normal gelişim gösteren yaşlılarından ayrılmadan eğitim görmüşlerdir (MEB, 2013). Tüm bu katkılarıyla HAYEF’teki anabilim dalının Türkiye’de üstün yetenekliler eğitimi alanındaki en önemli kuruluşlardan biri olduğu söylemek mümkündür.

2000’li yıllarda kaynaştırma uygulamalarına yönelik vurguya rağmen ortaöğretim kademesinde alana özel okul çeşitliliğinin de artmaya başladığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda 2003 yılında Sosyal Bilimler Liselerinin, 2004 yılında da Spor Liselerinin açılmaya başladığı görülmektedir (MEB, 2013; TBMM, 2012). 2000’li yıllardaki bir diğer önemli gelişme ise Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi’nin gerçekleştirilmesidir. Kongre, 23-25 Eylül 2004 tarihlerinde MEB, Marmara Üniversitesi ve Çocuk Vakfı işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Kongre hazırlıkları için Çocuk Vakfı tarafından bir dizi yayın hazırlanmıştır (Kulaksızoğlu vd., 2004a; 2004b). Bu kapsamda alandaki önemli makale ve bildirilerin derlendiği, politika ve haklar bağlamında da yayınlar hazırlandığı görülmektedir. Bu anlamda kongre üstün yetenekliler alanına önemli katkılar getirmiştir. Bu kongreden sonra üstün yeteneklilerin eğitimi alanında düzenlenen bilimsel toplantıların da sayısı artmaya başlamıştır (Sak vd., 2015).

2000’li yılların ikinci yarısına gelindiğinde ülkenin hedef ve politikalarında konuya yer verilmesine rağmen pratikte istenen sonuçlara halen ulaşamadığı görülmektedir. 2006 yılında toplanan XVII. Millî Eğitim Şûrası’nda üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili alınan kararlar bu görüşü destekler niteliktedir (MEB, 2018). Şurada yine eğitim ve istihdam politikaları oluşturulması, üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alacak personelin üniversitelerden sertifika alması, BİLSEM’lerde öğrencilerin yaptığı etkinliklerin kendi okullarında da kredilendirilmesi, güzel sanatlar ve spor lisesine öğrenci alınmasının yetenek ağırlıklı iki kademeli sınavla yapılması, üstün yetenekliler için madalyon okullar açılması, ailelerinin maddi olarak desteklenmesi, zorunlu eğitim kademelerinde uygulanan sınıf sisteminden ders odaklı sınıf sistemine geçilmesi, üstün yetenekli öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat verilmesi, özel yeteneğe sahip engelli öğrencilerin üst öğrenime geçişi engelleyen hükümlerin kaldırılması, BİLSEM’lere öğretmen seçiminde kriterler getirilmesi, üstün yetenekliler için yaz-kış kampları ve bilimsel danışmanlık hizmetlerinin YÖK, TÜBİTAK ve MEB işbirliği ile sunulması kararları alınmıştır. XVII. Millî Eğitim Şûrası’nda üstün yeteneklilerle ilgili alınan kararların çokluğu iki açıdan değerlendirilebilir. Bu Şûra önceki tüm şûralara nazaran üstün yetenekliler alanında en fazla kararın alındığı şûradır. Bu da 2006 yılı-

◆ **Mahmut Çitil**

na geldiğinde en azından eğitimciler nazarında konunun öneminin oldukça arttığını göstermektedir. İkinci değerlendirme ise işin olumsuz tarafıyla ilgilidir. Yine bu Şûrada alınan kararlar incelendiğinde 2000’li yılların ortasına gelinmiş olmasına rağmen halen aynı problemlerin sürdüğünün anlaşılmasıdır. Buna göre 2006 yılına geldiğinde üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli politikaların üretilmediği, uygun eğitim önlemlerinin sağlanmadığı anlaşılmaktadır. XVII. Millî Eğitim Şûrası’nda alınan kararların günümüze bile büyük çoğunluğunun uygulamaya geçirilmediği söylenebilir.

2000’li yılların ikinci yarısında yükseköğretim alanında önemli bir gelişme daha yaşanmıştır. 2007 yılında Eskişehir’deki Anadolu Üniversitesi’nde üstün yetenekliler alanında yeni bir anabilim dalı kurulmuştur (Çitil, 2017). Bu anabilim dalı da üstün yeteneklilerin eğitimi alanına önemli katkılar getirmiştir. Uğur Sak’ın öncülüğünde başlatılan Üstün Yetenekliler Eğitim Programı – ÜYEP 2007–2008 öğretim yılında uygulamaya geçirilmiştir (MEB, 2013; Sak, 2010, 2011). Bu programla üstün yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış ve hızlandırılmış bir eğitim ortamı, ebeveynlere eğitim, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri vermek amaçlanmıştır. Anadolu Üniversitesindeki anabilim dalı da lisansüstü programları, yaptıkları bilimsel proje ve araştırmalarla üstün yetenekliler eğitimi alanında en az HAYEF kadar etkili ve önemli hizmetlerde bulunmaya devam etmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen seçimi ile ilgili sorunların 2010’lu yıllara kadar sürdüğü anlaşılmaktadır. 2010 tarihleri arasında toplanan XVIII. Millî Eğitim Şûrası’nda BİLSEM’lere atanacak öğretmenlerin akademisyenlerce üstün yetenekliler alanında yeterli bir düzeyde eğitimden geçirilmesi, BİLSEM’lerin yaygınlaştırılması, fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, üstün yeteneklilerin yeteneklerine göre özel eğitim okulları açılması, tanılama için geçerli ve güvenilir araçların geliştirilmesi, öğrenciler için yetenek profilleri oluşturulması ve gelişimsel rehberlik anlayışıyla danışmanlık sistemi geliştirilmesi, spor alanında yetenekli öğrencilerin erken tespiti ile ilgili önlemler alınması konularında kararlar alındığı görülmektedir (MEB, 2018). XVIII. Millî Eğitim Şûrası’nda üstün yeteneklilerle ilgili alınan bu kararların oldukça önemli kararlar olduğu söylenebilir. 2010 yılından sonra bu kararların MEB tarafından önemle uygulandığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda son yıllarda BİLSEM’lerin yaygınlaştırıldığı ve donanımlarının artırıldığı, üstün yeteneklilerle ilgili özel eğitim okullarının açılmasına yönelik girişimlerin başladığı, yeni tanılama araçlarının geliştirildiği, tek sınav odaklı yaklaşımlara çareler arandığı görülmektedir. Fakat tüm olumlu gelişmelerin henüz istenen ve yeterli bir düzeye ulaştığını söylemek pek mümkün değildir.

2000’li yılların ikinci yarısına denk gelen Dokuzuncu Kalkınma Planında (2007-2013) her ne kadar üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocukların eğitimine doğrudan değinilmese de nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (DPT, 2007, 6). Ayrıca kaynaştırma eğitimine öncelik verileceği ve mevcut okulların fiziki koşulları uygun hale getirileceğine dair hedefler belirlendiği görülmektedir (DPT, 2007, 86).

2010’lı yıllardan itibaren üstün yetenekliler konusuna hükümet programlarında da önem verilmeye başlandığı görülmektedir. 2011 yılında iktidara gelen 61. hükümet programında üstün yetenekli çocukların tespiti ve eğitimine daha fazla önem verileceği, 2014 yılında açıklanan 62. hükümet programında özel yeteneklilere yönelik ilgi ve çalışmaların artarak devam edeceği, 2015 yılında açıklanan 64. hükümet programında ise özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerini desteklemek amacıyla yeni uygulamalar ve özel programlar geliştirileceğine ilişkin hedefler bulunmaktadır (TBMM, 2018). Her ne kadar 65. hükümet programında üstün yeteneklilerle ilgili bir hedef bulunmasa da aynı iktidarın 2010’lı yıllardan itibaren üstün yeteneklilerin eğitimi konusunu hükümet programlarına aldığı anlaşılmaktadır.

Günümüzde Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Konusunda Belirlenen Strateji, Politika ve Mevcut Uygulamalar

Günümüz Türkiye’sinde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili temel politikaları anlamak ve değerlendirmek için bazı önemli politika belgelerini ele almakta fayda bulunmaktadır. Bu belgelerden şüphesiz en önemlilerinden biri TBMM tarafından 2012 yayınlanan “*Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu*” dur (TBMM, 2012). Meclis Araştırması Komisyonu Raporu bu güne hazırlanmış en kapsamlı rapor olarak ön plana çıkmaktadır. 483 sayfa olan raporda üstün yeteneklilerle ilgili oldukça geniş bir kuramsal çerçeve, yurt içi ve yurt dışı ziyaret raporları, üstün yeteneklilerle ilgili politikalar, farklı ülkelerdeki eğitim uygulamaları vb. konularda bilgiler verildiği görülmektedir. Bu kapsamda Raporun politika önerileri kısmında Türkiye’de üstün yetenekliler alanında çok sayıda politika belirlenmiş olmasına rağmen çeşitli sebeplerle bunların faaliyet geçirilemediği açıklanmıştır. Üstün yeteneklilik alanında ülke politikalarına temel olacak kapsayıcı bir master plan hazırlanması önerilmiştir. Raporun tanılama ile ilgili kısmında Türkiye’de üstün yeteneklilik tanımının yapılamadığı, mevcut eğitim uygulamaları ve ölçme araçlarının üstün yeteneklilik alanını karşılamadığı belirtilmiştir. Öneriler kısmında ise tanılamanın çok yönlü ve farklı ölçme araçlarıyla yapılmasına ilişkin tavsiyeler bulunmaktadır. Raporun eğitim uygulamaları kısmında Türkiye’deki mevcut eğitim uygulamalarının yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Raporun belki de en orjinal önerileri bu kısımda sunulmuştur. “*Eğitim bölgelerinde mekân ve eğitici yeterliliği olan okullar, farklılaştırma ve zenginleştirme programlarında destek eğitim veren “koordinatör okullar” olarak belirlenmeli; üstün yeteneklilik konusunda destek eğitim alacak öğrencilerin “koordinatör okullar” da yetenek alanlarına göre (sanat, spor, matematik vb.) desteklenmeleri sağlanmalıdır*” denilmiştir (TBMM, 2012, 332). Ayrıca merkez teşkilat dışındaki eğitim bölgelerinde üstün yeteneklilerle ilgili politikaları planlayacak ve yürütecek bölge koordinatörleri belirlenmesi gerektiği önerilmiştir. Raporda kaynaştırma eğitimine yönelik bir vurgu olduğu da görülmektedir. Buna göre “*Üstün yetenekli çocuğun sosyal-duygusal gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak akranlarıyla birlikte eğitim görmesine imkân*

◆ Mahmut Çitil

verecek uygulamalara öncelik verilmelidir.” denilmiştir. Bunların yanısıra çocukların özellikleri dikkate alınarak her eğitim kademesinde sınıf atlatma imkânı verilmesi gibi birçok güncel hızlandırma uygulamasının Türkiye’de de gerçekleştirilmesi önerilmiştir. Raporla üstün yeteneklilik eğitimi alanında akademik çalışmaların da (yüksek lisans, doktora tezleri, raporlar vb.) teşvik edilmesi önerilmiştir. Raporun insan kaynağı kısmında ise hizmet öncesinde eğitimcilerle verilen eğitimin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bu kapsamda YÖK’ün üstün yeteneklilik alanında akademisyen yetiştirme önlemlerini arttırmaları istenmiştir. Yine YÖK tarafından eğitim fakültelerine üstün yetenekliler alanında zorunlu ders koyulması önerilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için hizmetiçi eğitimler tavsiye edilmiştir. Raporun aile ve toplum kısmında ailelerin önemine vurgu yapılmış, aileleri destekleyici önerilerde bulunulmuştur. Raporun istihdam kısmında ise devletin üstün yeteneklilerin çalışmalarını desteklemesine, beyin göçünü önleyici tedbirlerin alınmasına yönelik önerilerin bulunduğu görülmektedir.

Meclis Araştırma raporu genel olarak değerlendirildiğinde bazı önerilerin çok yerinde ve önemli olmasına rağmen genel olarak önceki hedef, politika ve kararlara benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Buraya kadar ele alınan belgelerde olduğu gibi burada da her sorun ve tespit birbirine benzemekte her öneri birbirini tekrarlar bir şekilde devam etmektedir.

Planlı kalkınma sürecine devam eden Türkiye’nin içinde bulunduğu dönem Onuncu Kalkınma Planı’na (2014-2018) dâhildir. Onuncu Kalkınma Planınının 148. maddesinde özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirme eğitimi yaklaşımıyla uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması ve bu ortamların sosyal ve fiziksel alt yapısının güçlendirilmesi hedefinin yer aldığı görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, 32). Böylece önceki planlarda kaynaştırma eğitime odaklanan devletin modern gelişmeler ışığında bütünleştirmeye yönelik bir politika geliştirmesi yapıldığı anlaşılmaktadır.

MEB üstün yeteneklilerle ilgili ilk stratejik plan 2009 yılında hazırlamıştır. “Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2009-2013” isimli bu planın ardından 2013 yılında “Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (2013-2017)” hazırlanmıştır. İkinci stratejik plan öncekine benzemekle birlikte daha kapsamlı bir plan olarak yayımlanmıştır. Strateji Planı’nda üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi, eğitimsel uygulamalar ve personel yetiştirme gibi konularda yapılacak hedefler yer almaktadır. Ayrıca tek tip uygulamalar yerine paylaşımı temel alan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre farklılaştırılmış çoklu modeller önerilmiştir. Planda ilk ve orta kademe zenginleştirme temelli kaynaştırma modeli, lisede ise zenginleştirme ve destek özel eğitimin dışında farklı okullarda eğitim alma önerilmektedir. Stratejik planda Türkiye’nin üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki zayıf yanları şu şekilde özetlenmiştir; tanılama araçları yetersizdir, üstün yeteneklilerin büyük bölümü tanılanmamıştır, eğitim modelleri ve programları bulunmamaktadır, akademik çalışmalar azdır, yeterli nitelik ve nicelikte eğitimci bulunmamaktadır. Sadece buradaki tespitler bile dikkate

alandığında Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin mevcut durumu gözler önüne serilmektedir. MEB’in genel stratejilerini içeren 2015-2019 stratejik planında ise üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim politikaları MEB’in yazıf yanları arasında gösterilmiştir (MEB, 2015, 21).

Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda doğrudan sorumlu olan kuruluş Millî Eğitim Bakanlığı’dır. Bakanlık teşkilat yapısında ise bu sorumluluk büyük oranda Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından sürdürülmektedir. Genel Müdürlük teşkilat yapısında üstün yeteneklilerin eğitimi alanından sorumlu olan daire başkanlığının adı “Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı”dır. Daire Başkanlığı’nın özellikle son yıllarda üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda çok önemli çalışmalar yaptığı söylenebilir. Yukarıda da değinildiği üzere günümüzde resmi olarak yürütölen üstün yetenekliler eğitimi destek özel eğitim hizmetleri şeklinde ve kaynaştırma eğitimi modeliyle sürdürölmektedir. Resmi olarak tanılanmış öğrenciler okullarındaki destek eğitim odasından ya da BİLSEM’lerden destek eğitim almaktadırlar.

Zaman zaman değışmekle birlikte günümüzde BİLSEM’lere ilkökul 1., 2. ve 3. sınıfa devam öğrenciler aday gösterilmektedir. Türkiye’de BİLSEM sınavları MEB’in açıkladığı takvim çerçevesinde BİLSEM’lerin bulunduğu il ve ilçelerde yapılmaktadır. Aday gösterölen öğrenciler öncelikle grup tarama sınavına alınmakta ve MEB’in geliştirdiği bir uygulama ile tablet üzerinden sınava girmektedirler. Bu sınavlardan MEB’in belirlediği puan ve üzerinde alan öğrenciler ikinci aşamaya geçmektedirler. İkinci aşama ise halk arasında mülakat olarak bilinmekle birlikte standart ölçme araçlarının kullanıldığı ve öğrencilerin zekâ bölümlerinin belirlendiği bir süreçtir. Burada da 130 IQ ve üzeri zekâ bölümüne sahip olduğu belirlenen öğrenciler buldukları il ya da ilçedeki BİLSEM’lere kayıt hakkı kazanmaktadırlar. Bu sürecin burada ele alınmasının temel sebebi MEB’in tanılama yaklaşımı ile yasal tanımları arasındaki çelişkinin ortaya koyulmasıdır. Yukarıda da değinildiği üzere son dönemde MEB yasal düzenlemelerde ve politika belgelerinde IQ konusuna değinmezken pratik uygulamalarda IQ temelli bir öğrenci seçme modeli uygulamaktadır. Bunun tercihlerin doğruluğunu ya da yanlışlığını tartışmak başka bir çalışmanın konusu olsa da politika ve uygulama boyutunda temel bir çelişki olarak da dikkat çekmekte fayda bulunmaktadır.

Yeniden belirtmek gerekirse BİLSEM’ler örgün eğitim kurumları olmayıp destek eğitim merkezleri şeklinde hizmet vermektedirler. Daha önce de değinildiği bu çocukların eğitiminde türdeş sınıflar, üst özel sınıflar ve Fen liseleri gibi uygulamalar yapılmıştır. Üstün yeteneklilerde ayrı sınıf uygulamaları günümüzde resmi okullarda yapılmamaktadır. Bu günkü durumda Fen Liseleri ise ilköğretimden sonra merkezi bir sınavla öğrenci seçmektedir ve doğrudan üstün yetenekli çocukların eğitimini üstlenen bir kurum olma niteliği taşımamaktadır. Bu açıdan bakıldığında MEB’in bu çocuklar için yalnızca kaynaştırma uygulamalarını benimsediği, birkaç özel teşebbüs ve vakif dışında Türkiye’de bu çocuklar için ayrı sınıf ve okul açılmadığı görölmektedir.

◆ **Mahmut Çitil**

Oysa diğer özel gereksinimli öğrenciler için ayrı sınıf ve okul uygulamaları bulunmaktadır. Bu durum da yukarıda ele aldığımız üzere kaynaştırma konusundaki politikaların uygulanmasında bir karmaşıklığa dönüşmektedir. Eğer Türkiye kaynaştırmayı temel alıyor ama bunun yanı sıra alternatif eğitim uygulamalarını sürdürmeyi bir politika olarak benimsiyorsa bu durumun üstün yetenekliler alanında da böyle olması gerekmiyor mu? sorusu akla gelmektedir.

Yukarıda verilen bilgiler dikkate alındığında eğitim politikaları ve yasal düzenlemelerde üstün yetenekli öğrencilerle ilgili sınıf ve okul uygulamaları defaatle vurgulanmasına rağmen MEB, 1960'lı yıllardan bu yana bu konuda bir girişim yapmamış ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim imkânlarının ötesine geçmemiştir. Ancak bu konuda da MEB'in fikrini değiştirmeye başladığı, İstanbul'da ortaokul ve lise düzeyinde ayrı bir eğitim modeli denemesine giriştiği kamuoyuna yansımış bir durum olarak dikkati çekmektedir. Ancak BİLSEM'lerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması politikasının da hızla sürdürülüşü anlaşılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre 2016-2017 eğitim öğretim yılında 106 BİLSEM'de yaklaşık 25 bin öğrenci eğitim-öğretim desteği görmektedir. 2018 yılı Mayıs ayı itibarıyla BİLSEM sayısı 125'e öğrenci sayısı ise yaklaşık 40 bin kişiye ulaşmıştır (MEB, 2018 yetkililerinden elde edilmiştir).

2000'li yıllardan itibaren bazı üniversitelerde üstün yetenekliler alanında araştırma merkezlerinin de kurulduğu görülmektedir (MEB, 2013). Bu kapsamda Türkiye'deki üniversiteler incelendiğinde birçok üniversitede (Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Karabük Üniversitesi vb.) üstün yetenekliler ile ilgili araştırma ve uygulama merkezleri bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu merkezler yaptıkları faaliyet ve bilimsel projelerle hem topluma hem de üniversitelere katkılar getirmektedirler. Bunun yanı sıra son yıllarda bazı üniversitelerin çocuk üniversiteleri kurdukları, bazı belediyelerin de bilim merkezleri kurdukları görülmektedir (TBMM, 2012). Fakat bu uygulamaların da ardında üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda kuramsal ve pratik bir tecrübe olup olmadığı belli değildir.

Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yayımlanmış ilk telif eser Mitat Enç'in 1979 yılında yayımladığı *Üstün Beyin Gücü* kitabıdır. Yine üstün yetenekler alanında bilinen ilk doktora tez çalışmasını da Enç'in yeğeni ve öğrencisi olan Ayşegül Ataman aynı dönemde tamamlamıştır (Ataman, 1976). Görüleceği üzere üstün yeteneklilik alanında bilimsel çalışmaların tarihi çok eskiye gitmemektedir. Fakat son yıllarda üstün yeteneklilerin eğitim alanı popüler bir alan olmaya başlamıştır. Son dönemde yapılan bilimsel çalışmalardaki artış da bunu destekler niteliktedir. Üniversiteler bünyesinde ilgili anabilim dalları ve araştırma merkezlerinin kurulması bilimsel çalışmaların artmasında etkili olmuş olabilir. Ancak bu sayısal artış da gereken düzeyin çok altındadır. Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda yapılmış bilim-

sel çalışmaları inceleyen çok sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Güçin ve Oruç’un (2015) yaptıkları bir araştırmada Türkiye’de üstün yetenekliler ile ilgili 305 makale, 306 internet kaynağı, 506 bildiri, 131 yüksek lisans tezi, 26 doktora tezi ve 125 kitap olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya göre lisansüstü tez ve makale çalışmalarının yaklaşık %80’i 2003 yılı sonrasında yazılmıştır. Bir başka çalışma da Özenç ve Özenç (2013), üstün yeteneklilerle ilgili lisansüstü tezleri incelemişler ve üstün yeteneklilerin eğitimi alanında 38 lisansüstü tez çalışmasına ulaşmışlardır. Sak ve diğerlerinin (2015, 124) yaptığı bir başka çalışmada ise 1990-2013 yılları arasında üstün yeteneklilerin eğitimi alanında 109 yüksek lisans tezi, 25 doktora tezi, 306 bilimsel bildiri bulunmuştur. Aynı çalışmaya göre 2003-2014 yılları arasında 47 makale çalışması yapıldığı, bu çalışmaların beşte dördünden fazlasının 2006 yılı ve sonrasında yapıldığı belirlenmiştir. Görüldüğü üzere mevcut araştırmalardaki bilimsel çalışma sayıları arasında bir tutarsızlık bulunmaktadır. Fakat bu araştırmaların ortak sonuçlarına göre üstün yeteneklilerle ilgili bilimsel araştırmaların son 10-15 yıllık dönemde arttığı anlaşılmaktadır. Yine tüm araştırmalar ele alındığında üstün yeteneklilerle ilgili doktora tezi yazarların 25-30 civarında olduğu görülmektedir. Bu sayıya yurt dışında doktorasını tamamlayanlar eklense bile konu ile ilgili doktora düzeyinde uzman sayısının iki basamaklı sayıyı aşmayacağı kesindir. Eğer fizik, kimya, tarih vb. farklı alanlarda yapılan tez çalışmaları çıkarılırsa üstün yetenekliler alanında doğrudan özel eğitim alanında doktora yapmış kişi sayısının oldukça az olduğu görülecektir. Oysa genel bir taramayla Türkiye’de engellilerle ilgili yapılmış 1000’in üstünde tez olduğu, bu tezlerin yaklaşık 200’ünün doktora düzeyinde olduğu görülecektir (YÖK, 2018). Özel eğitim alanı bakımından bile üstün yeteneklerin eğitimi alanına ne kadar az önem verildiği bu istatistiklerle de ortaya çıkmaktadır. Fakat durumun vehametini anlamak için ABD’de üstün yetenekliler eğitimi alanında yapılan doktora tez çalışmalarının sayısına kısaca değinmekte fayda bulunmaktadır. ProQuest dijital tez bankasında üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yapılan tezler (gifted education anahtar kelimesiyle) tarandığında ortaya çıkan sonuç gerçekten çok şaşırtıcıdır. Buradan elde edilen tarama sonuçlarına göre 20. yüzyılın başından günümüze kadar geçen sürede üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yaklaşık 145 bin doktora tezi yapıldığı görülmektedir. 2010-2018 yılları arasında bu sayı yaklaşık 42 bin civarındadır. Sadece son bir yılda yapılan tez sayısı ise 5 bin’in üzerindedir. Son bir yılda yapılan tezlerin tamamına yakını ABD’deki üniversitelerde yazılmıştır. Örneğin son bir yılda San Diego’da bulunan Northcentral Üniversitesi’nde 173 doktora tezi tamamlanmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında Türkiye tarihi boyunca üstün yetenekliler alanında yazılan tüm doktora tezlerinin ABD’de son bir yılda yazılan doktora tezlerinin % 1’i, son on yılda yazılan tezlerin ise binde biri kadardır. Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki bilimsel çalışmaların sınırlı olması bu alanda çalışan araştırmacı ve akademisyen sayısı ile doğrudan ilgilidir (Sak vd., 2015). 2015 yılı itibariyle Türkiye’de 17 fakültede üstün yeteneklilerin eğitimi anabilim dalı ve sayısı 10’u bulmayan öğretim üyesi bulunmaktadır (Sak vd., 2015). 2015 sonrasındaki 3 yıllık gelişmeler de eklense bile Türkiye’de üstün yeteneklilik alanında hizmet veren akademisyen sayısı gerekenin çok altındadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki politikaların gelişiminin değerlendirildiği bu çalışmadan çıkan en kesin sonuç; Türkiye’nin üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki politikalarının sistemli ve planlı bir şekilde oluşturulmamış olmasıdır. Yine son döneme kadar belirlenen hedef ve politikalarla uygulamalar arasında da ciddi tutarsızlıkların olduğu anlaşılmaktadır. Yalnız 2010’lı yıllardan itibaren konuyla ilgili politikaların ve planlamaların daha tutarlı ve sistemli bir görünüme kavuşmaya başladığı söylenebilir. Çalışma kapsamında ele alınan gelişmeler özetlenirse; Cumhuriyetin ilk 1923-1960 yıllarını kapsayan 37 yıllık dönemde üstün yeteneklilerle ilgili gelişmelerin çok sınırlı olduğu ve bu konuda Devlet’in sistemli bir politika belirlemediği görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesi için yetenekli gençlerin yurt dışında öğrenime gönderilmesi ile başlayan süreç, 1940’lı yıllarda güzel sanatlarda yeteneğe sahip çocukların yurt dışına gönderilmesiyle devam etmiştir. 1950’li yıllara kadar diğer özel eğitim alanları sağlık ve bakım hizmeti olarak görülmüştür. 1951 yılından itibaren ise özel eğitimin milli eğitim sistemine geçtiği ve dönemden sonra gerek öğretmen yetiştirme gerekse özel eğitim okullarının açılması gibi alanlarda önemli gelişmeler yaşandığı anlaşılmaktadır. Fakat 1960’lı yıllara kadar gerek hükümet programlarında, gerekse milli eğitim şuralarında üstün yeteneklilerin eğitimi konusuna neredeyse hiç değinilmemiştir. 1960’lı yıllar ise Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda bir milad olarak ön plana çıkmaktadır. Bu dönemde üstün yeteneklilerin tanınması ve uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi alanlarında küçük girişimlerin başladığı görülmektedir. 1960’lı yıllardaki türdeş sınıflar ve üst özel sınıflar gibi uygulamalar önemli adımlar olmasına rağmen bu uygulamalar uzun süre sürdürülememiştir. Bu durum da konuya ülkenin gereken önemi veremediğini de göstermektedir. 1980’li yıllardan itibaren yasal düzenlemelerde, Milli Eğitim Şuralarında ve kalkınma planlarında üstün yetenekliler için ayrı eğitim ortamları oluşturulmasına yönelik politikaların 1990’lı yıllarda da sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak 1960’lı yıllardan günümüze 1990’lı yıllarda başlayan birkaç özel okul projesi dışında üstün yeteneklilerle ilgili herhangi bir ayrı sınıf ya da okul uygulaması gerçekleştirilmemiştir. 1990’lı yılların ortasından günümüze kadar geçen süre içerisinde ise politika belgelerinde birçok alternatif uygulama hedeflenmesine ve önerilmesine rağmen Türkiye’nin üstün yetenekliler eğitiminde kaynaştırma temelli destek özel eğitim yaklaşımını benimsediği ve sürdürdüğü söylenebilir.

İncelenen politika belgeleri ışığında Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi alanında birçok sorunun güncelliğini sürdürdüğü görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014; MEB, 2015; 2013; TBMM, 2012). Bu kapsamda, üstün yeteneklilerin eğitimi, gelişimi ve istihdamı konusunda devlet politikalarının, yasal düzenlemelerin yetersiz olduğu, mevcut politikaları hayata geçirecek otoriter bir yapının bulunmaması, kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon yetersizliği, üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda müfredat modelleri, eğitim programları, materyal, ölçme araçlarının yetersizliği en temel

sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin taranması, belirlenmesi ve tanınması konusunda yaşanan aksaklıklar sürmektedir. Üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alacak personel niteliği ve niceliği konusunda sorunlar devam etmektedir. Tüm bunların yanısıra üstün yeteneklilerin eğitimi alanında gelişmelerin sağlanması amacıyla destek verecek ve baskı oluşturacak sivil toplum örgütlerinin sayısı çok sınırlıdır. Üstün yeteneklilerin eğitiminde destek özel eğitim hizmetleri dışında ayrı sınıf ve ayrı okul gibi gruplama modellerinin olmaması bu alanı ciddi şekilde sınırlandırmaktadır. Millî Eğitim Sisteminin esnek bir yapısının olmaması başarılı üstün yetenekli öğrencilerin hızlandırma uygulamaları kapsamında ilerlemeleri vb. uygulamaların yeterince yapılamamasına yol açmaktadır. Destek özel eğitim hizmetlerinin yoğunlukla ilk ve orta kademedeki yoğunlaşması ve okul öncesi dönem tanımlama ve eğitim imkânlarının sınırlı olması birçok üstün yetenekli öğrencinin eğitimini olumsuz şekilde etkilemektedir. Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin eğitimi konusunda pratik uygulamalar çok sınırlıdır ve bu durumla baş etme konusunda aileler yeterli desteği görememektedirler.

Buraya kadar ele alınan konular dikkatle incelendiğinde Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri konusunda tarihsel bazı denemeler dışında çok da güçlü ve çeşitli uygulamaların olmadığı görülmektedir. Mevcut uygulamalara bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin büyük kısmı olağan sınıflarda eğitimlerine devam etmekte ve belli değerlendirme aşamalarından geçen bazı çocuklar BİLSEM’lerde destek eğitim görmektedirler. Bu öğrencilere BİLSEM’lerde sunulan eğitimin kalitesi ve etkisi ise tartışma konusudur. Olağan sınıflara devam eden öğrencilerin programlarında farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarının ne denli yaygın ve etkin olduğu da henüz tam anlamıyla anlaşılabilmiş değildir. Eğitim sistemindeki son değişimler; seçerek öğrenci alan birçok ortaöğretim kurumunun da kalitesi ve niteliği konusunda kafa karışıklığına yol açmıştır. 1960’lı yıllardaki Fen Lisesi modeli, yine 1970’li yıllardaki Anadolu Lisesi modellerinin günümüzde o yıllardaki kalite ve başarıyı taşıdığını söylemek de çok olası görünmemektedir (Çitil, 2017).

Yukarıda da görüldüğü üzere yasalarda, kalkınma planlarında, şuralarda, hükümet programlarında ve birçok resmi belgede üstün yeteneklilik konusunda kavramsal bir kargaşa bulunmaktadır. Bunun temelinde ise MEB’in üstün yeteneklilik alanında temel bir felsefe ve yaklaşım geliştirmemiş olması gösterilebilir. Yani MEB zekâ ve yeteneği hangi kuramsal temelle açıklamakta, bu alandaki uygulamaları hangi felsefeye dayandırmaktadır? sorusunun cevabını vermek oldukça güçtür. Günümüzde akademik alanda “üstün yetenekli” pratik alanda “özel yetenekli” kavramlarının kullanılması alanda ciddi bir kavramsal karışıklığa yol açmaktadır.

Üstün yeteneklilik konusundaki kavramsal kargaşa İngilizce’deki “gifted” teriminin karşılığını bulma arayışına dayanmaktadır. Fakat temel sorunlardan bir diğeri de “gifted”in tanımında yaşanmaktadır. Bu da yetenek ve zekâ arasındaki kavramsal karmaşayla ilişkilidir. Türk Dil Kurumu’na (TDK, 2018) göre zekâ, “İnsanın düşünme,

◆ Mahmut Çitil

akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı” yetenek ise; *“Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite”* olarak tanımlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında zekâ kavramı belli yeteneklerin bir bileşkesidir. Bu nedenle de üstün yetenek kavramı üstün zekâyı da içeren daha kapsayıcı bir tanımdır. Üstün yetenek kavramı en kapsayıcı deyim olarak kabul edilse bile bu seferde bunun içini doldurmak gerekmektedir. Üstün yeteneklik tanımı konusunda herkesin uzlaştığı ortak bir tanım da bulunmamaktadır. Bu alanda görüş bildiren uzman ve araştırmacılar etkilendikleri kuramsal bakış açısına göre tanımlamalar yapmaktadırlar. Örneğin geleneksel yaklaşımda standart zekâ testlerinden belli bir IQ puanı (genellikle 130 IQ ve üzeri) alanların üstün yetenekli sayıldığı görülmektedir. İlerleyen zamanlarda bu tekli bakış açısı yerini çoklu bir bakış açısına bırakmış, ardından da gelişimsel yaklaşımlar popüler olmaya başlamıştır (Çitil, 2016). Ataman’a (2009) göre ise *“Bir ya da birden çok yetenek alanında ya da zekâ özelliğinde akranlarından çok üstün performans gösteren ya da gizli güce sahip olan ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olan çocuklar”* üstün yetenekli olarak kabul edilmelidir. MEB’in 2013 yılında kabul ettiği “özel yetenek” kavramı ise Batı’da daha çok “talented” olarak kullanılan kavrama eş değerdir. Özel eğitim hizmetli yönetmeliğine göre üstün yetenekli birey *“Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey”*dir. MEB’in bu tanımına göre orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip ressam Muhammed Yalçın özel yeteneklidir. Fakat Ataman’ın tanımına göre orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir çocuğa üstün yetenekli denilemez. Sak ve diğerlerine (2015) göre MEB yirminci yüzyılda genel zekâ kuramına benimsemiş, yirmibirinci yüzyılda ise Çoklu Zekâ kuramını alternatifsiz tek doğru gibi kabul etmiştir. Tek fikir hegemonyasının olduğu toplumlarda yaygın fikrin dışında bir eğitim programı geliştirmek zordur (Sak, 2010). MEB’in bu tanımlarında kültürel bakış açısı bulunmamakta, tanımların ABD’den transfer edildiği anlaşılmaktadır Performans alanlarına odaklanan bu tanımla MEB’in tanımlama uygulamaları örtüşmemektedir (Sak vd., 2015).

Üstün yetenekli bireylerin ülkelere göre oranının % 2-3 civarında kabul edilmektedir. Buna göre de ülkemizde yaklaşık 1,5 milyon üstün yetenekli birey olması gerekmektedir. TÜBİTAK araştırmasına göre; Türkiye’de 0-24 yaş aralığında 682 bin üstün zekalı birey vardır ve bu sayı nüfusun yüzde 2’sini oluşturmaktadır (MEB, 2013). Ancak günümüzde MEB tarafından tanılanmış üstün yetenekli öğrencilerin sayısı yaklaşık 40 bin kişidir. Bu sayının dışındaki üstün yetenekli yetişkin ve küçük çocukların kim oldukları ya da nerede oldukları bilinmemektedir. Bu açıdan bakıldığında ülkemizdeki üstün yeteneklilerin yalnızca %1’i fark edilebilmiştir. Oysa fark edilemeyen bu beşeri sermaye telafi edilemeyecek bir kayıp olarak sürdürülmektedir. Buna karşın normal dağılım eğrisinin sol tarafında yer alan diğer tanılanmış özel gereksinimli çocukların sayısı yaklaşık 400 bin civarındadır (Çitil, 2017). Bu açıdan bakıldığında bile üstün yetenekliler özel eğitim alanının bile en fazla ihmal edilen grubu olmuşlardır

(Ataman, 2014; Bildiren, 2011). Aynı durum yukarıda ele alınan bilimsel çalışma sayılarında da benzer bir şekilde üstün yeteneklilerin aleyhine bir görünüm arz etmektedir.

Bu çalışma boyunca ele alınan politika belgeleri dikkate alındığında aslında üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yeni bir öneri getirmenin çok zor olduğunu itiraf etmek gerekmektedir. Çünkü yıllar boyunca bu konuda ciddi çalışmalar yapılmış ve çok faydalı öneriler getirilmiştir. Ancak bu önerilerin büyük bir kısmı kâğıt üzerinde kalmıştır. Buna rağmen mevcut politika ve uygulamaların iyileştirilmesi amacıyla bazı öneriler sunulmasında fayda bulunmaktadır.

Bu çalışmadaki bulgular dikkate alındığında politika belirlenirken yapılan ciddi bir hataya dikkat çekmekte fayda bulunmaktadır. Bu bağlamda söylenebilir ki üstün yeteneklilerle ilgili stratejik planlamalar ve politika belirleme çalışmaları tüm tarafları içerecek şekilde yapılmamaktadır. Bunun çözümü ise kurum ve kuruluşlar arasında işbirliği ve koordinasyonu sağlayacak bir üst kurul ya da yapının oluşturulmasıyla mümkündür. Bunun başarılı bir denemesi o zamanki adıyla Başbakanlık Özürlüler İdaresinin kurulması, Engelliler Yüksek Kurulunun oluşturulması ile engelli vatandaşlar için gerçekleştirilmiştir. Mevcutta bulunan Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu ise üstün yeteneklileri odağa alan bir kuruluş olmadığı için bu konuda gereken görevi sürdürmesi beklenmemelidir.

Alanda çalışan personelin niteliğinin artırılması için hizmetiçi eğitim ve yerinde eğitim imkânlarının geliştirilmesi faydalı olacaktır. Fakat bu alanda gerçekten bilgi ve beceri sahibi personel yetiştirmek isteniyorsa en azından yüksek lisans düzeyinde bir eğitim alınması gerektiğinin altını çizmekte yarar bulunmaktadır. Bu düzeyde bir eğitimi sunabilmek için de yeterli düzeyde akademik personele sahip olmak gerekmektedir. MEB ve YÖK bu konuya da fazla önem verebilir.

Her yaş ve eğitim kademesinde üstün yetenekli öğrencileri belirleyecek standart testler ile ölçme araçlarının çeşitliliğinin artırılması temel bir gereklilik olarak güncelliğini sürdürmektedir. Bu konuda MEB’in ve Anadolu Üniversitesi’nin önemli çalışmalar yapmış olması sevindiricidir. Ancak çok daha fazla ve çeşitli araca ihtiyaç olduğunu ve bunların geliştirilmesi için gereken desteğin verilmesi gerektiğini unutmamakta fayda bulunmaktadır. Yine yukarıda defaatle ele alındığı üzere üstün yetenekli öğrencilere sunulan okula erken başlatma, sınıf atlama, üstten ders alma, onur sınıfları, üniversiteye erken başlatma gibi farklı hızlandırma uygulamaları için yasal ve pratik zemin oluşturulmalıdır. Bunun için de tüm MEB mevzuatının yeniden ele alınması ve sistemin daha esnek bir hale getirilmesi gerekmektedir.

Türkiye üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda ayrı okul denemeleri konusunda oldukça az bir tecrübeye sahiptir. Oysa günümüzde en güçlü ekonomiye sahip gelişmiş ülkelerin birçoğunda üstün yetenekliler için açılmış ayrı okullar bulunmaktadır. Bu kapsamda ABD’de Mackintosh Academi, Minnetonka Devlet Okulu, Alpha Üstün Yetenekliler Okulu, Mary Baldwin Koleji, Davidson Academi Okulu, Dalton Okulları,

◆ Mahmut Çitil

İsrail’de Ofec Okulları, Rusya’da Kalmogorof Okulları, Güney Kore’de Üstün Yetenekliler Okulları ve Çin’de 8 Numaralı Okullar üstün yeteneklilere yönelik hizmet veren okullar olarak örneklendirilebilir (Bakioğlu & Levent, 2013; Tekden, 2017). Üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda bir paradigma ve felsefeye sahip olunamaması bu çocuklarla ilgili eğitim uygulamalarını da sınırlandırmaktadır. Sadece destek eğitim odası ve BİLSEM’lerle yola devam edilmesi çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Bu nedenle üstün yetenekliler için özel eğitim sınıfları, özel eğitim okulları da açılarak kaynaştırma ortamlarında uyum sorunu yaşayan çocukların devam edebileceği alternatif eğitim modellerinin oluşturulması faydalı olabilir. Lise düzeyinde de mevcut lise türlerinin kalitesini artırılması, hızlandırma türlerinin etkin şekilde uygulanması oldukça yeterli bir önlem olacaktır. Bunların yanı sıra haftasonu, sömestr ve yaz programları ile her tür kademedeki üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim imkânları sağlanabilir. Kaynaştırma ortamında devam eden üstün yetenekliler için açılmış olan destek eğitim odalarının fiziksel koşulları, materyallerinin iyileştirilmesi, burada ders verecek eğitimcilerin profesyoneller tarafından eğitilmesi de önemli bir gereklilik olarak güncelliğini sürdürmektedir. Ayrıca BİLSEM’e devam edemeyen ama kendi okulunda destek eğitim odasından istifade eden öğrencilerin de haftanın belli günlerinde BİLSEM’lerden yararlanmasının önü açılabilir. BİLSEM sınavına girmeyen ya da sınava başvuru şartlarını taşımayan fakat sonradan üstün yetenekli olduğu anlaşılan öğrencilerin BİLSEM ve benzeri kuruluşlardan istifade etmesini sağlayacak önlemler alınmalıdır. Kısaca özetlemek gerekirse üstün yetenekliler alanında tek tip bir eğitim modelinden karma bir modele geçilmesinde fayda bulunmaktadır. Yine kaynaştırma ve bütünleştirme imkânlarının mümkün olduğunca artırılması fakat bunun yanı sıra ayrı sınıf ve okul ile hızlandırma modellerinin uygulanabilir hale getirilmesinde fayda bulunmaktadır.

Üstün yeteneklilik alanının önemini toplumsal yarar boyutuyla ele alanlar bu bireylere beşeri sermaye gözüyle bakmaktadırlar. Kabul edilsin ya da edilmesin bu bakış açısının pratik yararları vardır. Bilgili’ye (2000) göre de üstün yetenekliler kıt bulunan bir beşeri kaynaktır ve bu kaynaktan yararlanmak isteyen ülkelerin öncelikle işin felsefesi-ne, bu konuda bilgi birikimine ve sürdürülebilir politikalara sahip olması gerekmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerindeki yeni hamlelerin çok kritik küresel dönemlerde ortaya çıkmış olmaları, bu çocuklar için geliştirilen özel eğitim olanaklarının gerçekte “birey” ya da “çocuk” için değil “devlet” için olduğunun açık bir kanıtı olarak düşünülebilir (Sak vd., 2015, 111). Üstün yetenekli öğrencilerin geleceğin liderleri, bilim ve sanat insanları olacağını, bu çocukların fark edilmez ve desteklenmezlerse gelecekte insanlığa katkıda bulunamayacağını, kendi potansiyellerini gerçekleştiremedikleri takdirde yıkıcı olabileceklerini unutmamak gerekmektedir. Buna rağmen üstün yeteneklileri eğitip, uygun ortamlara ve işlere yerleştirerek, Türkiye’nin ekonomisine, gelişmesine katkıda bulunmasını sağlayacak Millî bir politika bu güne kadar geliştirilememiştir. Tüm çalışma boyunca değinildiği üzere daha birçok öneri getirilebilir. Ancak önemli olan önerilerin dikkate alınması, doğru önlemler ve uygulamaların hayata geçirilmesidir. Bu sorumluluk da akademiden daha çok yürütmenin omuzlarındadır.

Kaynakça

- AKARSU, F. (2004). “Üstün Yetenekliler”, M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı içinde (s.127 –154). Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- AKÇAMETE, G. (1998). “Türkiye’de Özel Eğitim”, Özel Eğitim içinde (ss.197–207).. Eripek, S. (Ed.), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- AKÇAMETE, G., & Kaner, S. (1999). “Cumhuriyetin 75 Yılında Çocuğa Yönelik Özel Eğitim Çalışmaları”, **2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk**. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2, ss.395-405.
- ALTUNYA, N. (2006). **Gazi Eğitim Enstitüsü. Gazi Orta Öğretmen ve Eğitim Enstitüsü (1926–1980)**, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, Ankara.
- ATAMAN, A. (1973). “Cumhuriyet Döneminde Üstün Yetenekli Çocukların Yetiştirilmesine İlişkin Yasal Olanaklar”, **50.Yıla Armağan**. (Ayşe Gül Güzel), Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 36, Ankara: ss. 175-186
- ATAMAN, A. (1976) Üstün Yetenekli Çocukların Eğitsel Sorunları: Ankara Fen Lisesinde Bir Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ATAMAN, A. (1998). “Üstün Zekâlılar İçin İlköğretimde Bir Model”, **Cumhuriyet’in 75. Yılında İlköğretim Sempozyumu**’nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- ATAMAN, A. (2007). “Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler”, S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim içinde (ss.172-194), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.
- ATAMAN, A. (Ed.). (2009). **Özel Gerekli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**, (7.Baskı), Günüz Yayıncılık, Ankara.
- ATAMAN, A. (Ed.). (2014). Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler, Vize Yayıncılık, Ankara.
- ATAMAN, A. (2018). Görüşme, 15 Mayıs, Mahmut Çitil, Lefke
- BAKİOĞLU, A. & Levent F. (2013). “Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Türkiye İçin Öneriler”, **Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 1(1), ss.31-44.
- BAYKOÇ, N. (2014). Üstün Akıl, Zekâ, Deha, Yetenek, **Dahiler-Savantlar Gelişimleri ve Eğitimleri**. Vize Yayıncılık, Ankara.
- BİLDİREN, A. (2011). Üstün Yetenekli Çocuklar: Aileler ve Öğretmenler İçin Bir Kılavuz. Doğan Kitap, İstanbul.
- BİLGİLİ, A., E. (2000). “Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Sorunu: Sosyal Sorumluluk Yaklaşımı”, **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, s.12, ss.59-74.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1995). **Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- CEVHER-KILIÇ, v. (2015). “Türkiye’de Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Bir Eğitim Politikası Oluşturulması Sorunu Üzerine Bir Değerlendirme”, **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi**, 4(12), ss.145-154.

◆ **Mahmut Çitil**

- ÇAĞLAR, D. (2004). "1953-1993 Yılları Arasında Üstün Zekâlı Çocuklar Konusunda Alınan Kararlar, Çalışmalar ve Uygulamalar. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili.(Haz.), Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Bildiriler Kitabı içinde (s.61-69). Çocuk VakfıYayınları, İstanbul.
- ÇİTİL, M. (2009). **Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Özel Eğitim**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ÇİTİL, M. (2012). **Yasalar ve Özel Eğitim**, Vize Yayıncılık, Ankara.
- ÇİTİL, M. (2016). Üstün Yetenekli Öğrencilere Sunulan Olumlu Davranışsal Destek Temelli Problem Davranışları Önleyici Sınıf Yönetimi Uygulamaları: Eylem Araştırması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ÇİTİL, M. (2017). **Türkiye’de Özel Eğitim: Tarihsel, Politik ve Yasal Gelişmeler**. Vize Yayıncılık, Ankara.
- ÇIKILI, Y. (1996). Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Türk Millî Eğitim Sistemi İçerisindeki Yeri ve Önemi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (1963). **Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Kalkınma Bakanlığı, PDF Kitap. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, 1 Mayıs 2018
- DPT (1968). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Kalkınma Bakanlığı, PDF Kitap. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, adresinden erişilmiştir, 1 Mayıs 2018 .
- DPT (1973). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, Kalkınma Bakanlığı, PDF Kitap. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, adresinden erişilmiştir 1 Mayıs 2018.
- DPT (1979). **Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Kalkınma Bakanlığı, PDF Kitap. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, adresinden erişilmiştir, adresinden erişilmiştir, 1 Mayıs 2018.
- DPT (1985). **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Kalkınma Bakanlığı,vPDF Kitap. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, adresinden erişilmiştir, 1 Mayıs 2018.
- DPT (1990). **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Kalkınma Bakanlığı, PDF Kitap. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, adresinden erişilmiştir, 1 Mayıs 2018.
- DPT (1996). **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Kalkınma Bakanlığı, PDF Kitap. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, adresinden erişilmiştir, 2 Mayıs 2018.
- DPT (2001). **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Kalkınma Bakanlığı, PDF Kitap. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, adresinden erişilmiştir, 2 Mayıs 2018.
- DPT (2007). **Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Kalkınma Bakanlığı, PDF Kitap. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, adresinden erişilmiştir, 3 Mayıs 2018.
- DPT (2014). **Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Kalkınma Bakanlığı, PDF Kitap. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, adresinden erişilmiştir, 4 Mayıs 2018.

- ENÇ, M. (2005). Üstün Beyin Gücü. Gündüz Yayıncılık, Ankara (Orijinal İlk Baskı: 1979, Üstün Beyin Gücü. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi).
- GÜÇİN, G. & Oruç Ş. (2015). “Türkiye’de Üstün Yetenekliler ve Üstün Zekâlılar Alanında Yapılmış Akademik Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, **Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(2), ss.113-135.
- KALKINMA BAKANLIĞI (2018). Onuncu Kalkınma Planı, <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, adresinden erişilmiştir, 4 Mayıs 2018.
- KAPTAN, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Tekışık, Ankara.
- KARABULUT, R. (2010). **Türkiye’de Üstün Yetenekliler Eğitiminin Tarihi Süreci**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Bolu.
- KONUR, K. (1992). **Türkiye’de Özel Eğitim Sisteminin Yapısı ve İşleyişi**. TODAİ, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- KULAKSIZOĞLU, A., Bilgili, A. E. & M.R. Şirin (Haz.). (2004a). Üstün Yetenekli Çocuklar Kongre Tutanağı ve Kararlar Kitabı, (I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi), Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul:
- KULAKSIZOĞLU, A., Bilgili, A. E. & M.R. Şirin (Haz.). (2004b). Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı, (I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi), Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1989). **XII. Milli Eğitim Şurası: 18–22 Temmuz: Raporlar, Görüşmeler, Kararlar**, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ankara.
- MEB (1991a). **Birinci Maarif Şurası: 17–29 Temmuz 1939: Çalışma Programı, Konuşmalar, Lahikalar**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1991b). **İkinci Maarif Şurası: 15–21 Şubat 1943: Çalışma Programı, Raporlar Konuşmalar**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1991c). **Üçüncü Milli Eğitim Şurası: 2–10 Aralık 1946: Çalışma Programı, Raporlar Konuşmalar**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1991d). **Dördüncü Milli Eğitim Şurası: 22–31 Ağustos 1949: Çalışma Programı, Raporlar Konuşmalar**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1991e). **Beşinci Milli Eğitim Şurası: 5–14 Şubat 1953: Çalışma Programı, Komisyon Raporları, Konuşmalar**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1991f). **Altıncı Maarif Şurası: 18–23 Mart 1957: Çalışma Programı, Komisyon Raporları, Konuşmalar**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1991g). **Yedinci Milli Eğitim Şurası: 5-15 Şubat 1962: Çalışma Esasları, Konular Ve Kararları**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1991h). **Sekizinci Milli Eğitim Şurası: 28 Eylül–3 Ekim 1970: Esaslar, Raporlar, Kararlar**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

◆ **Mahmut Çitil**

- MEB (1991i). **Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası: 24 Haziran–4 Temmuz 1974: Öneriler, Raporlar**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1991i). **Onuncu Milli Eğitim Şurası: 23–26 Haziran 1981: Öneriler, Konuşmalar, Raporlar**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1991j). **Onbirinci Milli Eğitim Şurası: 8–11 Haziran 1982: Öneriler, Konuşmalar, Raporlar**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1991k). **Özel Eğitimle İlgili Mevzuat**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (1991n). **Birinci Özel Eğitim Konseyi**. 13–15 Mayıs 1991. MEB Yayınları, Ankara.
- MEB (2013). **Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017**, Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, PDF Kitap, <http://orgm.meb.gov.tr/> 15 Nisan 2018.
- MEB (2015). **Millîği Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı**, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara, PDF Kitap, www.meb.gov.tr, adresinden erişilmiştir, 15 Mayıs 2018.
- MEB, (2018). **Millî Eğitim Şuraları**, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>, adresinden erişilmiştir, 15 Nisan 2018.
- ÖKSÜZOĞLU, A. F. (2004). “Eğitim Tarihi Temelleri”, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş** içinde Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ÖZMEN, F & F. Kömürlü, F. (2013). Türkiye’de Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Politika ve Uygulamalar, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi **Dergisi**, 14(2), ss.35-56.
- ÖZENÇ, M. & Özenç, E.G. (2013). Türkiye’de Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 17(1), ss.13-28.
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2018). **Hükümet Programları**. <http://www.tbmm.gov.tr/hukümetler> adresinden erişilmiştir, 7 Nisan 2018.
- TBMM (2012). **Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkesinin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu**, **TBMM**, PDF Kitap, (Sayısı:427), Ankara, <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, adresinden erişilmiştir, 7 Nisan 2018.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2018). **Büyük Türkçe Sözlük**. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts, adresinden erişilmiştir, 4 Nisan 2018.
- TEKDEN, K. (2017). **Yerüstü Hazinelerimiz**, TÜZDEV Yayınları, İstanbul.
- SAK, U. (2010). **Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılanmaları Eğitimleri**, Maya Akademi, Ankara.
- SAK, U. (2011) **Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve Sosyal Geçerliliği**, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 36(161), ss.213-229.

- SAK, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N. & Gürbüz, Ş. D. (2015). Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi. **Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi**, 5(2), ss.110-132.
- YEŞİLOVA, H. (1997). Üstün Yeteneklilik ve Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi. Yüzüncüyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- YÖK, (2018). **Ulusal Tez Merkezi**. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir, 15 Mayıs 2018.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK DANIŞMA YAŞANTILARI: ÖLÇEK UYARLAMA VE KESİTSEL TARAMA ÇALIŞMASI

Fatma ALTUN*
Hikmet YAZICI**

Öz: Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) ihtiyaçlarını incelemeye dönük çalışmalar son yıllarda artış göstermektedir. Bununla birlikte bu öğrencilerin rehberlik servisinden yardım alma girişimlerini, yardım ilişkisinin niteliği ve etkililiği konusundaki algı ve tepkilerini konu edinen araştırmaların sayısı oldukça azdır. Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yaşantılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak Wood (2010) tarafından geliştirilen Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği'nin (ÜY-DYÖ) Türk kültürüne uyarlanmış daha sonra ise Türkiye'deki 27 farklı Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) eğitim gören 343 üstün yetenekli öğrencinin PDR yaşantıları ve ihtiyaçları, çeşitli değişkenlere dayalı olarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ÜY-DYÖ'nün psikometrik özelliklerinin Türk kültürüne uyumlu olduğunu gösterdi. Araştırmanın diğer sorular yaşadıklarını göstermiştir. Bu öğrencilerin PDR servislerinden yardım alma girişimlerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yaşantıları ile buldukları eğitim kademesi ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Sonuç olarak bu çalışma, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda sunulan PDR hizmetlerini nitelik ve etkililik yönünden tatmin edici bulmadıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli Öğrenciler, Psikolojik Danışma, Ölçek Uyarlama

Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinin bir kısmıdır.

* Dr. Öğr. Üyesi Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID NO: 0000-0001-8523-7768, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 14/05/2018 – 13/07/2018.

** Prof. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID NO: 0000-0002-0250-1453.

COUNSELING EXPERIENCES OF GIFTED STUDENTS: A SCALE ADAPTATION AND CROSS-SECTIONAL SURVEY

Fatma ALTUN*
Hikmet YAZICI**

Abstract:

Studies examining the needs of gifted students for psychological counseling and guidance (PCG) have received considerable scholarly attention in recent years. Nevertheless, there is a dearth of published studies on these students' attempts to seek help from the guidance service, the nature of the relationship and their perceptions of its efficiency. In this study, it was aimed to examine the psychological counseling experiences of gifted students. Firstly, Gifted Talented Adolescent's Experiences in School Counseling (GT-ASC), developed by Wood (2010), was adapted to Turkish culture and then PCG experiences and needs of 343 gifted students selected from 27 different Sciences and Arts Center (SAC) in Turkey were examined based on various variables. Findings obtained from this research revealed that the psychometric properties of GT-ASC are compatible with Turkish culture. Another significant finding was that gifted students have different problems in educational, vocational and personal areas. Evidently, these students were less likely to seek help from counseling services. No significant relationship between the psychological counseling experiences of the gifted students and their educational level and gender was observed. Overall, these results suggest that gifted students consider PCG services of their schools unsatisfactory in terms of quality and efficiency.

Keywords: Gifted and Talented Students, Counseling, Scale Adaptation

Giriş

Yaşlılarıyla kıyaslandıklarında daha fazla uyum sorunu yaşadıkları ve zekâ puanlarının yükselişle yaşadıkları zorlukların daha da arttığı yönündeki iddiaya karşı

This article has produced from first author's doctoral thesis.

* Dr., Instructor, Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

** Prof. Dr., Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

(Lovecky, 1993; Manaster ve Powell, 1983) üstün yetenekli bireylerin psikolojik açıdan akranlarından daha avantajlı oldukları ve üstünlüklerinin onları uyumsuz davranışlarından alıkoyduğu şeklindeki görüş (Kerr, 1991; Neihart, 1999) yıllardır savunulmuştur.

Fakat son yıllarda bu iki görüşün birleşimi olarak nitelendirilebilecek bir yaklaşım, yaygın olarak kabul görmektedir. Buna göre, psikolojik gelişim çoğunda tatmin edici düzeyde gözlense de kendilerine özgü bazı özellikler nedeniyle üstün yeteneklilerin büyük bir kısmı risk altındadır (Colangelo ve Assouline, 2000; Milgram, 1991). Üstün yetenekli öğrencilerin bazı psikolojik danışma ihtiyaçları üstün yetenekli olmayan akranlarının ihtiyaçlarına benzemekte ve bunlara geleneksel psikolojik danışma modelleri ile müdahale edilebilmektedir. Bu duruma karşı bazı araştırmacılar (örn. Kerr, 1991; Moon, 2007), üstün yeteneklilikten kaynaklanan bazı özel ihtiyaçların, farklılaştırılmış psikolojik danışma modellerini gerektirdiğini belirtmişlerdir. Üstün yeteneklilerle çalışan uzmanların çoğu, bu öğrencilere özgü psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, eğitim programlarının içerisinde temel bir bileşen olarak yer alması gerektiğini sıklıkla ifade etmektedirler (Colangelo, 2003; Davis ve Rimm, 2004; Van Tassel-Baska, 1990).

Bazı araştırmalara göre, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal zorluklarla karşılaşma olasılıkları akranlarıyla benzer düzeydedir (Neihart, 1999; Richards, Encel ve Shute, 2003). Fakat üstün yeteneklilerin kendilerine özgü özellikleri nedeniyle bu olaylarla başa çıkma veya olumsuz etkilenme durumları farklılık göstermektedir. Üstün yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların bu karakteristik özelliklere duyarlı olması gerekmektedir. Ayrıca üstün yeteneklilerle çalışan uzmanların dikkat etmesi gereken farklı hususlar da vardır. Bunlardan biri üstün yetenekliliğin bazı problem durumlarını manipüle etmesidir. Sahip oldukları gelişmiş zihinsel yetenekleri ve akademik başarıları, üstün yetenekli öğrencilerin bazı duygusal ve davranışsal sorunlarını maskeleyebilmektedir (Cross, 2011). Bir diğer husus üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yardımı alma konusundaki olumsuz tutumlarıdır (Peterson ve Ray, 2006a). Bu olumsuz tutumların temelinde üstün yeteneklilerin zaten sahip oldukları “farklılık” durumuna bir yenisini eklemek istememeleri ve yanlış anlaşılma ile ilgili çekinceleri yer almaktadır (Jackson ve Peterson, 2003). Ayrıca bazı üstün yetenekli öğrenciler okul rehberlik servislerinin “problemlili çocuklar” için bulunduğunu ve kendilerinin oradan yardım almaya haklarının olmadığını düşünmektedirler (Peterson, 1990).

Üstün yeteneklilere özgü PDR ihtiyaçlarının anlaşılmasıyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bunların büyük bir kısmı üstün yetenekli öğrencileri normal yetenek ve başarıya sahip olan akranlarıyla karşılaştıran çalışmalardır (örn. Altun ve Yazıcı, 2012; Cross, Cassidy, Dixon ve Adams, 2008). Üstün yetenekli öğrencileri kendi içinde farklı kriterlere göre (üstün yeteneklilik seviyesi, popülerlik, uyum vb.) karşılaştıran çalışmalar da mevcuttur (örn. Berlin, 2009; Cornell, 1990; Guldemon, Bosker, Kuypers ve van der Werf, 2007). Sayıları daha az olmakla birlikte bazı klinik bulgular (Peterson,

1990) ve nitel çalışmalar (Coleman, 2001; Sowa, 1997), üstün yetenekli öğrencilere özgü PDR ihtiyaçlarının anlaşılmasına ve onlara dönük modellerin geliştirilmesine önemli katkılar sağlamıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yaşantılarını belirlemeye dönük çalışmaların sayısı oldukça azdır. Yapılan araştırmalarda daha çok üstün yetenekli öğrencilerin PDR servislerinden yardım alıp almadıklarına dönük durum belirlemesinin yapıldığı görülmektedir (örn. Altun, 2010; Peterson ve Ray, 2006b). Bu konuyla ilgili ölçme araçlarının da son derece sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. PDR ihtiyaçlarına ilgilinin arttığı son dönemlerde Türkiye’de daha çok üstün yeteneklilerin rehberlik gereksinimlerinin tespitine dönük ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin sorgulandığı envanterler kullanılmaktadır (örn. Altun ve Yazıcı, 2018; Karakuş, 2010). Bunun yanı sıra ailelere dönük psiko-eğitim programlarının değerlendirilmesinde Ebeveyn Farkındalık Ölçeği (Afat, 2013) gibi üstün yeteneklilere özgü durumların dikkate alındığı ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yaşantılarının niteliğinin artırılması için, danışma ilişkilerinin doğasını inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan hareketle üstün yetenekli öğrencilerle psikolojik danışma uygulamaları hakkında geliştirilen strateji ve modellerden hangilerinin okullarda kullanıldığını ve öğrenciler tarafından ne kadar faydalı bulunduğunu deneysel olarak sınamak için Wood (2010) tarafından bir ölçme aracı geliştirmiştir. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği (ÜY-DYÖ), öğrencilerle psikolojik danışmanları arasındaki ilişkinin doğasını ve psikolojik danışma oturumlarında üstün yeteneklilikle ilgili bazı konuların gündeme gelme sıklığının belirlemeye dönüktür.

Bu çalışmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki ÜY-DYÖ’yi Türk kültürüne uyarlamak, ikincisi ise bu ölçekle toplanan verilere bağlı olarak okullarda sunulan PDR hizmetlerinin nitelik ve etkililiği konusunda üstün yetenekli öğrencilerin tepkilerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma Grubu: Bu grupta, 27 farklı ildeki BİLSEM’de eğitim gören 343 (Kız=178, Erkek=165) üstün yetenekli öğrenci yer almaktadır. Resmi olarak tanı alan bu öğrenciler, buldukları illerdeki Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) ile BİLSEM’lerin işbirliği içerisinde yürüttüğü bir dizi tanılama işleminden geçmişlerdir. Öncelikle örgün eğitim kurumları ya da velisi tarafından aday gösterilen öğrenciler, tanılama komisyonu tarafından ön değerlendirmeye alınarak uygun görülenler grup taramasına alınmıştır. Bu aşamada uygulanan grup yetenek testlerinden yeterli performansı gösteren öğrenciler ise bireysel incelemeye alınmışlardır. Tanılama komisyonunca uygun görülen uzmanlar tarafından uygulanan bireysel zeka testi (WISC-R) veya özel

yetenek değerlendirmeleri sonucunda bu öğrenciler üstün yetenekli tanısı almışlardır. Bu araştırmada kullanılan ölçme aracının ergen formu olması nedeniyle, üstün yetenekli öğrencilerden oluşan bu gruba yalnızca 13 yaş ve üzerindeki öğrenciler dahil edilmiştir. Yaş ortalamaları 14.78 (SS=1.29) olan öğrencilerin %44'ü sekizinci, %23'ü dokuzuncu, %17.2'si onuncu, %12'si on birinci ve %3.8'i on ikinci sınıfta öğrenim görmektedirler. Büyük çoğunluğu (%77.3) zihinsel yetenek alanında tanınan öğrencilerin %9.9'u resim ya da müzik yeteneklerini içeren sanat alanında, %12.8'i ise hem zihinsel hem de sanat alanlarında tanınmışlardır. Genel akademik notları 65 ile 100 arasında değişen öğrencilerin akademik başarı ortalaması ise 93.76'dır (SS= 6.42). Öğrencilerin BİLSEM'lere devam sürelerinin 1 ile 8 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu

Üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanan bu formun ilk kısmında, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıfı, akademik başarıları, BİLSEM'de eğitim gördükleri süreyle ilgili sorular yer almaktadır. Bilgi formunun ikinci kısmında üstün yetenekli öğrencilerin karşılaşmaları muhtemel olan bazı problem durumları gruplar halinde sunulmuş ve bunlardan hangilerini yaşadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca eğitim ve kariyer hizmetleri alanında, rehberlik servisinin sunabileceği bazı programlar listelenmiş ve kendilerine en faydalı olanı belirtmeleri istenmiştir. Üstün yeteneklilerin problem durumları ve rehberlik servisinin bu öğrencilere dönük eğitim ve kariyer hizmetleri ile ilgili şıklar Wood'un (2009) araştırmasından alınmıştır. Toplam 10 sorudan oluşan bilgi formu, çoktan seçmeli olacak şekilde düzenlenmiştir.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği (Gifted and Talented Adolescents' Experiences in School Counseling [GT-AESCII])

Üstün yetenekli öğrencilerin okullardaki psikolojik danışma deneyimlerini ölçmek amacıyla Wood (2010) tarafından geliştirilmiştir. Üstün yeteneklilerle psikolojik danışma alanında önerilen uygulamaların tematik analizinden yararlanılarak oluşturulan formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yaş ortalaması 16 olan üstün yetenekli ergenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Toplam 54 maddeden oluşan ölçek, 4'lü Likert tipindedir. Yapılan geçerlik analizinde, ölçeğin, toplam varyansın %62.1'ini açıklayan dört faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Bu alt faktörler sırasıyla "Danışma İlişkisi", "Kişisel ve Kişilerarası Beceriler", "Kendini Tanıma ve Farkındalık" ve "Üstünlük Arayışı" olarak adlandırılmıştır. Danışma İlişkisi alt boyutunda, danışma sonrasındaki hisleri, rehber öğretmenleri tarafından ne kadar anlaşıldıkları ve rehber öğretmenlerine ne kadar inandıkları ile ilgili konularda öğrencilerin 1'den (hiç) 4'e (tamamen) kadar derecelendirme yapmaları istenmektedir. Diğer alt boyutlarda ise üstün yeteneklilerle danışma literatüründe sıklıkla vurgulanan strateji, teknik ya da programların ne sıklıkla gündeme geldiğiyle ilgili 4'lü bir derecelendirme yapmaları beklenmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik

danışma servislerinde yoğun olarak karşılaştıkları uygulamalar ve bunları algılayışları ile ilgili bilgi vermektedir. Bu araştırmada Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçeğin psikometrik sonuçlarına, bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırmanın İşlem Yolu

Öncelikle Türkçe'ye uyarlanması planlanan ölçme araçlarıyla ilgili olarak ölçek sahiplerinden ve üniversitenin etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra, Türkiye genelindeki BİLSEM'lerden ve bu illerdeki üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarından araştırma verilerinin toplanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığından araştırma izni alınmıştır.

Aktif olarak eğitim veren ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan merkezler belirlenmiştir. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) istatistikî bölge birimleri sınıflamasının birinci düzeyi (NUTS1: 12 Bölge) dikkate alınarak her bölgeden katılımcıya ulaşılması hedeflenmiştir. Buna bağlı olarak araştırmaya katılmaya gönüllü olan 27 BİLSEM'den (Adana, Afyonkarahisar, Ankara, Antalya, Balıkesir, Burdur, Bursa, Çorum, Denizli, Erzincan, Erzurum, Giresun, İstanbul, Kastamonu, Kayseri, Kırşehir, Malatya, Manisa, Muş, Nevşehir, Niğde, Ordu, Samsun, Sivas, Trabzon, Şanlıurfa, Yozgat) toplanmıştır. Araştırmacı tarafından çoğaltılan ölçekler, uygulama yönergesi ve MEB'den alınan izin yazısı eklenerek kargo ile merkezlere ulaştırılmıştır. Formlara ilişkin uygulamalar BİLSEM yöneticileri koordinatörlüğünde, merkezlerde görevli rehber öğretmenler ve branş öğretmenleri tarafından yürütülmüştür.

Ölçme araçları öğrencilere bireysel ya da grup halinde sınıf ortamında tek oturumda (ortalama 20 dakikada) uygulanmıştır. Testin tekrarının uygulanacağı gruplarda ölçeğin üzerine rumuz ya da numara yazılmasına izin verilmiş, diğer katılımcılara ise ölçme araçlarının üzerinde kimliklerini belli edecek herhangi bir işaretleme yapmaları konusunda hatırlatmada bulunulmuştur. Cevaplandırılarak merkezler tarafından geri postalanan 425 öğrenci ölçeğinden 60'ı, öğrencinin okul ya da BİLSEM rehberlik servisi ile hiç görüşmemiş olması ve ilgili soruları boş bırakması nedeniyle örneklemden çıkarılmıştır. Ayrıca araştırmada hedeflenen yaş grubuna uymayan ve uç değerlerde işaretleme yapan 22 öğrencinin de ölçekleri analizden çıkarılmıştır.

Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Araştırmanın nicel verileri SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında açımlayıcı faktör analizi, iç tutarlık, testin yarıya bölümü ve test-tekrar test tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma gruplarında çeşitli araştırma değişkenlerine ait bilgiler tanımlayıcı istatistik tekniklerinden yararlanılarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra yapılan cinsiyete ve sınıf düzeyine dayalı yapılan karşılaştırmalarda bağımsız *t* testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Ölçek uyarlama çalışmaları eğitim ve psikoloji araştırmalarında sıklıkla tercih edilmektedir. Psikometrik özellikleri bilinen bir testin yeni geliştirilecek testten daha güvenilir olması, araştırmacılara zaman ve para açısından tasarruf sağlaması ve kültürlerarası karşılaştırmalara izin vermesi gibi nedenlerle ölçek uyarlama çalışmaları avantajlı görülmektedir (Hambleton ve Patsula, 1999). Bu bölümde ilk olarak ÜY-DYÖ'nün Türk kültürüne uyarlanmasıyla elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Sonraki kısımda kesitsel tarama ve ilişkisel yöntemlerle elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği'nin (ÜY-DYÖ) Türk Kültürüne Uyarlanması

1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği'nin Dil ve Kapsam Geçerliliği Çalışmaları

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeğinin dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında, ilk olarak İngiliz dili alanında uzman üç öğretim üyesi tarafından İngilizce formun Türkçe'ye çevrisi gerçekleştirilmiştir. Birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilen bu üç çeviri formu araştırmacı ve danışmanı tarafından incelenerek en uygun ifadeleri içeren ortak bir form oluşturulmuştur. Özgün formda 50. madde olarak yer alan ve orijinal ölçeğin geliştirildiği ABD'deki etnik farklılığı vurgulayan "Farklı olmanın ne olduğu" maddesi, Türk kültürüne uygunluk göstermemesi bakımından ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçe ve İngilizce (özgün) formları İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde okumakta olan dördüncü sınıf öğrencilerinden gönüllü olan 32 kişiye uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında yapılan PMÇKK analiz sonuçları Tablo 1'de özetlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda korelasyon katsayısı $r = .98$ olarak bulunmuştur. Orijinal ölçekte bulunan dört alt ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyon değerleri ise .90 ile .95 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam puanı ve alt faktörleri arasındaki korelasyonların dilsel geçerlik için yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeğinin Türkçe ve İngilizce Formları Arasındaki İlişkiler

Alt Ölçekler ve Toplam Puan	Türkçe ve İngilizce Formlar Arasındaki Korelasyonlar
Danışma İlişkisinin Doğası	.91**
Kişisel ve Kişilerarası İlişkiler	.90**
Kendini Tanıma ve Farkındalık	.95**
Üstünlük ile İlgili Konular	.91**
Danışma Yaşantıları Ölçeği Toplam Puanı	.98**

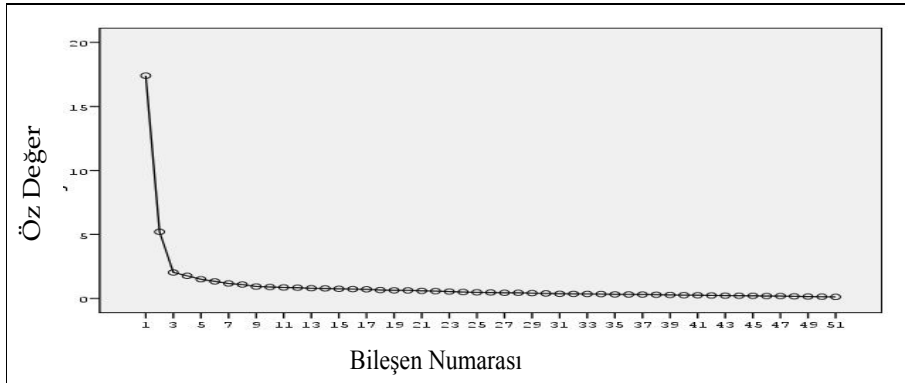
** $p < 0.01$

2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği'nin Yapı Geçerliği

Uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi üstün yetenekli öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermiştir ($Z=-.65$, $p>.05$). Bu aşamadan sonra, 343 kişiden oluşan veri seti üzerinde psikometrik işlemler gerçekleştirilmiştir. Toplam 53 maddeden oluşan ölçekte madde-toplam puan korelasyonları .30'un altında olan iki madde (4. madde "Yanlışı anlaşıldınız", $r=.02$ ve 7. madde "Endişelerinizin önemsiz olduğunu söyledi/ima etti", $r=.18$) analizden çıkarılmıştır. Bundan sonraki işlemler, yeniden numaralandırılan ve toplam 51 maddeden oluşan ölçek üzerinde gerçekleştirilmiştir.

ÜY-DYÖ'nün yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde öncelikle KMO ve Bartlett's değerlerine bakılarak örneklem uygunluğunun yeterli (KMO=.93) ve ölçek maddelerinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu ($\chi^2=7436.93$, $sd=1275$, $p<.001$) görülmüştür. Ayrıca ölçek maddelerinin anti-image matrisindeki çapraz korelasyonları incelenerek .87 ile .96 arasında değişen değerlerin yeterli büyüklükte ($>.50$) olduğu tespit edilmiştir.

ÜY-DYÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla, faktörler arasındaki ilişkiler dikkate alınarak varimax döndürme metodu kullanılmış ve temel bileşenler analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük sekiz faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Fakat faktör yüklerine bakıldığında ağırlıklı olarak maddelerin üç boyut altında toplandıkları tespit edilmiş diğer beş faktörün aynı maddelerin daha düşük faktör yükleriyle oluştuğu görülmüştür. Ayrıca bu faktörlerin açıkladığı varyasyonların %3 ile %6 arasında değiştiği tespit edilmiştir. ÜY-DYÖ'nün ağırlıklı faktör yükleri ve yamaç birikinti grafiği (bkz. Grafik 1) dikkate alınarak faktör sayısının üçe indirgenmesine karar verilmiştir.



Grafik 1. Danışma Yaşantıları Ölçeğinin faktör yapısını gösteren yamaç birikinti grafiği

Üç faktör istenerek tekrar yapılan Temel Bileşenler Analizi ve varimax eksen döndürme işlemi sonucunda, elde edilen yapının toplam varyansın %48.31’ni açıkladığı bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin dahil oldukları faktörler ile her maddenin ortak varyansı ve toplam puanla korelasyonları Tablo 2’de gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi birinci faktör varyansın %20.55’ini, ikinci faktör %14.86’sını ve üçüncü faktör %12.90’ını açıklamaktadır. Alt faktörlerden üçüncüsünün orijinal ölçekteki “Danışma İlişkisinin Doğası” faktörü ile aynı maddeleri içerdiği görülmüş ve aynı şekilde isimlendirilmiştir. Bununla birlikte orijinal formdan farklı maddeler içeren diğer alt faktörler anlamsal olarak incelenerek; birinci faktör “Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık” ve ikinci alt faktör “Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri” olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 2. ÜY-DYÖ’nün Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yükleri			Ortak Varyans	Madde-Toplam
	I	II	III		
<i>Faktör III. Danışma İlişkisinin Doğası</i>					
1. Endişeleriniz yok olmuştu			.74	.56	.39
2. Zamanınızı verimli bir şekilde harcadınız			.75	.56	.35
3. Desteklenmiş ve teşvik edilmişsiniz			.78	.63	.41
4. Sizin endişelerinize karşı empatik davrandı (sizin açınızdan bakabildi)			.77	.63	.41
5. Gerçekten sizi anlamayı istiyordu			.78	.62	.37
6. Dinlemek için gerçekten zaman harcadı			.72	.55	.40
7. Öğrenme aşkınız			.70	.52	.42
8. Başarma arzunuz ve motivasyonunuz			.77	.61	.39
9. Bir şeyleri anlama arzunuz			.74	.59	.46
10. Tüm yönlerinizin aynı düzeyde işliyor olmaması (örn. Düşüncelerinizin duygularınızın önüne geçmesi)			.63	.42	.35
11. Hayatta önemli olduğuna inandığımız şey (hayat felsefeniz)			.59	.40	.42

Faktör I. Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık

16. Başladığım projeyi bitirme	.50	.30	.49
17. Liderlik	.49	.40	.58
18. Kendimle olumlu içsel diyalog kurma	.46	.44	.62
19. En kötü ve en iyi durum senaryolarını hayalimde canlandırma	.50	.41	.59
22. Nasıl rahatlanacağı ve stresle başa çıkılacağı	.54	.43	.62
23. Benim kontrolümde olan veya olmayan şeylerin tanımlanması	.52	.50	.66
24. Motivasyonun sürdürülmesi (desteklenmesi)	.67	.50	.59
25. İç çatışmaların bazen gelişmenin bir parçası olabileceği	.45	.54	.65
26. Hatalardan nasıl bir şeyler öğrenilebileceği	.66	.56	.70
27. Farklı öğrenme stillerim ve tercihlerim	.60	.41	.56
28. Bireysel tercihler ve kararlar	.75	.63	.66
31. Kendime ve olaylara mizahi açıdan bakma	.48	.39	.58
32. Kendimi kabullenme (hem güçlü hem de zayıf yönlerimle)	.53	.41	.61
33. Başkalarını kabullenme (hem güçlü hem de zayıf yönleriyle)	.51	.45	.64
34. "Daha iyisi arayışı" ile "mükemmellik arayışı" arasındaki fark	.62	.51	.64
37. Kendimle ilgili hissettiklerim	.57	.50	.67
38. Benim güçlü yönlerim ve yeteneklerim	.72	.59	.68
39. Okulumun "üstün veya özel yetenekli" tanımı	.57	.46	.60
40. Üstün veya özel yetenekli bir insan olmanın nasıl bir şey olduğu	.58	.51	.66
41. Mükemmel olma ihtiyacım/arzum	.44	.42	.59
44. Kaygı	.35	.23	.44
45. Başarmaya dönük baskı	.44	.30	.51
47. İş iyi bir düzeyde yapabilme yeteneği (yaratıcı, bilimsel vb.)	.74	.59	.65
48. Topluma katkı	.60	.50	.63
49. Kendimden beklentilerim	.76	.59	.58
50. Başkalarının benden beklentileri	.69	.56	.67
51. Hayal kırıklığı	.34	.34	.52

Faktör II. Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri

12. Problem çözme becerileri	.38	.32	.54
13. Kendimle başkaları arasındaki uygun kişilerarası sınırları ayarlama	.72	.61	.63
14. Başkaları ile iletişim	.61	.51	.63
15. Başkalarından gelen düşmanlıkla baş etme	.70	.50	.43
20. Diğer kişinin bakış açısından bakma	.52	.51	.66
21. Çatışma çözmek için mizahı kullanma	.51	.42	.58
29. İnsanların nasıl değişip geliştiği	.52	.51	.67
30. Sağlıklı ilişkilerdeki karşılıklı özveri	.52	.50	.66
35. Diğer insanların beni nasıl algıladığı	.51	.46	.63
36. Uyum sağlama	.46	.41	.59
42. Yeteneklerimi saklamam konusunda diğerlerinden gördüğüm baskı	.64	.44	.38
43. Yalnızlık/izolasyon (topluluk dışında bırakılma)	.65	.46	.46
46. Doğruluk ve adaletle ilgili sorunlar	.62	.45	.50
Öz değer	17.40	5.21	2.03
Açıklanan Varyans (%)	20.55	14.86	12.90

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği'nin Güvenirlik Analizleri

ÜY-PTE'nin Türkçe formunun güvenilirliğini sınamak amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, testi yarılama güvenirliliği ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir. Toplam 51 maddeden oluşan ölçeğin bütünü için elde edilen iç tutarlık kat sayısı .96'dır. Alt ölçekler için bulunan Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları ise "Danışma İlişkisinin Doğası" için .91, "Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık" için .95 ve "Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri" için .90'dır. ÜY-DYÖ'nün iki yarıya bölünerek hesaplanan güvenirlilik katsayısının .76 olduğu görülmektedir. Alt ölçeklerin ise iki yarım güvenirliliklerinin .63 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. Test-tekrar test güvenirliliği için ölçek, üç hafta aryla 32 kişilik öğrenci grubuna (K=15, E=17, Yaş Ort.= 15.31±1.06) tekrar uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyonlara bakıldığında korelasyon değerlerinin ölçeğin tamamı için r=.74, "Danışma İlişkisinin Doğası" için r=.70, "Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık" için r=.83 ve "Kişilerarası ilişkiler ve Sosyal Beceri" için r=.78 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. ÜY-DYÖ'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	İç Tutarlık (Cronbach Alfa)	Testi Yarıya Bölme (Split Half)	Test-Tekrar Test
Toplam ÜY-DYÖ	.96	.86	.74
Danışma İlişkisinin Doğası	.91	.77	.70
Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık	.95	.93	.83
Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri	.90	.85	.78

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okullardaki ve BİLSEM'lerdeki Psikolojik Danışma Yaşantıları

Üstün yetenekli öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeğinden (DYÖ) ve alt faktörlerinden aldıkları puanlar tek örneklem t testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4'te sunulmuştur. En düşük değer "1" en yüksek değer "4" olduğu Likert tipi bu ölçek için kriter değer 2.5 olarak alınmıştır. Buna göre üstün yeteneklilerin danışma yaşantıları toplam puanının ($t = -2.03, p < .05, d = -.13$) yanı sıra "Danışma İlişkisinin doğası" ($t = 11.88, p < .01, d = .71$), "Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri" ($t = -10.56, p < .01, d = -.58$) ve "Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık" ($t = -4.63, p < .01, d = -.26$) alt faktörlerinde de anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların kaynağına bakıldığında öğrencilerin "Danışma İlişkisinin Doğası" alt faktörü puanlarının kriter değerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu buna karşın diğerler alt faktörlerde ve toplam puanda kriter değerinin altında ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantılarına İlişkin Tek Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Faktör ve Toplam Puan	n*	Ortalama	SS	sd	t	p	d
Danışma İlişkisinin Doğası	272	2.97	.66	271	11.88	.000	.71
Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri	330	2.11	.67	329	-10.56	.000	-.58
Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık	307	2.32	.69	306	-4.63	.000	-.26
Toplam DYÖ	272	2.43	.56	271	-2.03	.044	-.13

*Bazı faktörlerde cevap vermeyen katılımcılar işlem dışında tutulmuştur.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kendileriyle İlgili Endişeye Yol Açan Konular ve Bunlarla İlgili Yardım Alma Durumları

Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri sorunlarla ilgili hazırlanan altı kategori ve içerikleri ile ilgili bilgiler Tablo 5'te gösterilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara göre "Okul" kategorisinde en sık karşılaşılan sorun, öğrencilerin çalışmalarına olan bağlılıklarının sorgulanmasıdır (%29.6). İkinci kategoride ise katılımcıların %42.3'ü yaptıkları şeyde başarısızlık korkusu yaşadıklarını belirtmişlerdir. "Kariyer" alanında, öğrencilerin %30'u çok potansiyelliliğe vurgu yapan "Birçok seçeneğe ve ilgiye sahip olma" seçeneğini işaretlemişlerdir. Dördüncü kategoride öğrencilerin en fazla yaşadıkları sorun "Üstün yetenekli bir kız/erkek olmanın ne ifade ettiğini anlama" ile ilgilidir (%26.6). "Sosyal Kabul" kategorisinde öğrencilerin çoğu (%32.3) başkaları tarafından nasıl algılandıklarıyla ilgili endişe yaşadıklarını belirtmişlerdir. Son kategori olan "Mükemmeliyetçilik"te öğrenciler en fazla (%29.1) yapabildikleri her şeyde mükemmel olmaya çalıştıklarıyla ilgili şıkkı işaretlemişlerdir.

Tablo 5. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşadıkları Endişe Verici Durumlar

	PDR ile İlgili Konular	n	%
	<i>I. Okul</i>		
	1. Okulu bırakma isteği	43	12.6
	2. "Çok zeki" görünmeyi istememe	67	19.6
	3. Çalışmalarına bağlılığının sorgulanması	101	29.6
	4. Bunların hiçbiri	130	38.2
	<i>II. Başarı/Başarısızlık Korkusu</i>		
Eğitsel Alan	1. Yaptığım şeyde başarısızlık korkusu	144	42.3
	2. Gerekenden daha iyi yaparım endişesi	15	4.4
	3. Benden daha fazlasının isteneceği korkusu	83	24.3
	4. Bunların hiçbiri	99	29.0
	<i>III. Kariyer</i>		
Mesleki Alan	1. Kariyer yolumda "doğru" üniversiteyi seçme	84	24.8
	2. Birçok seçeneğe ve ilgiye sahip olma	102	30.1
	3. Yeteneklerimi bir üniversite ya da kariyer planıyla nasıl birleştireceğimi bilememe	94	27.7
	4. Bunların hiçbiri	59	17.4

Kişisel-Sosyal Alan	<i>IV. Üstün Yeteneklilik Kimliği</i>		
	1. Üstün yetenekli bir kız/erkek olmanın ne ifade ettiğini anlama	90	26.6
	2. Yeteneğimi bir ergenin sıradan endişeleriyle dengeleme	74	21.8
	3. Bunların hiçbiri	175	51.6
	<i>V. Sosyal Kabul</i>		
	1. Uyum sağlama	47	13.9
	2. İnsanların beni nasıl algıladığı	109	32.3
	3. Farklı hissetme	91	26.9
	4. Bunların hiçbiri	91	26.9
	<i>VI. Mükemmeliyetçilik</i>		
	1. Yapabildiğim her şeyde mükemmel olmaya çalışma	99	29.1
	2. Başarmak için baskı	70	20.6
	3. Kendimden beklentilerimi ve başkalarının benim hakkımdaki beklentilerini yönetme	95	27.9
	4. Bunların hiçbiri	76	22.4

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşadıkları bu endişe verici durumlarla ilgili okul ya da BİLSEM rehberlik servislerinden yardım alıp almadıklarıyla ilgili cevapları Tablo 6'da özetlenmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin %7'si yukarıdaki sorunlardan hiç birini yaşamadığını belirtmiştir. Bununla birlikte sorun yaşayan ve rehberlik servislerinden hiç yardım istemeyen öğrenciler %38.5 oranındadır. Öğrencilerin %50.4'ü bazı sorunlarıyla ilgili, %4.1'i ise yaşadığı tüm sorunlarla ilgili rehber öğretmenden yardım istediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 6. Rehberlik Servislerinden Yardım Alma Durumları ve Rehber Öğretmenle Yapılan Görüşmelerin İçeriği

Değişken	n	%
Rehberlik Servisinden Yardım Alma Durumu	Hiçbir sorun yaşamadım	7.0
	Hiçbir sorunum hakkında asla yardım istemedim	38.5
	Bazı sorunlarım hakkında yardım istedim	50.4
	Tüm sorunlarım hakkında yardım istedim	4.1

Rehber Öğretmenle Yapılan Görüşmelerin İçeriği	Akademik	53	15.5
	Kariyer/Üniversite Seçimi	65	19.0
	Kişisel /Sosyal	159	46.4
	Diğer	45	13.0
	Belirtilmeyen	21	6.1

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitsel ve Mesleki Alanlarda Rehberlik Servisinden Beklentileri

Eğitsel ve mesleki PDR hizmetleri kapsamında üstün yetenekli öğrencilere uygulanabilecek bazı etkinlikler katılımcılara sunulmuş ve yalnızca kendilerine en çok yardımcı olacağını düşündükleri iki veya üç seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzdelikler Tablo 7’de gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin eğitsel alanda en fazla yardımcı olacağını düşündükleri ilk üç program; ilgi ve yetenek alanında kariyer yapan yetişkinlerle bir araya gelmek, ilgi ve ihtiyaçlarına en uygun, esnek bir ders çalışma planı yapmak ve kendileriyle aynı ilgi ve yeteneklere sahip diğer öğrencilerle bir araya gelmektir.

Tablo 7. Öğrencilerin Eğitsel Alanda Okul/BİLSEM Rehberlik Servislerinden Beklentileri

Okul/BİLSEM Rehberlik Servisinin Sunabileceği Programlar	n	%
Benim ilgi ve yetenek alanımda kariyer yapan yetişkinlerle bir araya gelmek	168	49.12
Benim ilgi ve ihtiyaçlarıma en uygun, esnek bir ders çalışma planı yapmak	153	44.74
Benimle aynı ilgi ve yeteneklere sahip diğer öğrencilerle bir araya gelmek	134	39.18
Zaman yönetimi, organizasyon ve öncelikleri belirleme ile ilgili destek	105	30.70
Benim için önemli olan kitapları ve filmleri tartışmak	77	22.51
Sınıfların yapılandırılma şeklini ve onların zorluk seviyesini tartışmak	39	11.40

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin okul ya da BİLSEM rehberlik servislerinden mesleki rehberlik alanındaki beklentileri ise Tablo 8’de özetlenmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir kısmı (%55.26) yetenek ve ilgilerinin yo-

ğunlaştığı bir yerde stajyer veya çırak olarak çalışmayı istemektedir. Bunu %43.57'lik bir oranla “İlgi, yetenek ve gelecek hedeflerimi içeren bir kariyer çizelgesi tasarlamak” ve %39.18'lik bir oranla “Çalışmak istediğim alanda çalışan bir meslek elemanını izlemek” seçenekleri takip etmektedir. Öğrencilerin mesleki alanda kendilerine en az yardımcı olabileceğini düşündükleri program ise; toplum hizmeti veya gönüllü işler için uygun fırsatların sunulmasıdır (%11.70).

Tablo 8. Öğrencilerin Mesleki Alanda Okul/BİLSEM Rehberlik Servislerinden Beklentileri

Okul/BİLSEM Rehberlik Servisinin Sunabileceği Programlar	n	%
Yetenek ve ilgilerimin yoğunlaştığı bir yerde stajyer veya çırak olarak çalışmak	189	55.26
İlgi, yetenek ve gelecek hedeflerimi içeren bir kariyer çizelgesi tasarlamak	149	43.57
Çalışmak istediğim alanda çalışan bir meslek elemanını izlemek	134	39.18
Kariyerime giden yolda alabileceğim zor kararlarla ilgili destek almak	131	38.30
Kariyer seçimimde önemli olabilecek konuları tartışmak ve hayatla ilgili konuları keşfetmek	123	35.96
Yetenek ve ilgi alanımda düzenli olarak konuşabileceğim bir rehberle sahip olmak	109	31.87
Ailemin ilgilendiğim fırsatları ve alanları öğrenmesi ve benim onlarla bunu konuşabilmem için uygun durumlar	66	19.30
Yarı zamanlı istihdam veya çalışma olanakları	42	12.28
Toplum hizmeti ve/veya gönüllü işler için uygun fırsatlar	40	11.70

Kız ve Erkek Öğrencilerin Danışma Yaşantılarındaki Farklılıklar

Kız ve erkek öğrencilerin DYÖ'den ve alt ölçeklerinden aldıkları puan arasındaki farklılıklar bağımsız *t* testi kullanılarak test edilmiştir. Tablo 9'da görüldüğü gibi üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yaşantılarında cinsiyete dayalı anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 9. Kız ve Erkek Öğrencilerin Danışma Yaşantılarındaki Farklılıklar

Değişken	Cinsiyet	n	Ort.	SS	t	sd	p
Toplam DYÖ	Kız	145	2.46	.56	.99	270	.325
	Erkek	127	2.40	.56			

Danışma İlişkisinin Doğası	Kız	145	2.99	.66	.44	270	.660
	Erkek	127	2.95	.65			
Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri	Kız	175	2.15	.67	1.28	328	.201
	Erkek	155	2.06	.68			
Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık	Kız	161	2.38	.69	1.60	305	.111
	Erkek	146	2.25	.68			

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantılarında Öğrenim Kademelerine Dayalı Farklılıklar

Üstün yeteneklilerin öğrenim gördükleri sınıflardan yola çıkılarak öğrenim kademeleri ortaokul ve lise olarak sınıflandırılmış ve danışma yaşantıları puanları arasındaki farklılıklar test edilmiştir. Tablo 10'da sonuçları özetlenen analizlerde, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin danışma yaşantıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 10. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantılarında Öğrenim Kademelerine Dayalı Farklılıklar

Değişken	Kademe	N	Ort.	SS	t	sd	p
Toplam DYÖ	Ortaokul	119	2.42	.60	-10	270	.918
	Lise	153	2.43	.52			
Danışma İlişkisinin Doğası	Ortaokul	119	3.04	.71	1.40	270	.163
	Lise	153	2.92	.61			
Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri	Ortaokul	141	2.12	.71	.19	328	.853
	Lise	189	2.10	.64			
Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık	Ortaokul	133	2.36	.75	.87	256.72	.385
	Lise	174	2.29	.64			

Tartışma

Ölçek Uyarlama Çalışmasına Yönelik Tartışma

Yapılan temel bileşenler analizi ve varimax eksen döndürme işlemi sonucunda sekiz faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Fakat faktör yüklerine bakıldığında maddelerin ağırlıklı olarak üç boyut altında toplandıkları ve diğer beş faktörün aynı maddelerin daha düşük faktör yükleriyle oluştuğu görülmüştür. Ayrıca beş faktörün açıkladığı varyansların düşük düzeyde olması (%3-%6) nedeniyle faktör sayısı üçe indirgenerek analizler tekrar yapılmıştır. Üç faktörlü yapının toplam varyansın %48.31'ini açıkladığı bulunmuştur. Bu oran özgün form için bildirilen varyans yüzdesinden (%62.1) daha düşüktür. Bu durum, özgün formda dört faktörlü olan yapının bizim çalışmamızda üç faktör olarak gözlenmesinden kaynaklanabilir. Ayrıca örneklemeden ve kültürel yapıdan kaynaklanan farklılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Yine de davranış bilimlerinde açıklanan varyansın %40 olması yeterli görüldüğünden (Eroğlu, 2010; Şencan, 2005), ölçeğin uygun yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin "Danışma İlişkisinin Doğası" alt boyutundaki maddeler özgün ölçekle birebir tutarlıdır. Diğer maddelerin faktör yükleri ise özgün ölçektekenden farklı şekilde dağılım göstermişlerdir. İlgili madde içerikleri incelendiğinde, "Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri" ve "Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık" olarak adlandırılmaları uygun görülmüştür.

Özgün ölçekte güvenilirlikle ilgili bulguların rapor edilmemesine karşın bu çalışmada üç farklı yöntemle güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen iç tutarlılık katsayısı (.96) ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca testin tekrarı (.74) ve testi yarıya bölme (.76) işlemlerinden elde edilen korelasyonların da yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ihtiyaçlarını ve yaşantılarını doğrudan öğrenci bildirimlerine dayalı olarak belirlemeyi hedefleyen standart ölçme araçlarının sayısı oldukça azdır. Mevcut ölçme araçları ise sosyal sorunlarla (Swiatek, 2001) ya da üstün yeteneklilik etiketiyle (Öpengin ve Sak, 2013) başa çıkma gibi spesifik konuları ölçmeye dönüktür. Buna karşın öğrencilerin psikolojik danışma ihtiyaçları ve yaşantılarını kapsamlı şekilde ölçebilen başka ölçeklere ulaşamamıştır. Bu durum ÜY-DYÖ'nün özgünlüğünü artırmakla birlikte ölçeğin psikometrik işlemlerinde ölçüt geçerliliğinin kontrol edilememesi açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada, rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri ile yaptıkları danışmalarda daha çok hangi stratejileri kullandıkları, ya da öğrencilerin problemlerinin hangi alanlarda yoğunlaştığını ve danışan-danışman ilişkisinin niteliğini belirlemeye dönük olan ÜY-DYÖ'nün Türk kültüründe kullanılabilir bir ölçek olduğu ispatlanmıştır.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR Yaşantıları, İhtiyaçları ve PDR Servislerinden Beklentileri

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrenciler, okullarda veya BİLSEM’lerdeki psikolojik danışma ilişkilerinin doğasını ortalamanın üstünde bir puanla değerlendirmişlerdir. Buna göre psikolojik danışmanlar; empati, aktif dinleme ve yeterli zaman ayırma gibi temel beceriler ile üstün yetenekli öğrencilerin bazı özgün özelliklerini anlama konularında ortanın üstünde bir düzeyde tatmin edici bulunmuşlardır. Katılımcılardan alınan cevaplara göre, üstün yeteneklilerle psikolojik danışma için önerilen stratejilerden kişilerarası ilişkileri düzenleme ve problem çözmeye dönük olanların danışma oturumlarında gündeme gelme sıklığı ise ortalamanın altındadır. Bununla birlikte öğrencilerin kendilerini ve üstün yetenekliliği anlamalarına dönük stratejilerin de nispeten daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Literatürde üstün yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış danışma hizmetlerine gereksinim duydukları sıklıkla belirtilmekte (Moon, 2007; Kerr, 1991) ve bu amaçla çeşitli stratejiler önerilmektedir (Silverman, 1993a; Van Tassel-Baska, 1990). Fakat bu stratejilerin okullardaki psikolojik danışma oturumlarında kullanılma düzeylerini ve bunların etkililiğini test eden ya da öğrencilerin danışmanlarıyla ilişkilerinin niteliğini araştıran çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu alandaki ilk çalışmalardan birini gerçekleştiren Wood (2010), bizim çalışmamızdakine benzer sonuçlar elde etmiştir. Wood, üstün yeteneklilerle yapılan danışmalarda, önerilen stratejilerden çoğunun kullanılmadığını belirlemiştir. Bununla birlikte onun çalışmasındaki öğrencilerin danışmanlarıyla aralarındaki ilişkiyi değerlendirme düzeyi bizim çalışmamızdakiyle paralellik göstermektedir. Bu sonuç, üstün yetenekli öğrencilere dönük PDR hizmetlerinin yetersizliğini vurgulayan diğer çalışmaları (Moon, 2002; Peterson ve Moon, 2008) destekleyici niteliktedir.

Çalışmaya katılan öğrencilere, eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal alanlarda üstün yetenekli öğrenciler için sıklıkla vurgulanan problem durumlarından oluşan bir liste sunulmuş ve şu ana kadar kendilerini en çok rahatsız edenleri seçmeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin eğitsel alanda en fazla karşılaştıkları problemler sırasıyla; başarısızlık korkusu, çalışmalarına olan bağlılıklarının sorgulanması ve kendilerinden daha fazlasının beklenmesidir. Başarısızlık korkusu ve kendisinden daha fazlasının beklenmesi üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri ile ilişkili olabileceği gibi öğretmen ve ebeveyn tutumlarıyla da yakından ilgilidir. Başarmaya dönük hissettikleri baskı üstün yetenekli öğrencilerde akademik ertelemeye ve beklenmedik başarısızlığa neden olabilir (Baum, Renzulli ve Hebert, 1995; Rimm, 2003). Öğrencilerin motivasyonlarıyla ilişkilendirilen “çalışmaya bağlılıkları” ise genellikle içsel kaynaklıdır ve üstün yeteneklilerin karakteristik özelliği olarak görülür. Fakat öğrencilerin ilgi, yetenek ve hedefleri dikkate alınmadan hazırlanan programlarda bu motivasyonun sürdürülmesiyle ilgili sorunlar oluşabilir (Friedman-Nimz ve Skyba, 2009; Siegle ve McCoach, 2005). Araştırmamızdan elde ettiğimiz bu bulgular Wood’un (2009) çalışmasındaki oranlarla benzerlik göstermektedir. Wood’un çalışmasından

farklı olarak bizim çalışmamızda, katılımcıların %12'sinin okulu terk etme isteği duyduğu belirlenmiştir. ABD'de okul terk ile ilgili çalışmalarda üstün yeteneklilerle ilgili oranlara (Marland, 1972; Renzulli ve Park, 2002) yer verilmesine rağmen Türkiye'de bu tür bir istatistik bulunmamaktadır. Her ne kadar araştırmamızdaki oran, okulu bırakmayla ilgili niyeti ifade ediyor olsa da potansiyel okul terk riskini göstermesi açısından önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Okulu terk etmeye dönük düşüncelere, çoğu zaman sosyal duygusal etkenlerin neden olduğu (Hansen ve Toso, 2007; Zabloski ve Milacci, 2012) düşünüldüğünde, rehberlik servislerin bu riski göz önüne alıp, önleyici çalışmalar düzenlemeleri önemli görülmektedir.

Birçok ilgi ve yeteneğe sahip olmak ve bu yeteneklerini bir üniversite ya da kariyer planıyla nasıl birleştireceğini bilememek, araştırma grubumuzdaki öğrencilerin kariyer alanında en fazla karşılaştıkları problemlerdir. Bunlar, üstün yeteneklilere dönük kariyer hizmetlerinde çalışanların (Colangelo, 2003; Kerr, 1991) sıklıkla vurguladığı çok potansiyellik ile ilgili sorunlardır. Buna göre çok yönlü potansiyele sahip olan öğrenciler, mesleğe karar verme aşamasında kararsızlık ve yoğun stres yaşayabilirler. Türkiye'deki üstün yetenekliler üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin çok potansiyellik nedeniyle ilgilerini ve yeteneklerini tek bir alan içinde tanımlayamadıkları, birkaç alana yöneldiklerinde ise zaman yönetimi, duygusal kararsızlık ve mutsuzluk gibi sorunların ortaya çıktığı belirtilmiştir (Sart, 2011). Mesleğe karar verme konusundaki sorunlar Wood'un (2009) çalışmasında ön plana çıkmaktadır. Wood, bizim bulgumuzdan farklı olarak, öğrencilerin daha çok doğru üniversiteyi seçme konusunda sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu sorunun temelinde yine çok potansiyelliğin olduğu düşünülebilir. Fakat bazı araştırmacıların (örn. Achter, Benbow ve Lubinski, 1997) belirttiği gibi sorunun asıl kaynağı öğrencilerin karar verme becerilerindeki eksiklikler olabilir. Örneklemimizi oluşturan (sekizinci sınıf ve lise düzeyindeki) öğrenciler için bir üst öğrenim kurumuna yerleşme ve meslek seçimi öncelikli konular arasındadır. Her ne kadar bu kademelerde PDR hizmetlerinin daha çok mesleki alanda yoğunlaştığı belirtilse de üstün yetenekli öğrencilerin özgün özelliklerinin dikkate alındığını söyleyebilmek güçtür. Üstün yetenekli öğrencilerin nasılsa bir meslek edineceği ve mesleğinde başarılı olacağı düşüncesiyle çoğu zaman kariyer eğitimlerinin ihmal edildiği görülmektedir. Oysaki üstün yetenekliler kariyer tercihlerini bir yaşam stili olarak görmekte (Perrone ve Van Den Heuvel, 1981) ve bu tercih sırasında pek çok psiko-sosyal değişkenden etkilenmektedirler (Greene, 2002). Bu nedenle yalnızca ders notu ve sınav puanlarının dikkate alındığı mesleki rehberlik uygulamalarından ziyade, öğrencilerin değerlerini, ilgilerini, hobilerini ve tercih ettikleri yaşam stillerini içeren çok boyutlu yaklaşımların kullanılmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin kişisel-sosyal alanda yaşadıkları sorunların ilk sıralarında; diğer insanlar tarafından nasıl algılandıkları ve mükemmeliyetçilik ile ilgili endişeler yer almaktadır. Bunları ise üstün yetenekliliğin ne ifade ettiğini anlama ve diğerlerinden farklı hissetme gibi sorunlar izlemektedir. Tüm bu bulgular daha

önceki araştırmalarla (Baker, 1996; Berlin, 2009; Parker ve Adkins, 1995; Wood, 2009) tutarlılık göstermektedir. Mükemmeliyetçilik üstün yeteneklilerin karakteristik özellikleri arasında görülür. Fakat belirlenen aşırı yüksek hedeflere ulaşamadığında bireylerde derin hayal kırıklığı, depresyon (Davis ve Rimm, 2004) ve düşük öz-saygı (Bencik, 2006) gibi sorunların oluşmasına neden olabilir. Örneklemimizde ön plana çıkan diğer sorunlar ise üstün yeteneklilik etiketi ve bununla başa çıkma becerilerini içermektedir. Öğrencilerin uyumlarını etkileyen en önemli faktörün üstün yetenekliliğin anlaşılmadığı ortamlar olduğu belirtilmektedir (Moon, 2002). Özellikle bizim örneklemimiz gibi, ergenlik dönemindeki öğrencilerde üstün yeteneklilik bir damgalanma olarak görülür ve sosyal ortamlarda hoş karşılanmadığı düşünülür. Sarı ve Öğülmüş'ün (2014) BİLSEM öğrencilerinin sorunlarını araştırdıkları çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitim gördükleri kurumlarda arkadaş bulamadıkları, iletişim kurmakta zorlandıkları ve dışlandıkları ortaya konulmuştur. Üstün yetenekli öğrenciler genellikle sosyal etkileşimlerini normal akranları gibi sürdürebilmek için geliştirdikleri sosyal başa çıkmada; yeteneklerini inkâr ya da gizleme, akranlarına koşulsuz itaat gösterme ve kişisel popülerliği en aza indirme gibi stratejiler kullanırlar (Rudasill, Foust ve Callahan, 2007). Fakat bunların her zaman geçerli yöntemler olmadığı açıktır. Kullanılan yöntemler, akademik alanın yanı sıra psiko-sosyal alanda da çeşitli olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Bununla birlikte üstün yeteneklilik etiketi ile çocuğa akademik ve ailesel anlamda yüksek beklentiler yüklenebilir ve sosyal anlamda karmaşık duygular yaşatabilir. Bu nedenle hem öğrencilerin kendisinin hem de etrafındaki ilgili kişilerin üstün yetenekliliği doğru bir şekilde tanınması bu alanda verilebilecek en önemli hizmetlerdendir.

Öğrencilerin yalnızca %4'ü karşılaştıkları tüm problem durumlarıyla ilgili PDR hizmetlerinden yararlandıklarını belirtirken hiç yardım almayanların oranı %38.5'tir. Bu bulgu daha önceki araştırmalardaki değerlerden (Altun, 2010; Wood, 2009) oransal olarak farklılık göstermekle birlikte, üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden yararlanma düzeyini göstermesi açısından benzerdir. Üstün yetenekli öğrenciler genellikle okullarda daha az problem çıkaran ve rehberliğe gereksinim duymayan öğrenciler olarak görülürler. Üstün yetenekli öğrencilerin uyum ve problem çözme becerilerinin gerçekten çok gelişmiş olması, bu durumun sebebi olabilir. Bunun yanında gelişmiş yetenekleri ve akademik başarıları nedeniyle bazı duygusal ve davranışsal sorunları öğretmenleri ve arkadaşları tarafından hoş görülebilir. Fakat yapılan araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik servislerinden yardım almaya dönük tutumlarının çok olumlu olmadığını ortaya koymuştur (Jackson ve Peterson, 2003; Peterson ve Ray, 2006a). Sahip oldukları farklılık duygusuna bir yenisini eklememek ya da yanlış anlaşılma endişesi nedeniyle üstün yetenekli öğrenciler, kendileri için gerçekten kritik olan durumlarda dahi okul rehberlik servislerine başvurmamaktadır (Jackson ve Peterson, 2003). Bazı üstün yetenekli öğrenciler ise okul rehberlik servislerinin daha problemliler için kurulduğunu, kendilerinin bu hizmetlerden yararlanmaya haklarının olmadığını düşünmektedirler. Genellikle karşılaştıkları problemleri

çözme konusunda kendilerini sorumlu hisseden üstün yetenekli öğrenciler, rehberlik servisi dışında aile büyüklerinden de yardım istememekte ve problemin çözümü için bazen sağlıklı olmayan yollara başvurmaktadırlar (Peterson ve Ray, 2006a; 2006b). Araştırmamızın bulgularında da görüldüğü gibi öğrencilerin PDR servislerine başvurmamaları sorun yaşamadıkları anlamına gelmemektedir. Üstelik çalışmamızdaki öğrencilerin rehber öğretmenle yaptıkları görüşmelerin içeriğinin daha çok kişisel-sosyal konularla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Üstün yeteneklilerin akademik gelişimlerine odaklanılan eğitim sistemimizde öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının ihmal edildiği söylenebilir. Rehber öğretmenlerin bu durumun farkında olup öncelikle PDR hizmetlerini doğru bir şekilde tanıtmaları ve üstün yetenekli öğrenciler için riskli görülen konularda önleyici çalışmalar düzenlemeleri önemlidir.

Araştırmamızda öğrencilerin eğitsel ve meslekialanda kendilerine en fazla yardımcı olacağını düşündükleri rehberlik uygulamaları belirlenmiştir. Araştırmamızda öne çıkan bu beklentiler, literatürde üstün yeteneklilerin eğitsel ve mesleki ihtiyaçları için yapılan önerilerle (Silverman, 1993b; Van Tassel-Baska, 1990) tutarlılık göstermektedir. Yapılan araştırmalar üstün yeteneklilerin kendi ilgi ve yeteneklerindeki kişilerle bir arada oldukları ve öğretim programlarının da bu özelliklere göre düzenlendiği ortamlarda daha mutlu ve başarı olduklarını ortaya koymaktadır (Adams-Byers, Whitsell ve Moon, 2004; Kulik, 1992; Rogers,1991; Vogl ve Preckel, 2014). Tam zamanlı ya da yarı zamanlı homojen grupların örneklemimizdeki üstün yetenekli öğrencilerin tercih ettikleri öğretim uygulamaları olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kariyer planlarını oluşturma aşamasında uzman kişilerden yardım almaları ya da ilgi duydukları alanda çalışma imkânının sağlanması gibi uygulamalar, üstün yeteneklilerin kariyer gelişimlerinde önemli katkı sağlayacağı sıklıkla belirtilmektedir. Bu alanda mentörlük uygulamalarının başarısı ise birçok çalışmada (Clasen ve Clasen, 2003; Shevitz, Weinfeld, Jeweler ve Barnes-Robinson, 2003) ortaya konulmuştur. Ülkemizde çoğu okulda uygulanan PDR programlarında, üstün yeteneklilerin bu beklentilerinin karşılanabildiği söylenemez. Araştırmamızdan elde edilen bulgular ise Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin PDR servislerinden beklentilerinin standart uygulamaların dışında olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yaşantılarında cinsiyet ve sınıf düzeyine dayalı anlamlı farklılıklar yoktur. Üstün yeteneklilerin danışma yaşantılarını doğrudan bu değişkenler açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarında cinsiyetlere ve yaş dönemlerine göre farklılık olduğu daha önceki araştırmaların (Altun ve Yazıcı, 2018; Kerr, 1991; McCormick ve Wolf, 1993; Silverman, 1993b; Yoo ve Moon, 2006) bulgularıyla ortaya konulmuştur. Bu çalışmada farklılıkları araştırılan ortaokul ve lise düzeylerinde de rehberlik hizmetlerinin belirli alanlara yoğunlaştığı bilinmektedir. Dolayısıyla farklı yaş grupları ve cinsiyetlerle yapılan psikolojik danışma oturumlarında danışma ilişkisi boyutunda herhangi bir farklılık beklenmese de kullanılan

stratejiler ve gündeme gelen konularda farklılaşmaların olabileceği düşünülmektedir. Ortaya çıkan bu sonucun, genel olarak üstün yeteneklilerin danışma yaşantılarında özel uygulamalara çok fazla yer verilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırma, ülkemizdeki üstün yetenekli öğrencilerin danışma ilişkilerinin doğasını, oturumlarda hangi stratejilerin daha çok tercih edildiği ve PDR uygulamalarında hangi yöntemlerin daha faydalı bulunduğunu inceleyen ilk çalışmalardan biridir. Elde edilen bulgular, üstün yeteneklilerle çalışan rehber öğretmenlerin uygulamalarını farklılaştırmaları açısından yol gösterici niteliktedir. Bununla birlikte bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Bunlardan ilki bu çalışmada sadece ergenlik dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerin danışma yaşantılarına değinilmiş olmasıdır. Farklı yaş gruplarındaki üstün yetenekli bireyleri içeren çalışmaların planlanmasının üstün yeteneklilere dönük farklılaştırılmış PDR hizmetleri alanındaki çalışmalara önemli alt yapı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin PDR servislerinden beklentileri kapalı uçlu formlar ile toplanmıştır, daha derinlemesine bilgi edinilmesi için bu konu ile ilgili nitel araştırmaların planlanması önerilmektedir. Bunun yanı sıra üstün yeteneklilere etkili PDR hizmetlerinin sunulabilmesi için uygulayıcı olan rehber öğretmenlerin bakış açıları ve alandaki yeterlik düzeylerinin de araştırıldığı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Achter, J. A., Benbow, C. P., & Lubinski, D. (1997). Rethinking multipotentiality among the intellectually gifted: A critical review and recommendations. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 5-15.
- Adams-Byers, J., Whitsell, S. S., & Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7-20.
- Afat, N. (2013). Üstün zekalı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkiliği. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Altun, F. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Altun, F., ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlilik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319-334.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2018). Türkiye'deki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19,1-24.
- Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Advanced Academics*, 7(2), 356-368.

- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hebert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235.
- Bencik, S. (2006). Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Rooper Review*, 31(4), 217-223.
- Clasen, D. R., & Clasen, R.E. (2003). Mentoring the gifted and talented. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 254-267). Boston: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 373-387), Boston: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students. In K. A. Heler, F. J. Mönks, R.J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp.595-607). Oxford: Elsevier.
- Coleman, L. J. (2001). A "rag quilt": Social relationships among students in a special high school. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 164-173.
- Cornell, D. G. (1990). High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly*, 34(4), 155-160.
- Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children: Understanding and guiding their development*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Cross, T. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 326-
- Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*, (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Eroğlu, A. (2010). Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları. Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 205-233). Ankara: Asil.
- Friedman-Nimz, R., & Skyba, O. (2009). Personality qualities that help or hinder gifted and talented individuals. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp.421- 435). Ganteneu: Springer.
- Greene, M. J. (2002). Career counseling for gifted and talented students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 223-235). Austin, TX: Prufrock.
- Guldemon, H., Bosker, R., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2007). Do highly gifted students really have problems?. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 555-568.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Association of Test Publishers*, 1(1), 1-13.

◆ Fatma Altun / Hikmet Yazıcı

- Hansen, J. B., & Toso, S. J. (2007). Gifted dropouts: Personality, family, social, and school factors. *Gifted Child Today*, 30(4), 30-41.
- Jackson, P. S., & Peterson, J. S. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 175-186.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives, Research-based decision making series*. Washington DC: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Manaster, G. J., & Powell, P. M. (1983). A framework for understanding gifted adolescents' psychological maladjustment. *Roeper Review*, 6(3), 70-73.
- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented- Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: Office of Education (DHEW).
- McCormick, M. E., and Wolf, J. S. (1993). Intervention programs for gifted girls. *Roeper Review*, 16(2), 85-88.
- Milgram, R. A. (1991). Counseling gifted and talented children and youth: Who, where, what and how?. In R. A. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents* (pp.7-21). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Moon, S. M. (2002). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson and S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp.213-222). Washington, DC: Prufrock Press.
- Moon, S. M. (2007). Counseling issues and research. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp.7-32). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22,10-12.
- Öpengin, E., & Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algılan üzerindeki etkileri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2 (1), 37-59.
- Parker, W. D., & Adkins, K. K. (1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper Review*, 17(3), 173-175.
- Perrone, P. A., & Van Den Heuvel, D. H. (1981). Career development of the gifted: Horizons unlimited. *Journal of Career Education*, 7(4), 299-304.

- Peterson, J. S. (1990). Noon-hour discussion: Dealing with the burdens of capability. *Gifted Child Today*, 13(4), 17-22.
- Peterson, J. S., & Moon, S. M. (2008). Counseling the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 223-246). New York: Springer.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006a). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252-269.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006b). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168.
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: A personal, family, and school-related factors*. Washington, DC: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Richard, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164.
- Rimm, S. (2003). Underachievement: A national epidemic. In N. Cholangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp.424-443). Boston: Allyn & Bacon.
- Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner: Research-based decision making series*. Washington, DC: National Research Center on Gifted and Talented.
- Rudasill, K. M., Foust, R. C., & Callahan, C. M. (2007). The Social Coping Questionnaire: An examination of its structure with an American sample of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 353-371.
- Sarı, H., ve Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265.
- Sart, G. (2011, Ekim). Üstün yetenekli öğrencilere kariyer danışmanlığı. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Efes Sürmeli Otel, İzmir.
- Shevitz, B., Weinfeld, R., Jeweler, S., & Barnes-Robinson, L. (2003). Mentoring empowers gifted/ Learning disabled students to soar!. *Roeper Review*, 26(1), 37-40.
- Siegle, D., & McCoach, B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1),22-27.
- Silverman, L. K. (1993a). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 51-78). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1993b). Career counseling. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 215-238). Denver, Colorado: Love Publishing Company.

◆ Fatma Altun / Hikmet Yazıcı

- Sowa, C. J. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children and adolescents (SEAM). *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 36-43.
- Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(1), 19-39.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- VanTassel-Baska, J. (1990). Introduction. In J. VanTassel-Baska (Ed.) *A practical guide to counseling the gifted in a school setting* (2nd ed. pp. 9-13). Reston, Virginia: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.
- Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Full-Time Ability Grouping of Gifted Students Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 51-68.
- Wood, S. (2009). Counseling concerns of gifted and talented adolescents: Implications for school counselors. *Journal of School Counseling*, 7(1), 1-47.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening?. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.
- Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61.
- Zabloski, J., & Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of rural gifted students. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 6(3), 175-190.

FARKLILAŞTIRILMIŞ PROBLEM ÇÖZME ÖĞRETİMİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ*

EŞref AKKAŞ**
Faruk ÖZTÜRK***

Öz: Çalışmada, farklılaştırılmış problem çözmeye öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmeye başarıları ve yaratıcı düşünmeye yönelik etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada araştırma deseni olarak ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma, Düzce Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 7'si deney, 8'i kontrol grubu olmak üzere 15 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından farklılaştırılmış problem çözmeye öğretimi uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere müdahale edilmeyen öğretim yöntemiyle problem çözmeye öğretimi uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve araştırmacı tarafından geliştirilen Problem Çözme Başarı Testi kullanılmıştır. Veri toplama araçları uygulamanın başında ve sonunda deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırmada öğretim uygulamalarının etkililiğini sınamak için verilerin analizi için Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Farklılaştırılmış problem çözmeye öğretimi yapılan deney grubunun problem çözmeye başarı testi ve yaratıcı düşünme testi ön test son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılıklar sağladığı bulunmuştur. Farklılaştırılmış problem çözmeye öğretimi yapılan deney grubu ile kontrol grubu arasında problem çözmeye başarı testi, yaratıcı düşünme testi son test puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur

Anahtar Kelimeler: farklılaştırılmış öğretim, üstün yetenek, problem çözmeye, yaratıcı düşünme.

* Bu makale birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

** ÖĞretmen, Konuralp Ortaokulu, DÜZCE, esrefkas14@gmail.com, ORCID NO: 0000-0003-0795-3886, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 13/07/2018 - 17/07/2018.

*** Doç.Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, BOLU, ozturk_fl@ibu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-8441-2974.

THE EFFECTS OF DIFFERENTIATED PROBLEM SOLVING INSTRUCTION ON PROBLEM SOLVING AND CREATIVE THINKING SKILLS OF GIFTED LEARNERS*

Eşref AKKAŞ**
Faruk ÖZTÜRK***

Abstract:

The aim of this study is to define the effects of differentiated problem solving instruction on mathematical problem solving performances and creative thinking of gifted learners. A pretest-posttest design was used in the experimental process of the study. The study was conducted in Duzce Science and Art Center on a total of 15 students; 7 students from the experiment group and 8 students from control group making up the population of the study. While the experiment group was provided with problem solving instruction which was differentiated by the researcher, traditional problem solving instruction was carried out in the control group. As the data collection tools, Torrance Creative Thinking Test and Problem Solving Achievement Scale developed by the researcher himself were administered. Data collection tools were administered on experiment and control groups both at the beginning and end of the study. Mann Whitney-U Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used to analyze the data collected to test the effectiveness of educational processes in the study. There are significant differences between the pretest and posttest scores of the students in the experiment group instructed by differentiated problem solving in favor of the posttest in problem solving achievement test and creative thinking test. There are significant differences between the experiment group instructed by differentiated problem solving instruction and the control group in favor of the experiment group in the posttest scores of problem solving achievement test and creative thinking test.

Keywords: Differentiated instruction, Gifted, Problem solving, Creative thinking,

* This article has produced from first author doctoral thesis.

** Teacher, Konuralp Secondary School, Duzce city, Turkey, esrefkas14@gmail.com.

*** Assoc Prof, Abant İzzet Baysal University, Bolu city, Turkey, ozturk_f1@ibu.edu.tr.

Giriş

Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin öğretim sürecinde tekrara dayalı, öğretmen merkezli, ezberci, testle değerlendirilen ortamların yerine, yaratıcılığı teşvik eden ve problem çözme becerilerini geliştiren eğitim ortamları onların ihtiyaçlarını karşılamaya daha uygun olabilir. Alanyazında üstün zekâli ve yeteneklilere sunulan eğitimin, öğrencilerin farklı gereksinimlerini yeterince karşılayamadığı belirtilmektedir (Subban, 2006). Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarının sağlanması, yaratıcılıklarının artırılması, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, ilgi alanları ve öğrenme stillerine göre, eğitim ortamı, içerik, süreç ve ürünlerin farklılaştırılarak hazırlanacak öğretim yoluyla sağlanabilir.

Türkiye’de özel yetenekli öğrencilere Bilim ve Sanat Merkezleri aracılığıyla destek eğitim programları ve öğretim uygulamaları yapılmaktadır. Özel yetenekli öğrencilere Bilim ve Sanat Merkezleri’nde uygulanan programların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığını bilinmektedir (Kontaş, 2009; Kurnaz, Tübek ve Taşkesen, 2009; Özkan, 2009)

Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin gereksinimlerini ve ilgilerini göz önünde bulunduran farklı öğretim yaklaşımları kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıdır (Van Tassel-Baska, 2003). Farklılaştırılmış öğretim; öğrencileri bireysel farklılıkları olan kişiler olarak düşünen ve buna göre öğretim tasarımı geliştirmenin öğrenci başarısında etkili olacağını savunan ve öğretim sürecinde öğrencilerin farklı becerilerine örneğin; ifade, üstbilişsel, özdüzenleme gibi becerilerini geliştiren bir öğretim yaklaşımıdır (Heacox, 2002).

Özel yeteneklilerin eğitimlerinde en yaygın olarak kullanılan yaklaşım farklılaştırmadır (Sak, 2012; Tortop, 2018). Özel yetenekli öğrencilerin, problem çözme başarısının geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının etkili olduğu belirtilmiştir (Beecher ve Sweeny, 2008; Dreeszen 2009; Ham, 2001; Hyde-Kondor, 2007; Samms, 2009; Strong, Thomas, Perini ve Silver, 2004; Verschaffel, Corte ve Borghart, 1999; Westbrook, 2011). Benzer şekilde alanyazında farklılaştırılmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir (Baum, Cooper & Neu, 2001; Batdal, 2012; Ham, 2001; Kök, 2012; Özyaprak, 2012; Samms, 2009).

Farklılaştırılmış öğretim öğrenenlerin ilgi, yetenek, öğrenme stilleri ve öğrenme ihtiyaçları bakımından farklılıklara sahip oldukları felsefesine dayalı bir yaklaşımdır (Anderson, 2007; Tomlinson, 1999; Tortop, 2018). Powers (2008) ise farklılaştırılmış öğretimi içerik, süreç ve ürünün, farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çeşitli ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerinde bulunan öğrencilere öğretimin tasarlandığı yaklaşım şeklinde tanımlamaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim, farklı öğrenme alanındaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, öğrenme ihtiyaçlarına göre bir öğretim hazırlama temeline dayanmaktadır. Bunun için öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stilleri özelliklerine göre içerikte, süreçte ve ürünlerde farklılaştırma uygulayabilirler. Öğrencilerin ilgi, öğrenme stilleri, öğrenme hızı ve hazırbulunuşluk yönünden diğerlerinden nasıl farklılaştığını öğretime başlamadan önce belirlenmesi gerekmektedir (Heacox, 2002). Ön-değerlendirme denilen bu süreç, farklılaştırılmış öğretimin üzerine kurulacağı değişkenler olan ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stilleri açısından öğrencilerin ne durumda olduğu konusunda öğretmenlere bilgi verir (Tomlinson ve Mc Tighe, 2006)

Farklılaştırılmış öğretim belirtilen ilkelere göre öğretimi destekler. Matematik öğretiminin ilkeleri ve matematik öğretim süreci, yöntem olarak farklılaştırılmış öğretimin amaçları ile de örtüşmektedir. Matematikğin tüm bireyler için bu kadar gerekli olması, matematik öğretiminde tüm çocukların hedeflenmesini gerekli kılmaktadır. Tüm öğrenciler için kaliteli matematik öğretimi hem istenen hem de olanaklı bir durumdur (Huetinck ve Munshin, 2004; Malloy, 2004). Bu da öğrencilerin farklılıkların öğretim ortamına yansıtılmasını gerektirmektedir. Matematik öğretiminde özellikle ön bilgi ve deneyimlerin farklılaşması nedeniyle farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanması önemlidir (Speer ve Brahier, 1994). Öğrenciler okul yaşamına farklı yeterlilikler, inanışlar ve deneyimler getirmektedir. Bu farklılıklar matematik öğretiminde anlamayı gerçekleştirmek için göz önünde bulundurulmalıdır (Heutnick ve Munshin, 2004).

Farklılaştırılmış öğretim gerçek problemlerle, otantik öğrenme fırsatları sunan, problem çözme, işbirliği, grup çalışması yapılarak matematik başarısını etkili bir şekilde artıran öğretim yaklaşımlarından biridir. (Balfanz, Mac Iver ve Byrnes 2006; Boaler 2006). Van De Walle (2004)'e göre matematiğe uygun bir öğretim; öğrencilerin kavramları anlamaları, işlemleri anlamaları ve kavramların ve işlemlerin arasındaki bağı kurmaları sağlamaya yönelik düzenlenmelidir (Aktaran; Baykul, 2009, 38). Problem çözmeye kavramlar ve işlemler arasındaki bağı kurulması önemli görülmektedir (Baykul, 2009). Öğretmenler etkili problem çözümü için çoklu stratejiler uygulayarak matematik öğretiminde farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini uygulayabilirler (Darling-Hammond, 2002).

Problem çözme öğretiminde öğretimin yoğunlaştırılması doğrultusunda üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler tarafından seçilen problemler üzerinde problem çözme süreci adımlarının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Problem çözme adımlarının öğretimi sürecinden sonra izleme değerlendirmesi yapılmıştır. İzleme testi sonuçlarına göre öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla oluşturulan dört öğrenme merkezinde çalışma yapılmıştır. Problem çözme öğretiminde özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerine göre süreçte farklılaştırma yapılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ilgilerine göre içerikte ve süreçte farklılaştırma yapılmıştır. İçerikte farklılaştırma için

ilgi merkezlerindeki etkinlikler ilgilerine göre hazırlanmıştır. Süreçte farklılaştırma için öğrenciler ilgi merkezlerinde isteklerine göre bireysel, eşli veya grup olarak çalışmalarını sağlamıştır. Problem çözme süreci sonunda elde ettiği kazanımları gösterme fırsatı sunularak üründe farklılaştırma yapılmıştır.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimine matematik alanında kullanılan problem çözme etkinlikleri katkı sağlayabilir. Açık uçlu problemlerin sınıfta kullanılması öğrencilerin akıcı yaratıcılığının gelişmesini desteklemektedir. Silver (1997) problem oluşturma ve problem çözme fırsatları içeren araştırmaya dayalı matematik öğretimi ile öğrencilerin matematiksel aktivitelerde daha fazla akıcılık, esneklik ve daha yaratıcı yaklaşımlar geliştirebileceklerini savunmaktadır. Problemlere çok sayıda çözüm yolu üretme ve farklı problem kurmaları akıcılığın geliştirilmesinde kullanılabilceği belirtilmektedir. Yaratıcılığın esneklik bileşeninin geliştirilmesinde problemlere farklı çözüm yollarını üretme ve farklı şekillerde çözülebilecek problem kurmalarının katkı sağladığı belirtilmektedir. Orijinallik boyutunda ise çeşitli çözümlerden hareketle farklı bir çözüm yolu bulmaları ve diğerlerine göre farklı problem kurmaları yaratıcılıklarının gelişimi açısından kullanılmaktadır (Silver, 1997).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, problem çözme becerisinin geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının etkili olduğu belirtilmiştir (Westbrook, 2011). Benzer şekilde alanyazında farklılaştırılmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir (Baum, Cooper ve Neu, 2001; Ham, 2001; Samms, 2009). Ancak Türkiye’de bu bağlamda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle ilgili bilimsel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Leana (2005) çalışmasında; üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimlerine yönelik geliştirilecek farklı eğitim modellerine, problem çözme becerilerini geliştirici etkinliklere veya eğitim programlarına yer verilmesinin gerektiğini vurgulanmıştır. Bu nedenle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin problem çözme, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisini sınavacak araştırmalara gereksinimden dolayı araştırma önemli görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezleri’nde matematik alanında uygulanan eğitim programlarının öğrencilerin özelliklerine göre yeterince farklılaştırılmadığı, eğitim süreçleri geleneksel yapıda sürdürüldüğü alanda yapılan araştırmalarda da belirtilmiştir (Kontaş, 2009; Kurnaz, Tüybek ve Taşkesen, 2009; Özkan, 2009). Matematikte problem çözme becerisinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile geliştirilmesini amaçlayan araştırmada çalışma grubunun yalnızca üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri kapsamı açısından da önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı, özel/üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin problem çözme ve yaratıcı düşünmeye becerilerine etkisini belirlemektir. Bu bağlamda farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözme başarıları ve yaratıcı düşünme

düzeylelerine etkisi nedir? araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

• Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin problem çözme başarı testi ön test son test puanları ve normal öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme başarı testi ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

• Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme testi ön test son test puanları ve normal öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme testi ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

• Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin problem çözme başarı testi son test puanları ile normal öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme başarı testi son test puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

• Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme testi son test puanları ile normal öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme testi son test puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntem; neden-sonuç ilişkilerinin tespit edilmesi için araştırmacının kontrolünde, gözlenmek istenen verilerin oluşturulduğu araştırma yöntemidir (Karasar, 2002, 87). Araştırma deneysel yöntemin ön test son test deney-kontrol gruplu modeline göre gerçekleştirilmiştir. Bu modelde; denkliklerin sağlanması için gruplardan yansız atama yapılarak oluşturulmuş deney ve kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırmada deney, ve kontrol grubu sadece bir tane olup, bu gruplarda uygulama öncesi ve sonrası ölçümler alınmıştır. Deney ve kontrol grubuna, Problem Çözme Başarı Testi (PÇBT) ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel Formu ön test olarak uygulanmıştır. Deneysel işlemden sonra gruplara son test olarak PÇBT ve TYDT Şekilsel Formu tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın deney grubunda problem çözme öğretimi, farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri uygulanarak yapılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Kontrol grubunda, Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitiminde problem çözme öğretimi Bilim ve Sanat Merkezi etkinlikleri dâhilinde araştırmacı tarafından uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Düzce Bilim ve Sanat Merkezi'ne ilköğretim okullarından seçilmiş, merkezde eğitim alan üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanınmış ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Yetenek, zekâ puanları, veri toplama araçları ve ön koşul öğrenmeler testi ön test puanlarına göre denkleştirilmiş gruplardan yansız atama yoluyla seçilen deney grubu ve kontrol grubu olarak oluşturulmuştur. Araştırmada oluşturulan deney ve kontrol grubundaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin cinsiyet dağılımı (Tablo 1), yetenek puanları, zekâ testi puanları, problem çözme başarı testi puanları ve yaratıcı düşünme testi puanları (Tablo 2) ile gösterilmiştir. Deney ve kontrol grupları cinsiyet açısından denk olduğu söylenebilir.

Tablo 1: Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney	4	3	7
Kontrol	3	5	8
Toplam	7	8	15

Gruplar arası anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U Testi kullanılmış ve gruplar arasında istatistiksel olarak fark olmadığı görülmüştür. Üstün yetenekli ve zekâlı çocukları belirlemede kullanılan Temel Kabiliyetler Testi (7-11 Yaş), Bilim ve Sanat Merkezi'ne üstün zekâlı ve yetenekli çocukları belirlemede kullanılan WISC-R Testi, Problem Çözme Başarı Testi ön test, Yaratıcı Düşünme Testi ön test puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında temel kabiliyetler testi puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U=24.00$, $p=.643$). Temel kabiliyetler puanları açısından grupların birbirine denk olduğu görülmektedir. Gruplar arasında WISC-R Testi puanlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır ($U=15.00$, $p=.128$).

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	S.O	S.T.	U	Z	p																																
Temel Kabiliyetler Testi	Deney	7	7,43	52,00	24,00	-,464	,643																																
	Kontrol	8	8,50	68,00				Zekâ Testi	Deney	7	6,14	43,00	15,00	-1,524	,128	Kontrol	8	9,62	77,00	Problem Çözme Başarı Testi	Deney	7	7,64	53,50	25,50	-,290	,772	Kontrol	8	8,31	66,50	Yaratıcı Düşünme Testi	Deney	7	9,29	65,00	19,00	-1,042	,298
Zekâ Testi	Deney	7	6,14	43,00	15,00	-1,524	,128																																
	Kontrol	8	9,62	77,00				Problem Çözme Başarı Testi	Deney	7	7,64	53,50	25,50	-,290	,772	Kontrol	8	8,31	66,50	Yaratıcı Düşünme Testi	Deney	7	9,29	65,00	19,00	-1,042	,298	Kontrol	8	6,88	55,00								
Problem Çözme Başarı Testi	Deney	7	7,64	53,50	25,50	-,290	,772																																
	Kontrol	8	8,31	66,50				Yaratıcı Düşünme Testi	Deney	7	9,29	65,00	19,00	-1,042	,298	Kontrol	8	6,88	55,00																				
Yaratıcı Düşünme Testi	Deney	7	9,29	65,00	19,00	-1,042	,298																																
	Kontrol	8	6,88	55,00																																			

Her iki grubun WISC-R Testi puanlarının birbirine denk olarak kabul edilebilir. Aynı şekilde Problem Çözme Başarı Testi ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U=25,50$, $p=,772$). Deney ve kontrol grubunun matematik Problemi Çözme Başarı Testi ön test puanları açısından birbirine denk olarak kabul edilebilir. Grupların TYDT Testi ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U=19,00$, $p=,298$). Grupların TYDT ön test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Problem Çözme Başarı Testi ve TYDT Şekilsel Formu kullanılmıştır. Problem çözme başarı testi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik problemlerini çözme başarısını belirlemek amacıyla geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Problem çözme başarı testi; yoklanacak kazanımların belirlenmesi, soruların yazılması, uzman görüşü alınması, soruların redaksiyonu, deneme uygulaması, soruların seçilmesi ve nihai testin oluşturulması adımları izlenerek geliştirilmiştir. Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin problem çözme başarılarını ölçmeye yönelik test, farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri kapsamında oluşturulan problem çözme kazanımlarını ölçen, açık uçlu sorulardan oluşacak şekilde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Problem Çözme Başarı Testi, problem çözme kazanımları olarak belirlenmiştir. Bu kazanımlar; doğal sayılarla toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemi gerektiren problemleri çözer ve kurar, doğal sayılarla en çok beş işlem gerektiren problemleri çözer ve kurar ve verilenleri eksik bilgi içeren problemlerin çözülemeyeceğini tespit eder kazanımlarını ölçmektedir. Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin problem çözme başarılarının tespiti için hazırlanan testte açık uçlu 25 madde hazırlanmıştır. Deneme uygulama yapılmadan önce testte yer alan maddeler için kapsam geçerliği uzman görüşleri doğrultusunda ölçme, ilköğretim matematik alanında çalışan

akademisyenler, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlarca belirtilen değerlendirmelere göre gerekli düzeltmeler yapılarak maddelere son hali verilmiştir.

Testte yer alan madde sayısı, bu maddelere ait varyanslar ve testin geneline ait varyans kullanılarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.81 bulunmuştur. Problem Çözme Başarı Testi'nin puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla deneme uygulamasından seçilen 15 öğrenciyeye ait testler üç puanlayıcı tarafından hazırlanan puanlama anahtarına göre puanlama yapılmıştır. üç puanlayıcının 25 maddeye verdiği puanlar arasında oluşan korelasyon katsayıları 0.856 ile 0.962 arasında değişmekte olup, oldukça yüksek değere sahiptir. Elde edilen değerlere göre Problem Çözme Başarı Testi'nin puanlama anahtarına göre puanlanması sonucu puanlayıcılar arası uyumun olduğunu göstermektedir. Problem Çözme Başarı Testi'nin üç farklı puanlayıcının 15 öğrenciyeye verdiği puanların ortalamaları arasında fark olup olmadığının belirlemek için yapılan ilişkili örneklem üzerinde tek değişkenli varyans analizi uygulanarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F=.028, P=.973 > .05$). Fark olmaması üç farklı puanlayıcının 15 öğrenci için puanlama anahtarına göre yapılan puanlamaların farklılık göstermediğinin bir göstergesidir.

TYDT Şekilsel Formu: Bu test deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla seçilmiş ve kullanılmıştır. Testin Türkçe versiyonunu oluşturmak için sırasıyla dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yürütülmüştür. TYDT'nin dilsel eşdeğerlik çalışmasında testin iki uzman ve ilgili araştırmacı tarafından orijinali İngilizce olan test ve puanlama puanlama kitapçığının Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Türkçe'ye çevrilen form, başka bir İngilizce alanında dil uzmanı tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. Orijinal form ile çeviri formun karşılaştırmalarının uygunluğu görüldükten sonra 30 kişilik çalışma grubuna önce İngilizce şekilsel B formu, iki hafta ara ile Türkçe şekilsel A formu olmak üzere uygulama yapmıştır (Aslan ve Puccio, 2006).

Güvenirlik çalışmaları için iç tutarlık metodu uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmasında, şekilsel yaratıcılık için okulöncesi ($n=231$), lise ($n=116$), ilköğretim ($n=144$) ve üniversite ($n=248$) gruplarında elde edilen puanların iç tutarlılık analizlerinde ($r=0,38$) ile ($r=0,74$) arasında korelasyon katsayıları elde edilmiştir. İlköğretim grubunda Cronbach Alpha değeri ($r=0,64$) olarak bulunmuştur (Aslan, 2001).

Geçerlilik çalışmaları kapsamında dış geçerliliğin test edilmesi için bazı bölümlerde örneğin; Sıfat Listesi, Wonderlic Personel Testi, Wechsler Yetişkinler Formu ile karşılaştırmalara gidilmiştir ve yaratıcılığın kullanıldığı ve kullanılmadığı işyerlerinde çalışan satış personellerinin toplanan yaratıcılık puanları arasında karşılaştırmalara bakılmıştır. Bu testlerin puanları ile TYDT puanları arasında ilişki bulunmuştur (Aslan, 2001). İç geçerlik açısından testin sınanması için madde toplam ve madde

ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır. Şekilsel Form için akıcılık, esneklik, orijinallik, başlıkların soyutluğu, detaylandırma, erken kapamaya direnç bölümlerinin puan türleri için okulöncesi, ilköğretim, lise ve üniversite yaş gruplarında $p < .01$ düzeyinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Araştırma Süreci

Deney ve kontrol gruplarına Problem Çözme Başarı Testi ve TYDT Şekilsel Formu ön test olarak uygulanmıştır. Araştırma, haftada 3 etkinlik saati olmak üzere bir hafta öntestlerin uygulanması, 11 hafta deneysel işlem ve bir hafta sonestlerin uygulanması ile 13 hafta uygulanmıştır. Deney grubundaki üstün zekâli ve yetenekli öğrencilere problem çözme kazanımlarına yönelik farklılaştırılmış problem çözme etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubundaki üstün zekâli ve yetenekli öğrencilere problem çözme kazanımları, herhangi bir farklılaştırma yapılmadan öğretimi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulama tamamlandıktan sonra araştırmanın veri toplama araçları Problem Çözme Başarı Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi TYDT Şekilsel Formu ön test olarak uygulanmıştır.

Deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından yapılan etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Problem çözme kazanımları doğrultusunda deney grubundaki etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Deney grubunda ilk üç haftalık süreçte öğretimin yoğunlaştırılması doğrultusunda problem çözme süreci adımlarının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte uygulamada çalışılan problemler üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler tarafından seçilmiştir. Araştırmanın dördüncü haftasında ilk üç haftada öğretimi yapılan problem çözme adımları ile ilgili izleme testi uygulanmıştır. Araştırmanın beşinci ve altıncı haftalarında izleme testi sonuçlarına göre öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla oluşturulan dört öğrenme merkezinde çalışma yapılmıştır. Araştırmanın yedinci sekizinci haftalarında üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri doğrultusunda süreçte farklılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın dokuzuncu ve onuncu haftalarında üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin ilgilerine göre içerikte ve süreçte farklılaştırma yapılmıştır. İçerikte farklılaştırma için ilgi merkezlerindeki etkinlikler ilgilerine göre hazırlanmıştır. Süreçte farklılaştırma için öğrenciler ilgi merkezlerinde isteklerine göre bireysel, eşli veya grup olarak çalışmaları sağlanmıştır. Araştırmanın on birinci haftasında ise öğrenme süreci sonunda elde ettiği kazanımları gösterme fırsatı sunularak üründe farklılaştırma yapılmıştır.

Uygulama 1: Uygulamanın ilk haftasında, kazanımlara yönelik olarak problem çözme süreci adımlarından problemi anlama basamağında çalışılmıştır. Araştırmanın ilk haftasında öğrenci ilgilerine göre farklılaştırma yapılmıştır. Etkinliklerde kullanılacak 10 problem araştırmacı tarafından oluşturulmuş, öğrencilere ilgili problemlerden hangi problemler üzerinde çalışmak istedikleri istenmiştir.

Uygulama 2: Uygulamanın ikinci haftasında problem çözme süreci adımlarından, problemin çözümü için plan yapma basamağında çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci haftasında da birinci haftada öğrenci ilgilerine göre seçilen problemler üzerinde, problem çözümü için plan yapma basamağı çalışılmıştır.

Uygulama 3: Uygulamanın üçüncü haftasında, problem çözme süreci adımlarından, işlemlerin yapılması ve sonucun doğruluğunun kontrol edilmesi basamaklarında ilk haftada kullanılan problemler üzerinde çalışılmıştır. Problemin çözümünde varsa değişik çözüm yollarının söylenmesi, yazılması davranışı üzerinde her problemde varsa farklı çözüm yolu bulunmaya çalışılmıştır. Bu davranışın öğretimi ve uygulamalarında her öğrencinin farklı çözümler üretmesi, çözümlerin diğer öğrencilerle paylaşılmasına ağırlık verilmiştir. Öğrenilen bilgileri kullanılabilecek şekilde bir problem söyleme ve yazma davranışı için bu haftadaki uygulamada kendilerinin serbest olarak problem yazmaları istenmiştir.

Uygulama 4: Uygulamanın dördüncü haftasında ilk üç hafta yapılan etkinlikler kapsamında problem çözme süreci adımları olan; problemi anlama, problemin çözümü için plan yapılması, çözüm için yapılan planın uygulanması-işlemler ve çözümün kontrol edilmesi-problem kurma aşamalarındaki adımları ne derece kazanıldığını belirlemek üzere problem çözme izleme testi uygulanmıştır. İzleme testinde araştırmacı tarafından hazırlanan beş açık uçlu soru bulunmaktadır.

Uygulama 5-6: Uygulamanın beşinci altıncı haftasında, öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve öğrenme eksikliklerine göre farklılaştırma yapılmıştır. Uygulamanın besinci ve altıncı haftasında, dördüncü haftada uygulanan izleme testi sonuçlarına göre farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı tekniklerinden öğrenme merkezleri oluşturulmuştur. Öğrenme merkezleri problem çözme süreci adımları olan; problemi anlama, problemin çözümü için plan yapma, çözüm için yapılan planın uygulanması işlem etkinlikleri ve çözümün kontrol edilmesi-problem kurma etkinlikleri merkezlerinden oluşmaktadır. Öğrenciler problem çözme adımlarından eksiği olduğu, yeterli öğrenme sağlayamadığı adımlarda öğrenme merkezlerinde oluşturulan etkinlikler aracılığı ile çalışmışlardır. Merkezlerde öğrenciler bireysel, eşli veya grup olarak çalışabilecekleri belirtilmiş, öğrenciler kendi tercihlerine göre çalışmışlardır. Birden fazla adımda eksiği olan öğrenciler öncelik sıralamasına uygun olarak eksiği olan tüm merkezlerde çalışma yapmışlardır.

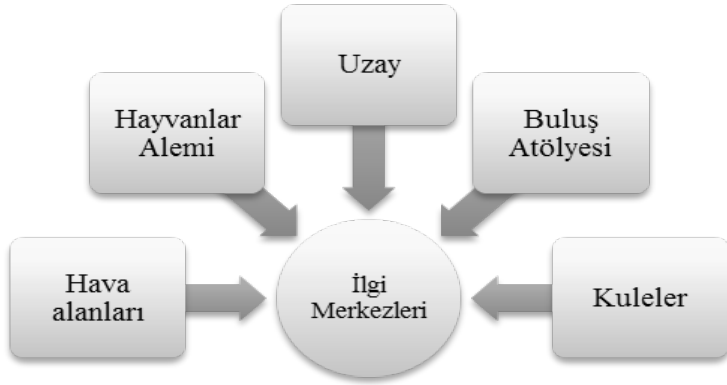


Şekil 1. Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımında Oluşturulan Öğrenme Merkezleri

Uygulama 7-8:Uygulamanın yedinci sekizinci haftalarında, öğrencilerin öğrenme stillerine göre süreç farklılaştırılmıştır.

Uygulama 9-10: Uygulamanın dokuzuncu onuncu haftalarında öğrencilerin ilgilerine göre içerikte ve süreçte farklılaştırma yapılmıştır. İçerikte farklılaştırma için ilgi merkezlerindeki (uzay, hayvanlar alemi, havaalanları, kuleler, buluş atölyesi) etkinlikler ilgilerine göre hazırlanmıştır (Şekil 2.) Süreçte farklılaştırma için öğrenciler ilgi merkezlerinde bireysel, eşli veya grup olarak çalışmalarını için kendi tercihleri doğrultusunda belirlemiştirlerdir.

Uygulama 11: Uygulamanın son haftasında, öğrencilerin öğrenme süreci sonunda elde ettiği kazanımları gösterme fırsatı sunularak üründe farklılaştırma yapılmıştır. Uygulamanın son haftasında öğrencilerin uygulama sürecince elde edilen bilgi ve kazanımlarının sergilenmesi amacıyla öğrenciler tarafından yazılan ve çözümlenen problemlerin sınıf arkadaşlarına sunumları yaptırılmıştır.



Şekil 2. İlgi Alanlarına Göre İçerik Boyutunun Farklılaştırılmasında Oluşturulan İlgi Merkezleri

Kontrol grubunda yapılan etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubunda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere problem çözme kazanımlarına göre, herhangi bir farklılaştırma yapılmadan öğretim yapılmıştır. Problem çözme etkinlikleri, kazanımları gerçekleştirmek üzere problem çözme sürecindeki adımlara göre gerçekleştirilmiştir. Problem çözme süreci basamakları araştırmacı tarafından anlatılarak, verilen problemler üzerinde uygulama öğrenciler tarafından yapılmıştır. Kontrol grubunda öğrenci ilgileri ve öğrenme stillerine göre içerikte ve süreçte bir değişiklik yapılmamıştır. Kullanılan problemler araştırmacı tarafından seçilmiş öğrenci ilgilerine göre düzenleme yapılmamıştır. Öğretim sürecinde ve öğrenme ürünlerinin ölçülmesinde öğrenci özelliklerine göre bir farklılaştırma yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Deney grubu ve kontrol grubu arasında öntest ve sontest puanları açısından fark olup olmadığını belirlemek üzere nonparametrik testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşmayı belirlemek üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Farklılaştırılmış problem çözme öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney grubunun uygulamadan önce ve sonra problem çözme başarı testi puanlarının ve kontrol grubunun uygulamadan önce ve sonra problem çözme başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin Problem Çözme

Başarı Testi'nden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puan ortalamaları arasında problem çözme başarı son test puanları lehinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=2.366$, $p<0.05$).

Tablo 3: Problem Çözme Başarı Testi Ön Test Ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Son test-Ön test	N	S.O	S.T.	Z	p
Deney	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,366	,018
	Pozitif Sıra	7	4,00	28,00		
	Eşit	0	-	-		
Kontrol	Negatif Sıra	3	3,50	10,50	-1,051	,293
	Pozitif Sıra	5	5,10	25,50		
	Eşit	0	-	-		

Sonuçlara göre, farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin deney grubundaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözme başarısını artırmada etkisinin olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda ise öğrencileri Problem Çözme Başarı Testi'nden aldıkları uygulamadan önce ve sonra aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($z=-1.051$, $p>0.05$).

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney grubunun uygulamadan önce ve sonra yaratıcı düşünme testi puanları ve kontrol grubunun uygulamadan önce ve sonra yaratıcı düşünme testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Yaratıcı Düşünme Testi Ön Test Ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Son test-Ön test	N	S.O	S.T.	Z	p
Deney	Negatif Sıra	0	1,00	1,00	-2,197	,028
	Pozitif Sıra	7	4,50	27,00		
	Eşit	0	-	-		
Kontrol	Negatif Sıra	3	3,33	10,00	-1,120	,263
	Pozitif Sıra	5	5,20	26,00		
	Eşit	0	-	-		

Tablo 4. incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin TYDT'den aldıkları uygulama öncesi ve sonrası yaratıcı düşünme sıralamaları ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($z=-2.197$, $p<0.05$). Sonuçlara göre, deney grubunda düzenlenen farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünmesine olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin TYDT'den aldıkları uygulama öncesi ve sonrası yaratıcı düşünme sıralamaları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($z=-1.120$, $p>0.05$).

Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin uygulandığı deney grubu ile normal eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama sonrasında yapılan problem çözme başarı son testinden aldıkları puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Problem Çözme Başarı Testi Son Test Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	S.O	S.T.	U	Z	p
Deney	7	11,57	81,00	3,00	-2,893	,004
Kontrol	8	4,88	39,00			

Tablo 5. incelendiğinde göre grupların uygulama sonrası Problem Çözme Başarı Testi puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($U=3.00$, $p<0.05$). Bulguya göre deney grubunda yapılan farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin problem çözme başarısını artırmada kontrol grubunda yapılan öğretime göre etkili olduğu söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama sonrasında son test yaratıcı düşünme testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan U-Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Yaratıcı Düşünme Testi Son Test Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	S.O	S.T.	U	Z	p
Deney	7	10,50	73,50	10,50	-2,027	,043
Kontrol	8	5,81	46,50			

Tablo 6. incelendiğinde grupların TYDT son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($U=10.50$, $p<0.05$). Sonuca göre deney grubunda yapılan farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini kontrol grubunda yapılan öğretime göre olumlu etkilediği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada katılımcı deney grubu öğrencilerinin Problem Çözme Başarı Testi'nden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası sıralamalar ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin deney grubundaki üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözme başarısını artırmada etkisinin olduğu söylenebilir. Matematik problemlerini çözme başarısının artmasında araştırma süreci içerisindeki öğrenci özelliklerine göre öğrenme yaşantısı geçirmiş olmalarının etkisi olabilir. Araştırmanın kontrol grubunda ise öğrencilerin Problem Çözme Başarı Testi'nden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası sıralamalar ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sürecinde kontrol grubunda üstün zekâli ve yetenekli öğrencilere yönelik öğretim yapılmış ancak öğrencilerin özelliklerine, farklılıklarına yönelik yöntemlerin, uygulamaların kullanılmamış olmasının etkisi olabilir. Kök (2012) üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin bireysel farklılık açısından farklı öğrenme özelliklerine sahip olmaları, farklı öğretimsel ve öğrenimsel ihtiyaçları nedeniyle bu ihtiyaçların giderilmesi yönünde öğretim düzenlemeleri yapılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Ysseldyke, Tardrew, Betts, Thill ve Hannigan (2004) aynı okulda farklılaştırılmış matematik öğretimi uygulanan üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin daha başarılı olduğu bulgusundan hareketle, bu öğrencilere genel öğretim programı uygulanırsa matematik kazanımlarıyla ilgili üst düzey becerilere erişemeyeceğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin TYDT'den aldıkları uygulama öncesi ve sonrası yaratıcı düşünme puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Deney grubunda düzenlenen farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünmesine olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir. Yaratıcı düşünme puanlarının artmasında; araştırma süreci içerisinde öğrenci özelliklerine göre öğrenme yaşantısı geçirmiş olmaları, problem çözme adımlarının öğretiminde çalışılacak problemleri kendilerinin seçmeleri, problem çözümlerini kendi aralarında paylaşmaları, ürünlerin gösterilmesinde esneklik sağlanması etkili olmuş olabilir.

Grupların uygulama sonrası Problem Çözme Başarı Testi puan ortalamalarının anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Deney

grubunda yapılan farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin problem çözme başarısını artırmada kontrol grubundaki normal öğretime göre etkili olduğu söylenebilir. Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin, matematik problemlerini çözme başarısını artırdığı bulgusu, literatürdeki farklılaştırılmış öğretimin matematik problemlerini çözümedeki başarıyı artırdığı (Dreeszen 2009; Ham, 2001) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Alanda yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı (Samms, 2009; Verschaffel, Corte ve Borghart, 1999) araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin, matematik problemlerini çözme başarısını artırdığı bulgusu, farklılaştırılmış öğretimin matematikte başarıyı artırdığı (Altıntaş, 2009; Batdal, 2012; Boiser, 2007; Burr, 2010; Gault, 2009; Kök, 2012; Luster, 2008, Shaffer, 2011; Stager, 2007; Taş, 2013) bulguları ile de paralellik göstermektedir. Araştırmanın farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin matematik problemlerini çözme başarısını artırdığı bulgusu, Westbrook (2011) tarafından yapılan problem çözme başarısında artış sağlamadığı, Kesteloot (2011) ve Gamble (2011) tarafından yapılan çalışmalarda matematik başarısında fark yaratmadığı bulgularıyla örtüşmemektedir. Westbrook (2011) tarafından yapılan çalışmada yalnızca öğrenme stiline göre farklılaştırma yapıldığı için fark çıkmamış olabilir. Bu çalışmada ise farklılaştırmanın tek boyutu değil üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ilgi ve hazırbulunuşlukları dikkate alınarak öğretimin farklılaştırılması yapılmıştır. Matematik problemlerini çözme başarısının artırılmasında öğrenme sürecinde yapılan farklılaştırma etkili olabilir. Tomlinson (2001) öğretmenler her bir öğrencinin başarı seviyesini artırmak istediklerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini uygulayabileceklerini belirtmiştir. Öğrenciler farklı hazırbulunuşluk ve öğrenme yolları sahip olabileceği için bilgi ve becerileri farklı hız, zaman ve yollarla kazanma ihtiyacı içerisinde olduklarıdır. Bu nedenle öğretmenler farklı yaklaşımlar kullanarak, öğrencilerin kendi öğrenme yollarıyla anlamalarını oluşturduğu, öğrenme ortamları oluşturmalarıdır (Broomes, Glenroy, Osmond ve Agatha, 1995). Benzer şekilde Brimijoin, Marquissee ve Tomlinson (2003) farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanıldığında öğrencilerin matematik puanlarında artış sağlandığını vurgulamışlardır (Aktaran; Finley, 2008, 19). Burris (2011) matematikte başarıyı geliştirmek için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının sınıflarda uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Verschaffel, Corte ve Borghart (1999) tarafından öğrenme ortamlarının öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Farklılaştırılmış öğretimde içerik, süreç ve ürünün öğrencilerin özelliklerine göre tasarlanarak öğretim yapılmasının matematik problemlerini çözme başarısının artırılması üzerinde etkisi olmuş olabilir. Farklılaştırılmış öğretimde, ön değerlendirme verileri doğrultusunda öğretim tasarlanmaktadır. Ön değerlendirme farklılaştırılmış öğretimin üzerine kurulacağı değişkenlerden öğrencilerin ne durumda olduğu konusunda öğretmenlere bilgi vermesi açısından önemlidir (Tomlinson ve Mc Tighe,

2006). Matematik öğretiminde özellikle ön bilgi ve deneyimlerin farklılaşması nedeniyle farklılaştırılmış öğretimin uygulanması önemlidir (Speer ve Brahier, 1994). Tomlinson ve Mc Tighe (2006) öğretmenler öğrenci ön bilgilerine göre öğretimi tasarladığında öğrencilerin akademik kazançlarının daha yüksek olacağına işaret etmişlerdir. Yine Batdal (2012) ve Stager (2007)'in çalışmalarında özellikle matematik derslerinde, farklı bireysel özelliklere ve ön bilgi düzeylerine sahip üstün zekâlı öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısını artırmada etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Problem çözme adımlarının öğretiminden sonra yapılan değerlendirme sonuçlarına göre eksiklikleri olduğu adımlara yönelik öğrenme merkezlerinde çalışma imkânı verilmiştir. Matematik problemlerini çözme başarısının artmasında yapılan bu uygulamalar etkili olmuş olabilir. Baykul (2009) problem çözme davranışlarında gösterilen eksikliklerin giderilmesinin problem çözme başarısının artıracak olduğunu belirtmiştir. Tomlinson ve Mc Tighe (2006) farklılaştırılmış öğretimi matematikte kullanan öğretmenler için süreçte yapılan değerlendirmenin öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretimin geliştirilip, değiştirilmesini sağladığını belirtmişlerdir. Beecher ve Sweeny (2008) ilköğretimde matematik öğretiminde izleme değerlendirmelerine göre açık uçlu problem çözme ve küçük gruplarla öğretim yapılarak farklılaştırma sonucunda öğrencilerin başarılarında artış belirlemişlerdir. Chamberlin ve Powers (2010) öğrencilerin hazırbulunuşluk ve öğrenme ihtiyacına göre yapılan farklılaştırmanın matematiksel anlamaya daha fazla katkı sağladığını bulmuşlardır. Cusumano ve Mueller (2007) süreçte yapılan değerlendirme sonuçlarına göre yapılan farklılaştırmanın öğrencilerin matematik başarılarını artırdığını belirlemişlerdir.

Problem çözme süreci adımlarının öğretimi ile ilgili oluşturulan ilgi merkezlerinde kendi ilgi alanına giren çalışmalar üzerinde problemler kurma ve çözme imkânı verilmiştir. Bu uygulamalar problem çözme başarısının artmasını sağlamış olabilir. Tomlinson vd, (2003) tarafından farklılaştırılmış öğretimde, öğrencinin ilgisine yönelinmesinin akademik gelişim açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkcıoğlu (2009) çalışmalarında farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden ilgi merkezleri kullanıldığında öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı sonucunu bulmuşlardır.

Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama sonrasında yaratıcı düşünme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi artırmada olumlu yönde etkisinin olduğu bulgusu, farklılaştırılmış matematik öğretiminin yaratıcı düşünmeyi artırdığı (Batdal, 2012; Kök, 2012; Özyaprak, 2012) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırmada problem çözme öğretimi farklılaştırılmış öğretim ilkeleri doğrultusunda yapılmıştır. Yaratıcı düşüncelerinin gelişiminde öğrenme sürecinde yapılan farklılaştırmalar sebep olmuş olabilir. Problem

çözme uygulamalarında grupların değişimi nedeniyle farklı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin problem çözme sürecindeki farklı çözüm yollarından faydalanma imkânı bulmaları yaratıcılıklarının gelişimine olumlu katkı sağlamasına sebep olmuş olabilir. Torrance (1986) yaratıcılık becerilerinin geliştirmek için öğrencilerin, öğretmen ve diğer öğrencilerle ilişki kurmaları sağlanmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Hall, 2009: 55).

Farklılaştırılmış öğretim doğrultusunda uygulamada sürecin öğrenci özelliklerine göre düzenlenmesi, öğrencilerin daha istekli, üretken ve verimli çalışmalarına imkân sağlayarak yaratıcı düşüncelerine katkıda bulunmasına sebep olmuş olabilir. Batdal (2012), farklı bireysel özelliklere sahip üstün zekâlı öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış geometri öğretimi ve Özyaprak (2012) tarafından farklılaştırılmış yaratıcı matematik öğretimi sonucunda yaratıcı düşünme düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir. Benzer şekilde çalışmada üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarına göre çalışma fırsatı verilerek, problem kurma ve problem çözme etkinliklerinin yapılmasının yaratıcılığın gelişimine olumlu katkı sağlamış olabilir. Alandaki çalışmalarda öğrencilerin sevdikleri şeyleri yapmalarına olanak tanınmanın yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olduğu ifade edilmiştir (Amabile, 1996; Runco ve Chand, 1995; Torrance, 1995, aktaran; Tomlinson vd, 2003,128). Öğrenme sürecinde elde edilen ürünlerin farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin özelliklerine göre kendilerini çeşitli yollardan gösterebilmeleri ve ifade edebilmeleri yaratıcılıklarını artıran başka bir etken olabilir. Bu süreçte öğrenme ürünlerinin ölçülmesinde ve öğrenci tarafından gösterilmesinde çok seçeneklilik ve esneklik vardır. Yaratıcı öğrenme ürünlerini sadece bizim istediğimiz ölçütlerle ve tek bir yolla değil, kendi yöntemleriyle de ifade etmek imkânı verilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Treffinger 1993; Albert, 1990, aktaran; Huang, 2005, 16-55). Literatürde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği, farklılaştırılmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin yaratıcılıklarını gösterme ve geliştirme fırsatı sunduğu (Ham, 2001; Karadağ, 2010; Samms, 2009) araştırma bulguları ile belirtilmiştir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarında; üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde problem çözme başarısının geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin kullanıldığı, öğrenci özelliklerine uygun öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde problem çözme öğretim sürecinde ilgi, öğrenme stili ve öğrenme ihtiyacına göre homojen, heterojen ve esnek gruplama çalışmaları yapılabilir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde yaratıcı düşüncelerini geliştirmek için farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilerin grup çalışmaları, işbirliği, yapılan çalışmaların paylaşılması ve birlikte değerlendirilmesi etkinliklerine yer verilmelidir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde yaratıcı düşüncelerini geliştirmek için farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında elde edilen bilgilerin sunulmasında, gösterilmesinde, ölçülmesinde farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Üstün

zekâlı ve yetenekli öğrencilerde yaratıcı düşüncelerini geliştirmek için farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında etkinliklerin düzenlenmesinde öğrenci ilgi alanlarına yönelik çalışmalara yer verilmelidir. Problem çözme öğretimi farklı gruplarda hazırlanmış, öğrenme stili ve ilgilere göre farklılaştırılarak öğrenme üzerindeki etkisi incelenebilir. Farklılaştırılmış öğretimin çok boyutlu olması yapılacak deneysel çalışmalarda sınırlı değişkenler üzerinde farklılaştırma yapılarak tek değişken üzerindeki etkilerini sinayacak araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- ALTINTAŞ, E (2009). **Purdue Modeline Dayalı Matematik Etkinliği İle Öğretimin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Başarılarına Ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ANDERSON, K. M. (2007). "Differentiating Instruction To Include All Students", Preventing School Failure, S.51(3), ss.49-54.
- ASLAN, E. (2001). "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, S.14, ss.19-40.
- ASLAN, A. E. ve PUCCIO, G. (2006). "Developing And Testing A Turkish Version Of Torrance Tests Of Creative Thinking: A Study Of Adults", Journal of Creative Behavior, S.40 (3), ss.163-178.
- AVCI, S, YÜKSEL, A, SOYER, M ve BALIKÇIOĞLU, S (2009). "The Cognitive And Affective Changes Caused By The Differentiated Classroom Environment Designed Fort He Subject Of Poetry", Educational Sciences: Theory & Practice, S.9(3), ss.1069-1084.
- BALFANZ, R, MAC IVER, DJ ve BYRNES, V (2006). "The Implementation And Impact Of Evidence-Based Mathematics Reforms In High-Poverty Middle Schools: A Multi-Site, Multi-Year Study". Journal for Research in Mathematics Education, S.37(1), ss.33-64.
- BATDAL, G (2012). **İlköğretim 5.Sınıf Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Farklılaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcı Düşünme, Uzamsal Yetenek Düzeyi Ve Erişmeye Etkisi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- BAUM, S. M, COOPER, C, R ve NEU, T,W (2001). "Dual Differentiation: An Approach For Meeting The Curricular Needs Of Gifted Students With Learning Disabilities", Psychology in The Schools, S.38(5), ss.477-490.
- BAYKUL, Y (2009). **İlköğretimde Matematik Öğretimi**, Pegem Akademi, Ankara.
- BEECHER, M & SWEENEY, S (2008). "Closing The Achievement Gap With Curriculum Enrichment And Differentiation: One School's Story", Journal of Advanced Academics, S.19(3), ss.502-530.
- BOALER, J (2006). "Urban Success: A Multidimensional Mathematics Approach With Equitable Outcomes". Phi Delta Kappan, S.87(5), ss.364-369.

- BOISER, C. S (2007). **The Effects Of Teacher Perception Of Differentiated Mathematical Instruction On Student Achievement**, Capella University (Unpublished Doctoral Thesis).
- BRIMIJOIN, K, MARQUISSEE, E & TOMLINSON, C,A (2003). "Using Data To Differentiate Instruction", *Educational Leadership*, S.60(5), ss.70.
- BROOMES, D, GLENROY C, OSMOND, P, & AGATHA, J (1995). **Teaching Primary School Mathematics**, Ian Randle Publishers, Jamaica.
- BURR, M, J (2010). **Increasing Math Success With Differentiated Instruction**, Walden University, (Unpublished Doctoral Thesis).
- BURRIS, LaPonya (2011). **A Case Study Of Differentiated Instruction In Upper Elementary Mathematics And Reading Classrooms**, Walden University, (Unpublished Doctoral Thesis).
- CHAMBERLIN, M & POWERS, R (2010). "The Promise Of Differentiated Instruction For Enhancing The Mathematical Understandings Of College Students", *Teaching Mathematics and Its Applications*, S.29, ss.113-139.
- CUSUMANO, C & MUELLER, J (2007). "How Differentiated Instruction Helps Struggling Students", *Leadership*, S.36(4), ss.8-10.
- DARLING-HAMMOND, L (2002). **Standards, Assessments, And Educational Policy: In Pursuit Of Genuine Accountability**. Educational Testing Service Policy Evaluation and Research Center, Princeton.
- DREESZEN, J. L (2009). **The Impact Of Differentiation On The Critical Thinking Of Gifted Readers And The Evolving Perspective Of The Fifth Grade Classroom Teacher**, College of Education, Kansas State University (Unpublished Doctoral Thesis).
- FINLEY, L, P (2008). **A Transfer Model For Differentiated Instruction From The University To Elementary Classrooms**, Walden University, (Unpublished Doctoral Thesis).
- GAMBLE, V (2011). **The Impact Of Differentiated Versus Traditional Instruction On Math Achievement And Student Attitudes**, Walden University, (Unpublished Doctoral Thesis).
- GAULT, T. S (2009). **Implementing Differentiated Instruction In Third Grade Math Classrooms**, Walden University, (Unpublished Doctoral Thesis).
- HALL, L (2009). **Problem Solving And Creativity: A Gender And Grade Levelcomparison**, Tennessee State University, (Unpublished Doctoral Thesis).
- HAM, J. A (2001). **The impact of differentiated instructional practices upon South Korean elementary students**, Bridgeport University, (Unpublished Doctoral Thesis).
- HEACOX, D (2002). **Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12**, Free Spirit Publishing, Minneapolis.

- HUANG, T. Y (2005). **Fostering Creativity: A Meta-Analytic Inquiry Into The Variability Of Effects**, Texas University, (Unpublished Doctoral Thesis).
- HUETINCK, L & MUNSHIN, S,N (2004). **Teaching Mathematics For The 21st Century Methods And Activities For Grades 6-12**, Pearson and Merrill Prentice Hall.
- KARADAĞ, R (2010). **İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.
- KARASAR, N (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- KESTELOOT, B, A (2011). **Effets Of Differentiated Mathematics Instruction In A Fourth Grade Classroom**, State University, (Unpublished Doctoral Thesis).
- KONTAŞ, H (2009). **Bilsem Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KÖK, B (2012). **Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerde Farklılaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcılığa, Uzamsal Yeteneğe Ve Başarıya Etkisi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- KURNAZ, A, TÜYBEK, C & TAŞKESEN, S (2009). "Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Görüş Ve Uygulamaları", **Üstün Yetenekli Çocuklar Ulusal Kongresi**, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, ss.81.
- LUSTER, R (2008). **A Quantitative Study Investigating The Effects Of Whole-Class And Differentiated Instruction On Student Achievement**, Walden University. (Unpublished Doctoral Thesis).
- MALLOY, C, E (2004). Equity In Mathematics Education Is About Access. R.N. Rubenstein ve G.W. Bright (eds.), **Perspectives on the Teaching of Mathematics Sixty-sixth Yearbook**. (ss:1-13) içinde, ABD: National Council of Teachers of Mathematics.
- ÖZKAN, D (2009). **Yönetici, Öğretmen Veli Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bilim Ve Sanat Merkezlerinin Örgütsel Etkililiği**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ÖZYAPRAK, M (2012). **Üstün Zekâlı Ve Yetenekli 5.Sınıf Öğrencilerine Yönelik Farklılaştırılmış Yaratıcı Matematik Programı**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- POWERS, E, A (2008). "The Use Of Independent Study As A Viable Differentiation Technique For Gifted Learners In The Regular Classroom", **Gifted Child Today**, S.31(3), ss.57-65.
- SAMMS, P (2009). **When Teachers Differentiate Reading Instruction For Fifth Grade Students: Impacts On Academic Achievement, Social And Personal Development**, Argosy University, (Unpublished Doctoral Thesis).
- SHAFFER, D (2011). **The Effects Of Differentiated Instruction On Grade 7 Math And Science Scores**, Walden University, (Unpublished Doctoral Thesis).

◆ Eşref Akkaş / Faruk Öztürk

- SPEER, W, R VE BRAHIER, D, J (1994). Rethinking The Teaching And Learning Of Mathematics. C. E. Thornton ve N. S. Bley (eds.), Windows Of Opportunity Mathematics For Students With Special Needs. (ss:41-59) içinde, ABD: National Council of Teachers of Mathematics.
- STAGER, A (2007). **Differentiated Instruction In Mathematics**, Caldwell College, (Unpublished Master Thesis).
- SUBBAN, P (2006). A Research Basis Supporting Differentiated Instruction. (<http://www.aare.edu.au/06pap/sub06080.pdf>,24.07.2012 tarihinde edinilmiştir).
- TAŞ, F (2013). **Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Bilişüstü Becerilerine Ve Matematik Akademik Başarılarına Etkisi**, Atatürk Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- TOMLINSON, C, A (1999). **The Differentiated Classroom: Responding To The Needs Of All Learners**, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- TOMLINSON, C, A (2001). **How To Differentiate Instruction In Mixed Ability Classrooms**, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- TOMLINSON, C, A, BRIGHTON, C, HERTBERG, H, CALLAHAN, C, M, MOON, R, M, BRIMIJOIN, K, CONOVER, L, A, & REYNOLDS, T (2003). "Differentiating Instruction In Response To Student Readiness, Interest, And Learning Profile In Academically Diverse Classrooms: A Review Of Literature", Journal For The Education Of The Gifted, S.27(2/3), ss.119-145.
- TOMLINSON, C, A & MC TIGHE, J (2006). **Integrating Differentiated Instruction And Understanding By Design**, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia
- TORTOP, H, S (2018). "Üstün Zekâlılar Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Müfredat Farklılaştırma Modelleri", Genç Bilge Yayıncılık, İstanbul.
- VAN TASSEL-BASKA, J (2003). **What Matters In Curriculum For Gifted Learners: Reflections On Theory, Research And Practice**. N. Colangelo ve G.A. Davis, (Eds.), Handbook Of Gifted Education. (ss:174-183) içinde, Allyn and Bacon Press.
- VERSCHAFFEL, L, CORTE, E & BORGHART, I (1999). "Pre-Service Teachers Conceptions And Beliefs About The Role Of Real-World Knowledge In Mathematical Modeling Of School Word Problems", Learning and Instruction, S.7(4), ss.339-359.
- WESTBROOK, A, F (2011). **The Effects Of Differentiating Instruction By Learning Styles On Problem Solving In Cooperative Groups**, La Grange College, (Unpublished Master Thesis), Georgia.
- YSSELDYKE, J, TARDREW, S, BETTS, J, THILL, T & HANNIGAN, E (2004). "Use Of An Instructional Management System To Enhance Math Instruction Of Gifted And Talented Students", Journal for the Education of the Gifted, S.27(4), ss.293-310.

REHBER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMLERİ, SOSYAL DUYGUSAL ÖZELLİKLERİ VE REHBERLİK GEREKSİNİMLERİNE İLİŞKİN FARKINDALIKLARI

Şule GÜÇYETER*

Öz: Bu çalışmanın amacı rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, sosyal duygusal özellikleri ve rehberlik gereksinimlerine yönelik bilgi, görüş ve düşüncelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitede lisans düzeyinde 3. sınıfta öğrenim gören uygun örnekleme ile seçilen 103 rehber öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Katılımcılara üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, sosyal duygusal özellikleri ve rehberlik gereksinimleriyle ilgili bilgi ve düşüncelerini açıklamaları için üç açık uçlu soru yöneltilmiştir. Geleceğin rehber öğretmenlerinin söz konusu konularla ilgili görüşlerinin tespit edilmesi var olan yanlış kavramların ortaya konmasına yardımcı olabilir ve rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekliler ve eğitimleri konusunda nasıl desteklenebileceğine yönelik ipuçları verebilir. Çalışma bu açıdan önemli görülmektedir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ile frekans, yüzde gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Rehber öğretmen adayları üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili en çok özel eğitim ve özel eğitim programları ile gruplama türleri kategorilerindeki maddelerden bahsetmiştir. Olumsuz özellikler ve nötr özellikler kategorilerinde çok sayıda sosyal ve duygusal özellikten bahsedilmiştir. Öğretmen adaylarının vurguladığı rehberlik gereksinimleri en çok sosyal uyum ve bireysel destek konularında olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin eğitim, sosyal duygusal özellikler ve rehberlik gereksinimlerine ilişkin yeterlik kazanma noktasında lisans sırası ve hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: rehber öğretmen, üstün yetenekli öğrenciler, eğitim, sosyal duygusal özellikler, rehberlik gereksinimleri

* Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, gucyeter@usak.edu.tr, ORCID NO: 000 0002 5482 3222, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 26/06/2018 -26/07/2018.

SCHOOL COUNSELOR CANDIDATES' AWARENESS RELATED TO TALENTED STUDENTS' EDUCATION, SOCIAL-EMOTIONAL CHARACTERISTICS, AND COUNSELING NEEDS

Şule GÜÇYETER*

Abstract:

The aim of this study is to determine the knowledge, opinions, and thoughts of the prospective school counselors' related to the talented students' educational, social-emotional characteristics, and their counseling needs. With this aim in mind, 103 junior year school counselor candidates enrolled in a university found in the west side of Turkey were selected by using the convenience sampling method and participated the study. The participants of this study were asked to answer three open-ended questions which were about the participants' knowledge and beliefs about the educational, social-emotional characteristics and counseling needs of the talented students. Identifying the opinions of the prospective school counselors about the aforementioned subjects may help to reveal existing misconceptions and can offer clues as to how the school counselor candidates can be supported about the education of the talented students. The study is considered to be important in this regard. In the analysis of the data, descriptive analysis and descriptive statistics, such as frequency and percentage were used. The school counselor candidates mostly mentioned items on special education and special education programs and grouping options as these are relevant to the talented students' education. Many social and emotional characteristics are mentioned under the categories of negative characteristics and neutral characteristics. The counseling needs that counselor candidates mainly emphasized are determined by social adaptation and individual support. It has been achieved that school counselors should be supported during the undergraduate education and in-service training at the point of qualification for education, social-emotional characteristics and counseling needs of talented students.

Key words: school counselor, talented students, education, social- emotional characteristic, counseling needs

* Dr., Instructor, Usak University, Faculty of Education, Department of Special Education , e-mail: sule.gucyeter@usak.edu.tr.

Giriş

Üstün yeteneklilik üzerine bilimsel çalışmaların 19. yüzyılın sonları, 20. yüzyılın ilk yıllarından itibaren başladığı zaman içerisinde ivme kazanarak çalışmaların devam ettiği görülmektedir. Ülkemizde de dünyadaki gelişmeleri takiben bir takım çalışmaların başladığı, 2000'li yıllarda ise çalışmaların daha çok hız kazandığı söylenebilir. Hatta 2012 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin (TBMM) de konuyu gündeme aldığı ve üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkenin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla bir komisyon oluşturularak yapılan çalışmalar sonrasında bir komisyon raporu hazırlanmıştır (TBMM, 2012). Raporda üstün yetenekliler eğitime önem verilerek yeteneğin gelişiminin desteklenmesinin bireysel mutlulukla birlikte toplumsal gelişme ve ülke kalkınmasına katkı sağlayacağı vurgusuna yer verilmiştir. Üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri açısından akranlarından farklılık göstermesi, kendilerini gerçekleştirme sürecinde desteklenmeleri halinde güçlü motivasyon ve ahlak değerleriyle toplumdaki diğer bireyleri etkileme ile toplumsal gelişim ve refah için itici güç rolleri olduğuna dikkat çekilmiştir. Raporda üstün yeteneklilere eğitim verecek kişilerin akademik seviyede iyi bir alan eğitimi alması, gelişmelere açık ve kendini yenileyebilen, araştırmacı, lider, yaratıcı gibi özellikler taşıması öngörülerinde bulunulmuştur.

Komisyon raporunu takiben Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2013-2017 yıllarını kapsayan Üstün Yetenekli Bireyler Strateji Uygulama Planı yayımlanmıştır (MEB, 2013). Bu planda da üstün yetenekli bireylerin tanınması, eğitimleri, personelin yetiştirilmesi eğitim ortamlarının düzenlenmesi gibi konularda yapılacak çalışmalara yer verilmiştir. Planda güçlü ve zayıf yönler analizi yapılmış olup özellikle zayıf olarak vurgulanan noktalar arasında: üstün yeteneklilerin eğitime yönelik farklılaştırılmış eğitim model ve programların olmaması; farklı eğitim modelleri içeren akademik çalışma sayısının azlığı ve lisans düzeyinde ilgili ders ve programların yetersizliği; üstün yetenekli öğrencilerle çalışabilecek eğitimcilerin nitelik ve niceliğinin yetersiz olması, yer almaktadır.

Komisyon raporu ve strateji uygulama planı göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde de üstün yeteneklilerin eğitime yönelik dikkatin sadece araştırmacılarca değil TÜBİTAK ve MEB düzeyinde de arttığı söylenebilir. Üstün yetenekli bireylerin uygun eğitim olanaklarıyla buluşturulması noktasında alan yazında ne tür strateji, program ve modellerin olduğu bunların avantaj ve dezavantajlarının bilinmesi, ülkemizde hangilerinin uygulanabilir olduğuna yönelik çalışmalar yapılması ihtiyacı doğmaktadır. Bunun yanında söz konusu program ve modellerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin de eğitimlerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Alan öğretmenlerinin yanında psikolojik danışman ve rehber (PDR) öğretmenlerin de süreçte bu eğitim model ve programları bilmesi, çocuğun tanınması ve yetenek alanına uygun programlara yönlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca rehber öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal özelliklerine ilişkin farkındalığı ve bu çocukların

rehberlik gereksinimlerini bilmesi çocuğun sadece bilişsel olarak yönlendirilmesi ve desteklenmesi dışında sosyal ve duygusal açıdan da desteklenmesi, ihtiyaç duyduğu rehberlik gereksinimlerine ilişkin programlar hazırlanması, uygulamalar yapılması noktasında kıymetlidir. Meclis komisyon raporu ve MEB'in stratejik planında açığa çıkan noktalardan bir tanesi eğitimcilerin üstün yetenekliler ve eğitimleri noktasında nitelik ve niceliklerinin yetersizliğidir. Bu durumda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle ya da daha sahaya girmeden üniversite eğitimlerinde rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklar ve eğitimlerine yönelik hazırlanmasının yadsınmaz önemi ortaya çıkmaktadır.

Üstün yetenekli bireyler kendi içinde homojen bir grup olmadıkları (Clark, 2008) için tüm üstün yetenekli öğrenciler için tercih edilecek genel bir program önerisinde bulunmak çok doğru bir yaklaşım değildir. MEB (2013) strateji uygulama planında ülkemizde üstün yetenekli bireylere yönelik örgün ve yaygın eğitimde tek tip uygulamalar yerine bireyin ilgi, yetenek ve potansiyeline göre farklılaştırılmış, bireyselleştirilmiş, zenginleştirilmiş, hızlandırılmış çoklu modeller önerilmektedir. Alan yazında da üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılacak stratejiler arasında *gruplama türleri, eğitimde hızlandırma, zenginleştirme ve mentörlük* yer almaktadır (Davis & Rimm, 2004; Sak, 2014). Gruplama stratejisinde öğrenciler yetenek düzeylerine göre farklı okul, sınıf veya aynı sınıf içinde farklı yöntemlerle gruplandırılmaktadır. Gruplama türleri tam zamanlı ve yarı zamanlı, homojen ve heterojen olarak sınıflandırılmaktadır. Gruplama türlerine tam özel sınıf, özel okul, kısmen özel sınıf, karma sınıf uygulamaları örnek olarak verilebilir (ayrıntılar için bkz Sak, 2014). Eğitimde hızlandırma kalıcı öğrenmeyi destekleyen, öğrencilerin sınıfta sıkılmasını önleyen, birçok farklı türü olan, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ve gelişim hızlarına uygun eğitim almalarını sağlayan bir stratejidir (Sak, 2014). Okula erken başlama, sınıf yükseltme (atlatma), üniversiteye erken başlama, ikili kayıt, ders hızlandırması, üstten ders alma bazı hızlandırma türleridir. Bir diğer strateji olan zenginleştirme ile eğitim olanakları ve müfredat çeşitlendirilerek üstün yetenekli çocukların eğitiminin normal müfredat içeriğinin ötesine taşınması hedeflenir. İçerik transferi, bağımsız çalışma, saha gezileri, okul sonrası programlar bazı zenginleştirme türleridir. Mentörlük stratejisinde ise deneyimli ve bilgili kişinin üstün yetenekli öğrenciye amaçlarını gerçekleştirebilmesi için birebir ilişki içinde yardım, rehberlik etmesi durumu söz konusudur (Golf ve Torrance, 1999'dan akt. Sak, 2014). Kurumların adı geçen stratejilerden uygun olan ya da olanları temel alarak üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik uygun programlar geliştirme ya da bu stratejileri temel alan uygun programlara öğrencileri yönlendirmeleri gerektiği söylenebilir. Bu noktada yine rehber öğretmenlerin söz konusu stratejilere ilişkin bilgisi öğrencileri uygun programlara yönlendirme ve yerleştirme açısından kıymetlidir.

Üstün yetenekli bireylerin yeteneklerine uygun eğitim öğretim seçenekleriyle bu-
luşturulmasının önemi kadar bir diğer önemli nokta bu çocukların sosyal duygusal

◆ Şule Güçyeter

özelliklerine yönelik diğer öğretmenler, aileler, yöneticiler ve üstün yetenekli bireylerin kendileri tarafından farkındalığın sağlanması ve rehberlik gereksinimlerinin belirlenmesi olduğu düşünülmektedir. Yine bu noktada rehber öğretmenlerinin köprü bir rol üstelendiği söylenebilir. Alan yazında Clark'ın (2008, 76-77) araştırma bulgularından derlediği üstün yetenekli çocuklara atfedilen bazı sosyal ve duygusal özellikler aşağıda sunulmuştur:

- Farkındalık yaratan duygulara ilişkin geniş bir bilgi birikimi
- Başkalarının beklenti ve hislerine karşı olağan dışı duyarlık
- Keskin bir mizah duygusu
- Farklı olma hissiyle artmış öz farkındalık
- Erken yaşta görülen idealizm ve adalet duygusu
- Erken gelişmiş içsel kontrol odağı ve memnuniyet (içsel doyum) hissetme
- Alışılmadık duygusal derinlik ve yoğunluk,
- Kendini gerçekleştirme ihtiyacıyla motive olabilme
- Sosyal problemleri kavramsallaştırma ve çözüme ileri düzeyde bilişsel ve duygusal kapasite
- Liderlik yeteneği
- Sosyal ve çevresel problemlere çözüm bulma
- Toplumun meta ihtiyaçlarına (adalet, güzellik, gerçeklik) yönelik ilgi

Clark (2008) üstün yeteneklilere atfedilen özelliklerin çoğunun kişilerce nötr ve olumlu özellikler olarak algılanabileceğini ifade etmiştir. Buna karşın üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal özelliklerinin olumlu veya olumsuz durumlar içermesine ilişkin alan yazında bir birlik yoktur. Sak (2014) üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal farklılıkları konusunu alandaki en tartışmalı konulardan biri olarak nitelendirmektedir. Araştırmacı sosyal duygusal farklılıklara ilişkin tartışmalı konulara örnek olarak depresyon, stres, intihar, antisosyal eğilimler, davranış bozuklukları, mükemmeliyetçilik, zayıf sosyal ilişkiler ve psiskopatolojik özellikleri göstermiştir.

Alanın öncülerinden olan Lewis Terman'ın 1920'lerde başlattığı boylamsal çalışmasının sonuçlarında üstün yetenekli bireylerin normal akranlarına göre daha az sosyal ve duygusal sorunlar yaşadıkları, uyum becerilerinin de akranlarından daha iyi olduğu bulgularına yer verilmiştir (Terman ve Oden, 1947'den akt. Sak, 2014). Colangelo (1999) ise bu çalışmanın örnekleminin sıkıntılı olduğundan bahsetmiştir, örnekleme sadece beyaz tenli ve orta sınıf ailelerden gelen üstün yetenekli çocukların olması, tanınmada Stanford Binet testine alınacak öğrencilerin öğretmenler tarafından aday gösterilmesinin yanlılık etkisi oluşturduğunu ifade etmiştir. Tüm bu durumların

da çalışma bulgularının genellenebilirliğini düşürdüğü söylenebilir. Colangelo bu çalışmanın bir dizi mitleri silmesine rağmen başkalarını yarattığını da ekler. En dikkat çeken “üstün yetenekli çocukların iyi uyum sağlayan bireyler olmalarından dolayı danışmanlık servislerine ihtiyaçları olmadığı” mitinin ortaya çıkmış olduğunu ifade etmiştir (Colangelo, 1999, 353).

Alanın bir diğer öncüsü olan Hollingworth (1942) üstün yetenekli kişilerin psikolojik adaptasyon özelliklerini *optimum zeka* kavramına değinerek açıklamıştır. Bu kavrama göre üstün yetenekli çocuklar belli bir zeka düzeyine kadar 130-150 aralığı (125-155 olarak da geçebiliyor) zekadan kaynaklı önemli bir sosyal duygusal problem yaşamamaktadır. Ne zaman ki zeka düzeyi bu aralığı aştı, örneğin 170 IQ puanı ve üzerine sahip bireylerin psikolojik sorunlar, normal yaşama adapte olamama gibi becerilerde sorunlar görüldüğü ifade edilmiştir. Hollingworth’un çalışmasında zeka yaşı ile kronolojik yaş arasındaki farkın artmasının sosyal duygusal problemlerle ilişkisi vurgulanmıştır.

Tüm bunlarla birlikte üstün yetenekli bireylerin tümünde sosyal ve duygusal sorunların görülebileceği söylenemez (Sak, 2014). Hollingworth’un optimum zeka kavramında da vurgulanan zeka yaşı ve kronolojik yaş arasındaki gelişimsel farklılığın derecesi, büyüklüğü arttığında bazı sosyal ve duygusal sorunlar olabileceğini vurgulayan asenkronize (eş zamanlı olmayan) gelişimin risk oluşturduğu söylenebilir (Sak, 2014; Saranlı ve Metin, 2012). Bu durumda çocukların rehberlik ve danışmanlık ihtiyaçlarının daha belirgin ortaya çıktığı söylenebilir.

Üstün yetenekli çocukların rehberlik gereksinimlerine ilişkin Lovecky (2000) üstün yetenekli gençlerin öncelikle çok yoğun bir şekilde anlamlandırmak durumuna olduğu bazı noktalara vurgu yapmıştır. Bunlar yaşamın anlamı, kendi içlerinde kim olduğunu anlama, kişilerarası ilişkilerin onlar için anlamıdır. Lovecky, üstün yetenekli öğrencilerin kendi içlerindeki hazineyi, kendi biricikliklerini ve diğerleriyle bağlantı kurmanın anlamını keşfetmek ve öğrenmek istiyorlarsa bu sorgulamaların gerekliliğine dikkat çeker. Ayrıca bu sorgulamaları kimlik ve iyi bir benlik algısının gelişimi için de temel olarak görmektedir. Lovecky, üstün yeteneklilerle çalışacak danışmanların üstün yetenekli çocukların farklı/ çoğul düşünme yetenekleri (divergent thinking ability), uyarılabilirlik/ uyarılabilirlik (excitability), duyarlılık (sensitivity), algılayıcılık/ anlayışlılık (perceptiveness) ve içten gelen itici kuvvet/ enteleki (entelechy) özelliklerini tanımaları bu noktalarda gerektiğinde rehberlik etmelerini belirtmektedir. Çünkü Lovecky’e göre bu beş özellik kişiler arası ve kişi içindeki iletişimde potansiyel karmaşa üretebilir. Bu özelliklerin üstün yetenekliliğin entegre bir parçası olmasına rağmen, davranışsal ifadesi/ göstergeleri psikolojik ve fizyolojik (yaş, cinsiyet, içedönük/ dışa dönüklük derecesi, duyuşsal uyaran türlerinin tercihi ve kontrol odağı) değişkenlere bağlı olarak değişebilir (Lovecky, 2000). Bu özelliklerin bir kaçı bireyde aynı anda var olabilir, hangisinin baskın ve göstergesinin daha pozitif veya daha negatif olup olma-

◆ Şule Güçyeter

ması bireysel olarak değişebilmektedir. Bu özelliklerin kendileri nötr olup davranışsal belirtileri onlara sosyal ve duygusal önem vermektedir (Lovecky, 2000).

Colangelo'ya (1999) göre üstün yetenekliler eğitiminde daha çok öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanılırken; üstün yetenekli çocukların danışmanlık ihtiyaçları uzun zamandır bilinmesine rağmen son zamanlarda vurgulanmaktadır. Colangelo üstün yeteneklilerin danışmanlık konularını ve stratejilerini: benlik kavramı (self-concept), grup danışmanlığı, ailelerle danışmanlık, aile- okul etkileşimleri, beklenmedik başarısızlık (underachievement) ve üstün yetenekli öğrenciler için okul danışmanlık programları (düzeltici veya gelişimsel) başlıklarıyla incelemiştir. Milgram'a (1991) göre de üstün yetenekli öğrencilerin danışmanlık ihtiyaçlarına daha az dikkat edilmektedir. Araştırmacı üstün yetenekli çocukların diğer çocuklar gibi aynı rehberlik ve danışmanlık ihtiyaçlarına sahip olduğu ancak yeteneklerinden kaynaklanan ek bir dizi ihtiyaçlarının olduğunu da ifade etmiştir. Diğer özel gereksinimli çocuklar (bedensel yetersizliği olan, zihinsel yetersizliği olan vb.) gibi üstün yetenekli çocukların da gelişimleri normdan farklı olduğu için üstün yetenekli öğrencilere, normal okul programları içinde özel, farklılıklarına ilişkin uyarlamalar yapılmazsa yeteneklerini maksimum düzeyde geliştiremeyeceklerini vurgulamıştır. Milgram (1991), üstün yetenekli çocukların rehberlik ihtiyaçlarını bilişsel- akademik, kişisel- sosyal ve deneyimsel olarak üç kategoride ele almıştır. Bilişsel- akademik ihtiyaçlarda öğrencilerin kendileri hakkında, kendi akademik ve kariyer olanaklarını bilmeye yönelik ihtiyaçları yer almaktadır. Kişisel- sosyal ihtiyaçlar arasında kendi özel yeteneklerinin farkındalığı, hisleri, tutumlar, değerler ve aileleriyle, akranlarıyla/ yaşlılarıyla, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle etkileşimleri farkındalığı bulunmaktadır. Deneyimsel ihtiyaçlar, üstün yetenekli çocukların okul dışında da özel deneyimlere ihtiyacı olduğunu belirtir. Geniş çeşitlilikte görev yönelimli, alana özgü, gerçek dünya deneyimlerinin sunulması akademik bilgi, kişisel, sosyal farkındalık, genel ve kariyer ilgileri ve değerlerinin açıklığa kavuşmasında katkı sağladığı ifade edilmiştir. Milgram'ın vurguladığı bir diğer nokta da üstün yeteneğin türü ve derecesinin etkili danışmanlıkta göz önünde bulundurulması gerektiğidir.

Ülkemiz alan yazınına bakıldığında üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal sorunları (Saranlı ve Metin, 2012), sosyal duygusal becerileri (Elcik ve Bahadır, 2015), ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik (Akar, 2009; Altun, 2015; Altun ve Yazıcı, 2018; Bahtiyar ve Şahin, 2017; Doğan ve Kesici, 2015), sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarına yönelik (Sürmeli, 2015) ve üstün yetenekli çocukların öğretmen yeterlikleri (Dağlıoğlu, 2010) vb. konularda çalışmalar bulunmaktadır. Saranlı ve Metin (2012) üstün yetenekli çocuklarda uygun ortam ve destek sağlanmadığında karşılaşılabilecekleri sosyal duygusal sorunlar ve bu sorunlarla ilgili yanlış inançları incelemişlerdir. Üstün yetenekli çocuklarda görülebilen sosyal izolasyon (dışlanma/ yalnızlık), mükemmeliyetçilik, stres, depresyon ve intihar gibi konuları incelemişler-

dir. Araştırmacılar bu sorunların önüne geçilmesinde aile ve eğitimci farkındalığının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Üstün yetenekli çocuklarda karşılaşılabilecek sosyal duygusal sorunların önemli kaynaklarından birisi olan eş zamanlı olmayan gelişim kavramının önemine değinmişlerdir.

Elcik ve Bayındır (2015), üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini ni çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığını incelemişlerdir. Çalışmaya ortaokula devam eden 192 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Çalışmada Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ortalamaları 4 puan üzerinden kendilik değerini arttıran becerilerde 3.56 puan, stresle başa çıkma becerilerinde 2.88 puan, iletişim becerilerinde 3.31 ve problem çözme becerileri 3.32 puan olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin en düşük puanı stresle başa çıkma becerilerinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca kızların sosyal duygusal beceri puanları erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değerini arttıran beceriler, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin de iyi olduğu söylenebilir.

Üstün yetenekli çocukların rehberlik gereksinimlerinin neler olduğuna ilişkin alan yazında daha çok ebeveyn ve öğretmen görüşlerine yer verildiği görülmektedir. Bu çalışmalar dışında Doğan ve Kesici (2015), üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmaya 9, 10 ve 11. sınıflarda okuyan Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden 362 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Çalışmada üstün yeteneklilerin psikolojik ihtiyaçları (başarı, ilişki, özerklik, başatlık) cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, algılanan kişisel gelişim destekçisi, algılanan akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaşım farklılaşmadığı incelenmiş olup bazı değişkenlere göre söz konusu alt kategorilerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Örneğin üstün yetenekli kızların başarı ihtiyaçlarının erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu; bununla birlikte erkeklerin özerklik ve başatlık ihtiyaçlarının kızlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bahtiyar ve Şahin (2017) üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin belirlenmesi üzerine BİLSEM'e devam eden 3-8. sınıf aralığındaki üstün yetenekli öğrencilerin sınıf, branş, rehber öğretmenleri ve ailelerin katılımcı olduğu bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının öğretmenleri ve ailelerinin bakış açısına göre incelenmiştir. Çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Çalışma grubu, BİLSEM'e devam eden 3-8.nci sınıf aralığındaki üstün yetenekli öğrencilerin sınıf, branş ve rehber öğretmenleri ile aileleridir. Araştırma 31 ebeveyn (18'i anne, 13'ü baba), 42 sınıf öğretmeni, 233 branş öğretmeninden (103'ü rehberlik, 130'u diğer branşlar) elde edilen verilerle sürdürülmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan 42 maddeden oluşan beşli likert bir kontrol çizelgesi kullanılmıştır. Rehber öğretmenlere göre üstün yetenekli öğrencilerin çok yoğun rehberlik gereksinimi duyduğu en yüksek yüzdeye

◆ Şule Güçyeter

sahip konu *kendini çok yönlü geliştirebilme*; yoğun rehberlik gereksinimi duyulan en yüksek yüzdeli konular; *meslek seçimi, arkadaş seçimi, aile içi iletişim, kurallara karşı koyma, yalnızlık, farklı olma hissi, mükemmeliyetçilik, ergenlik sorunları ve kendine aşırı güven* olarak bulunmuştur. Sınıf, brans, rehber öğretmenlerinden oluşan üç grupta da *okul seçimi, aşırı duygusallık/alınganlık, içe dönüklük, can sıkıntısı, öfke kontrolü, yeteneklerin farkında olma* maddeleri orta düzeyde rehberlik gereksinimi duyulan en yüksek yüzdeye sahip konular olarak tespit edilmiştir.

Akar (2010) ilköğretim düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin ne olduğuna ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerini incelemiştir. Çalışmaya çeşitli BİLSEM’lerde öğretmenlik yapan 100 öğretmen ve 342 ebeveyn katılmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve olası rehberlik gereksinimlerini kapsayan ve toplam 48 maddeden oluşan bir rehberlik gereksinimleri belirleme kontrol listesi üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynleri ve BİLSEM öğretmenleri tarafından beşli derecelendirmeye göre doldurulmuştur. Gereksinimler akademik ve sosyo-duygusal alanlardaki gereksinimler olarak iki grupta analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik desteğine en fazla ihtiyaç duydukları akademik gereksinimler; *yeteneklerinin farkında olması* (% 100), *grup çalışmalarına etkin olarak katılabilmek* (% 98), *kendini ifade edebilmesi* (% 98), *kendini çok yönlü geliştirebilme* (% 98) ve *isteksizlik* (% 98) gereksinimleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik desteğine en fazla ihtiyaç duydukları sosyo-duygusal gereksinimler ise; *inatçılık* (% 100), *sosyalleşme* (% 98), *empati kurma* (% 96), ve aynı yüzdeleri almış olan *kendine güvenmemesi* (% 94), *aile ilişkileri* (% 94), *boş zamanlarını etkili bir biçimde kullanabilme* (% 94) gereksinimleridir.

Altun ve Yazıcı’nın (2018) çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik alanında yaşadıkları sorunların belirlenmesi için aile görüşleri incelenmiştir. Çalışmayı Türkiye genelindeki 12 bölgeden 24 BİLSEM’e kayıtlı öğrencilerin ebeveynleri arasından seçilen 606 (320 anne ve 286 baba) kişiden oluşan geniş bir katılımcı grubuyla gerçekleştirmişlerdir. Ebeveynlere göre üstün yetenekli öğrenciler *kişisel özellikler, okul yaşantıları ve aile ilişkileri* gibi konularda sorunlar yaşamaktadırlar.

Altun (2015), üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) ihtiyaçları, psikolojik yaşantıları ile rehber öğretmenlerinin yeterli düzeylerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmada ebeveynler (N= 242), öğrenciler (N= 343), iki farklı rehber öğretmen grubu (N= 193 ve N= 8) olmak üzere geniş bir katılımcı grubu yer almıştır. Öğrencilerin psikolojik deneyimlerine ilişkin *eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal* konularda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bahsedilen sorunlara sahip öğrencilerin PDR servislerinden yardım alma düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca psikolojik danışma yaşantılarında cinsiyet ve eğitim kademesi değişikliklerine göre bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler konusunda bilgi ve beceri düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Ayrıca rehber öğretmenlerin

mevcut uygulamalarla yapılan rehberlik hizmetlerinin de üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerini karşılamada yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma sonunda ebeveyn, öğrenci ve rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış PDR hizmetlerine ihtiyaç duyulduğu, mevcut uygulamaların yetersizliğini belirttiklerini ifade etmiştir.

Mavi (2017) rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik 95 rehber öğretmenin katıldığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilere yönelik görüşleri belirlemede bir ölçek ve öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim ihtiyacı belirleme anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin görüşlerinin ortalama puanlarının *kararsızım* sınırları aralığında olduğu, bu bulgudan yola çıkarak araştırmacı öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin olumsuz görüşe sahip olduklarını belirtmiştir. Rehber öğretmenlerin eğitim ihtiyacı duyduğu konuları sorgulayan maddelerin hepsinde çok ihtiyacım var sınırları içerisinde olduğu bulunmuştur. Rehber öğretmenlerin en belirgin eğitim ihtiyaçları olarak; *üstün yeteneklilere yönelik uygun ölçme değerlendirme yapma, ölçme araçlarını seçme, öğrencilere uygun yaklaşım ve yöntemler* olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin görüşlerini inceleyen ölçme aracında en çok katıldığı maddeler arasında “üstün yetenekli çocuklara yönelik dersler tasarlanmalıdır, üstünlerle ilgili öğretmen yetiştiren fakültelerde ders konulmalıdır ve öğretmenler kendilerini yenilemelidir” olarak bulunmuşken en az katıldıkları maddeler ise; “üstün yetenekli çocukları yönlendirebileceğimiz kurum veya dernekler ülkemizde mevcuttur; eğitim programları üstün yetenekli bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilir ve normal sınıf ortamlarında üstün yeteneklilerle eğitim verilmesinde bir sakınca yoktur” maddeleri olarak tespit edilmiştir (Mavi, 2017, 94).

Yazıcı ve Altun (2016), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) lisans programlarının içerisinde, üstün yeteneklilerle ilgili kuram ve uygulama bilgilerine nasıl yer verildiğini incelemiştir. Çalışmada ders içerikleri analiz edilerek üstün yeteneklilere yönelik PDR program yeterli düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda PDR programlarında üstün yetenekli öğrencilere yönelik zorunlu derslere yer verilmediği ancak bazı programlarda seçmeli derslere yer verildiği görülmüştür. PDR programlarında zorunlu ders olarak görülen Özel Eğitim dersi içinde üstün yeteneklilere yer verildiği ancak bu derslerde üstün yeteneklilere ilişkin verilen içeriğin sınırlı olduğu, kuram ve uygulamalara geniş yer verilmediği belirlenmiştir. Araştırmacılar bulgular doğrultusunda PDR lisans programlarının üstün yeteneklilere ilişkin sınırlı bir içeriğe sahip olduğu dolayısıyla mevcut programların rehber öğretmen adaylarına üstün yeteneklilere PDR hizmeti sunma yeterlikleri kazandırma noktasında zayıf olduğunu ifade etmişlerdir. Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) Mayıs 2018'de yayınladığı yeni lisans program içeriği incelendiğinde rehber öğretmen adayları için Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi dışında Alan Eğitimi Seçmeli Dersler kapsamında Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi adlı bir derse yer verilmiştir (YÖK, 2018). Ancak dersin

◆ Şule Güçyeter

seçmeli olması ve fakültede üstün yetenekliler alanında uzman olmadığına başka bir seçmeliinin açılma durumu olduğu da görülmektedir.

Dağlıoğlu (2010) da üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinde olması gereken yeterlikler ve özellikleri belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Üstün yeteneklilere eğitim verecek öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerinin dikkate alınarak her eğitim öğretim basamağı için ayrı düzenlenecek sertifika programları veya yüksek lisans ve doktora programları ile sağlanabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin alandaki yenilikleri takip ederek üstün yeteneklilerle ilgili kurum ve kuruluşların diğer ülkelerdeki benzerleriyle iletişime geçerek değişim programları ve ortak projeler organize edilmesini önermektedir.

Alan yazındaki çalışmalarda üstün yetenekli öğrenciler, sınıf, branş öğretmenleri ve rehber öğretmenler ile ailelerinin görüşlerine başvurularak özellikle rehberlik gereksinimlerinin belirlenmesi, öğretmelerin yeterlik düzeylerinin incelenmesi çalışmaları görülmektedir. Alan yazında rehber öğretmen adaylarıyla söz konusu konulara ilişkin farkındalıklarını belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitim sürecinde tanılama, uygun programlara yönlendirme, yerleştirme, sosyal duygusal özelliklerine karşı duyarlı olmaları ve rehberlik gereksinimlerine cevap vermesi beklenmektedir. Ayrıca bu süreçlerde çok aktif rolleri bulunmaktadır. Bu nedenle rehber öğretmenlerin henüz sahaya inmeden lisans sürecinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, sosyal duygusal özellikleri ve rehberlik gereksinimlerine ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Rehber öğretmen adaylarının söz konusu konulara ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi hem lisans sürecinde nasıl desteklenebilecekleri hem de hizmet içi eğitimlerde söz konusu konulara ilişkin içeriklerin oluşturulması noktasında ip uçları sağlayabilir.

Araştırma Soruları

1. Rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik strateji, model ve programlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere ilişkin bilgi, görüş ve düşüncelerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma grubu

Araştırmaya Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesine devam eden araştırmanın gerçekleştirildiğinde 3. sınıf olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında öğrenim gören 103 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarı yılında Üstün Yetenekliler ve Eğitimi seçmeli dersini alan öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları uygulamanın olduğu hafta derse gelen öğrencilerden oluştuğu için çalışma gurubu uygun/kazara örneklem metodu ile seçilmiştir (Büyüköztürk, vd., 2008). Öğretmen adayları daha önceki yıl Özel Eğitim dersi almıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre analiz yapılmayacağı için öğrencilerin herhangi bir demografik özelliği hakkında bilgi toplanmamıştır.

Veri toplama aracı

Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan üç adet açık uçlu sorunun yer aldığı bir anket formu ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Ankette yer alan sorular Üstün Yetenekliler ve Eğitimi dersi içeriğinde yer alan ve öğrencilerin üstün yetenekliler ve eğitimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik konular temel alınarak hazırlanmıştır. Anketteki soruların uygunluğuna ilişkin bir uzman görüşü alınarak öğretmen adaylarına ön test olarak uygulanmıştır. Soruların uygulanması esnasında araştırmacı öğrencilerle birlikte olduğu için anlaşılmayan yerler olduğunda sorabileceklerini belirterek yanlış anlaşılmaların önüne geçmeye çalışmıştır.

Açık uçlu ankette yer alan sorular:

- 1) Üstün yetenekliler eğitiminde uygulanan strateji, model ve programlardan bildiklerinizi listeleyiniz.
- 2) Üstün yetenekli bireylerin sosyal duygusal özellikleriyle ilgili bildikleriniz.....
- 3) Üstün yetenekli öğrencilerin hangi konularda rehberlik gereksinimleri vardır?

Veri analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) betimsel analiz yönteminde verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanacağını ifade etmektedir. Yine araştırmacılar verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara veya gözlem, görüşme gibi süreçlerde dikkate alınan sorular veya boyutlar doğrultusunda da sunulabileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da elde edilen veriler öncelikle her bir sorunun altında excell dosyasına kaydedilerek listelenmiştir. Daha sonra toplu olarak kağıt üzerinde incelenmiş ve süreçte sorulardaki temalarla birlikte veriler için kategoriler oluşturulmuştur. Her bir kategori için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ankette yer alan her bir soruya yönelik bazı katılımcılar tek bir yanıt üretirken bazı katılımcılar birden fazla yanıt üretmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar da bazı soruları boş bırakmışlardır. Kategorilere ilişkin hesaplanan frekans

◆ Şule Güçyeter

ve yüzde değerleri ilgili soruya yönelik elde edilen tüm cevaplar üzerinden hesaplanmıştır. Bu nedenle bazen frekans değerleri katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Bulgular

Rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik strateji, kuram, uygulama ve programlara ilişkin görüşleri bilgileri

Araştırmada rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekliler eğitiminde uygulanan strateji, model ve programlardan bildikleriniz listeleyiniz sorusuna çoğunluğun (n= 74) cevap vermediği, boş bıraktığı tespit edilmiştir. Hatta eğitsel seçenekler sorusunun en az yanıtlanan soru olduğu görülmüştür. Soruya cevap veren öğretmen adaylarının cevaplarının frekans ve yüzdeleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitsel seçenekler

Eğitsel seçenekler	f	%
Özel eğitim ve özel eğitim programları	23	63.88
Gruplama türleri	8	22.22
Hızlandırma türleri	3	8.33
Zenginleştirme	2	5.55
Toplam	36	100

Öğretmen adaylarının en çok belirttiği kategori özel eğitim ve özel eğitim programları olmuştur. Bunu gruplama türlerinin yer aldığı kategori, hızlandırma türleri ve en sonda zenginleştirme türleri kategorileri takip etmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan oluşturulan kategorilerin uygun olup olmadığına ilişkin iki alan uzmanından görüş alınmıştır.

Öğretmen adaylarının özel eğitim ve özel eğitim programları kategorisinde ürettiği cevaplara örnek olarak Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BEP), Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP), ilgi duydukları konularda kendine özel programlar, özel eğitim cevapları verilebilir. Gruplama türleri kategorisinde belirtilen cevaplara örnek olarak BİLSEM, üstün zekâlılar okulu, destek oda, ayrı eğitim ve ayrı sınav, uygun sınıflarda özel eğitim öğretmenleriyle eğitim, yetenek alanında veya bilimsel alanlarda eğitim cevapları verilebilir. Hızlandırma kategorisinde yer alan katılımcı cevapları sınıf atlama, üniversiteye erken başlama, okul ve üniversiteye aynı anda gitmedir. Zenginleştirme kategorisi içinde öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim, araştırma-inceleme stratejisi cevapları değerlendirilmiştir.

Rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal özelliklerine ilişkin görüşleri

Öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylerin sosyal duygusal özellikleriyle ilgili bildiklerini listelemeleri istenen soruyu 76 kişinin cevapladığı 27 kişinin ise boş bıraktığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının belirttiği özelliklerin incelenmesiyle söz konusu özelliklerden üç temel kategori oluşturulabileceği sonucuna varılmıştır. Özellikle sosyal duygusal özelliklerin kişilerce olumlu, olumsuz ve nötr algılandığından yola çıkılarak listelenen özellikler bu üç kategori altına toplanmıştır. Kategoriler ve altındaki maddelerin uygunluğu noktasında araştırmacı kendisi kategori ve altındaki maddeleri oluşturmuştur. Daha sonra bir PDR alanında uzman, bir dil alanında uzman ile bir üstün yetenekliler alanında uzman doktora derecesine sahip alanının söz konusu maddelerin belirtilen kategori altında değerlendirilmesinin uygun olup olmadığı, uygun değilse önerisinin ne olduğu konusunda görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında kategorilere son şekli verilerek her bir kategori için frekans belirleme işlemi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal özellikleriyle ilgili öğretmen adaylarının görüşleri *olumlu*, *olumsuz* ve *nötr özellikler* kategorilerinde incelenmiş olup Tablo 2’de kategoriler ve altında yer alan özellikler sunulmuştur.

Tablo 2. Üstün yetenekli öğrencilerin algılanan sosyal duygusal özellikleri

Olumsuz özellikler	f	%	Olumlu özellikler	f	%	Nötr özellikler	f	%
İçe kapanık	18		Hazırcevap	1		İçe dönük	3	
Alıngan	1		Özgüvenli	5		Dışa dönük	2	
Sıkılgan	3		Yüksek motivasyonlu	2		Asosyal	12	
Uyumsuz	5		Kendini gerçekleştirmiş	2		Kırılgan	2	
Çekingen	1		Benliğini kabul eden	1		Sessiz	1	
Sabırsız	1		Esprisi yeteneği yüksek	1		Hassas	3	
Ukala	1		Sorumluluk sahibi	1		Duygusal	2	
Dışlanan	1		Yeniliklere açık	1		Yalnız	5	
Duygularını belli etmeyen	3		Duyarlı	1		Normal insanlardan farklı	7	
Çok hareketli/ hiperaktif	12		Sosyal	5		Sosyal ortamlardan uzak durma	1	

◆ Şule Güçyeter

Dikkatsiz/ dikkati dağınık	7	Atılgan	1	Yalnız kalmaktan hoşlanan	1
Pasif	1	Lider	1		
Duygusal yetileri gelişmeyen	2	Araştırmacı	1		
Duygusal uçlarda olabilir	1	Duygusal zekâsı yüksek	1		
Sosyalleşme sıkıntısı	6	Uyumlu	1		
Anormal davranışları olan	1				
Toplumdan soyutlanmış	3				
İletişim problemi yaşayan/ kolay iletişim kuramayan	5				
Duygu-durum bozukluğu	1				
İletişim sevmeyen	1				
Olumsuz özellikler toplam	74	Olumlu özellikler toplam	25	Nötr özellikler toplam	39

Tablo 2' de görüldüğü üzere olumlu özelliklerin frekansı 25 iken, nötr özellikler 39 ve olumsuz özelliklerin frekansı 74'tür. Öğretmen adaylarının en sık dile getirdiği olumlu özellikler özgüven (f= 5) ve sosyal (f= 5), olmalarıdır. Bu iki özelliği yüksek motivasyonlu olma ve kendini gerçekleştirme özellikleri izlemektedir. Diğer özelliklerin örneğin liderlik, uyumlu olma, atılgan olma, yeniliklere açık olmanın frekanslarının ise 1 olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bahsettiği olumsuz özellikler arasında en yüksek frekansa sahip olanlar sırasıyla içe kapanık (f= 18), hareketli/ hiperaktif (f= 12), dikkatsiz/ dikkati dağınık olma (f= 7), sosyalleşme sıkıntısı (f= 6), uyumsuz (f= 5), iletişim problemi yaşama/ kolay iletişim kuramama (f= 5) olduğu görülmektedir. Üstün yeteneklilerin alıngan (f= 1), çekingen (f= 1), pasif (f= 1), ukala (f= 1), sabırsız (f= 1), dışlanan (f= 1) özelliklerinin en az bahsedildiği söylenebilir.

Ne olumsuz ne olumlu diyebileceğimiz daha çok kişinin bakış açısına göre değişebilen özellikler olarak niteleyeceğimiz nötr özelliklere bakıldığında asosyal (f= 12), normal insanlardan farklı (f= 6), yalnız (f= 5) özelliklerinin en fazla dile getirilen özellikler olduğu söylenebilir. Sessiz (f= 1), iletişimi sevmeyen (f= 1), yalnız kalmaktan hoşlanan (f= 1), sosyal ortamlardan uzak durma (f= 1) gibi özellikler ise en az bahsedilen nötr özelliklerdir.

Rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerine ilişkin görüşleri

Üstün yetenekli bireylerin rehberlik gereksinimlerine ilişkin soruyu 21 öğretmen adayının boş bıraktığı tespit edilmiştir. Soruyu yanıtlayan öğretmen adaylarının cevaplarından oluşturulan alt kategoriler frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimleri

Gereksinimler/ihtiyaçlar	f	%
Yeteneğini/ zekasını kullanma ihtiyacı	13	10.48
Eğitsel destek ihtiyacı	18	14.52
Bireysel destek ihtiyacı	21	16.93
Sosyal uyum için destek ihtiyacı	36	29.03
Kariyer gelişimi/ yönlendirme destek ihtiyacı	18	14.52
Tanılanma ihtiyacı	14	11.29
Aile- öğretmen rehberliği destek ihtiyacı	4	3.22
Toplam	124	100

Öğretmen adaylarının rehberlik gereksinimlerine ilişkin çok sayıda fikir ürettikleri Tablo 3'ten görülmektedir. Bazı öğretmen adayları birden fazla fikir üretmişlerdir. Tüm fikirlerin yazılıp ardından belirlenen kategorilere göre sınıflandırılması sonucunda öğretmen adaylarının en çok belirttiği rehberlik gereksinimlerinin sosyal uyum noktasında (f= 36), olduğu, bunu bireysel destek (f= 25); eğitsel (f= 18) ve kariyer destek (f= 18) ihtiyaçlarının takip ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının cevaplarına göre en az ihtiyaç duyulan gereksinim olarak aile- öğretmen rehberliği (f= 4) kategorisidir.

Yeteneğini/ zekasını kullanma kategorisi altındaki maddelere örnek olarak öğretmen adaylarının: zeka ve yeteneğini olumlu yönde kullanma; beceri, zeka ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasına yardım; sahip olduğu potansiyeli en üst seviyede kullanma cevapları verilebilir. Eğitsel destek ihtiyacı kategorisinde yer alan maddelere: eğitimleri için uygun ortam oluşturma; akademik yaşamında; BEP; BÖP; öğrenim gördüğü kurumun eğitsel programının bireyin gereksinimine göre ayarlanması cevapları örnek verilebilir. Bireysel destek ihtiyacı kategorisine: kendini tanıma; kişiyi açma; kişisel; diğer insanlardan farklı oldukları için; bireyi tanıma cevapları verilebilir. Sosyal uyum için destek ihtiyacı kategorisine: topluma uyum; uyum sağlama; insani ilişkilerin geliştirilmesi; iletişim; uyum problemleri cevapları örnek verilebilir. Kariyer gelişimi/ yönlendirme kategorisi altında yer alan maddelere: meslek seçimi; mesleki; gerekli kurumlara yönlendirme; BİLSEM'e yönlendirme; üstün zekâlılara eğitim veren kurumlara yönlendirme cevapları verilebilir. Tanılama ihtiyacı kategorisi altın-

◆ Şule Güçyeter

daki maddelere örnek olarak: üstün zeka ve yeteneğinin fark edilmesini sağlamak; yeteneğini keşif ve ifade; tespit edilmeleri; keşfedilmeleri cevapları verilebilir. Aile ve öğretmen rehberliği kategorisinde yer alan maddeler: ailelerin bilgilendirilmesi; aile bilinçlendirme ve öğretmenleri bilgilendirerek bu çocukların dersler hakkındaki tutumunun önemsenmesi cevaplarıdır.

Tartışma , Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, sosyal duygusal özellikleri ve rehberlik gereksinimleriyle ilgili farkındalıkları incelenmiştir. Rehber öğretmenlerin cevaplarına göre üstün yetenekliler eğitiminde temel alınan strateji, model ve programlar için özel eğitim ve programları, gruplama türleri, hızlandırma türleri ve *zenginleştirme türleri* kategorileri oluşturulmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal özelliklerine ilişkin öğretmen adaylarının verdiği yanıtlardan hareketle *olumlu, olumsuz ve nötr özellikler* kategorileri oluşturularak üstün yetenekli öğrenci özellikleri incelenmiştir. Rehber öğretmen adaylarına göre üstün yetenekli öğrencilerin; *yeteneğini/ zekasını kullanma ihtiyacı, eğitsel destek ihtiyacı, bireysel destek ihtiyacı, kariyer gelişimi/ yönlendirme destek ihtiyacı, tanınma ihtiyacı, aile öğretmen rehberliği* destek ihtiyaçları bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının eğitim seçeneklerine ilişkin farkındalığının düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının cevaplarından oluşturulan eğitsel seçenekler kategorilerinden gruplama türleri, hızlandırma türleri, zenginleştirme türleri alan yazında üstün yetenekliler eğitiminde temel alınan stratejilerdendir (Sak, 2014). Ancak bu kategoriler altındaki yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının doğrudan bu stratejilerden bahsetmedikleri sadece okudukları, duyduklarından yola çıkarak veya özel eğitim dersinde aklında kalanlardan yola çıktıkları düşünülmektedir. Öğretmen adayları doğrudan bu stratejilerin adlarından bahsetmemişlerdir. Öğretmen adayları, BİLSEM, sınıf atlatma, üstün zekalıları okulu gibi cevaplar vermişlerdir. Öğretmen adaylarının en çok özel eğitim ve programlar kategorisinden yanıt ürettikleri, bu kategoride de en çok yazılan yanıtlar arasında BEP ve BÖP kavramları olduğu görülmüştür. Bu bulgular öğretmen adaylarının Özel Eğitim dersi kapsamında özel gereksinimli çocukların eğitiminde kaynaştırma uygulamaları kapsamında BEP, BÖP kavramlarına aşina oldukları için daha çok bu seçenekleri öne sürdükleri düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının doğrudan hızlandırma, gruplama ve zenginleştirmede yer almayacak şekilde çok genel olarak özel *programlar olmalı, kendilerine özel programlar* gibi verdikleri cevaplardan yola çıkılarak özel eğitim ve programları kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategorideki frekans yüksekliğine bakılarak öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik eğitim seçenekleriyle ilgili doğrudan strateji, program, model ismi bildikleri sadece özel bazı programların olması gerektiği yönünde düşünceleri olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan oluşturulan alan yazındaki

stratejileri içeren kategorilerdeki frekansların düşüklüğü ile özel eğitim ve programları kategorisindeki genel cevapların frekans yüksekliği birlikte, öğretmen adaylarının eğitim seçeneklerine ilişkin farkındalıklarının düşük olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının alan yazında geçen mentörlük stratejisine ilişkin bir farkındalıkların olmadığı da görülmüştür. Bu bulguların üstün yetenekliler eğitiminde uygun yerleştirme ve yönlendirmede öğretmen adaylarının eğitsel stratejiler, programlar ve modellere ilişkin içeriğin yer almasına yönelik ihtiyaçları ortaya çıkardığı söylenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal özelliklerine ilişkin en çok yanıtın olumsuz özellikler kategorisinde olduğu bulunmuştur. Burada dikkat çeken özellikler arasında içe kapanık olma, çok hareketli/ hiperaktif olma, dikkatsiz/ dikkati dağınık olma özellikleri idi. Bunların yanında sosyalleşme sıkıntısı, iletişim problemi yaşama gibi olumsuz özellikler de daha çok anılmıştır. Her ne kadar alan yazında üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal özellikleri konuları tartışmalı olsa da üstün yeteneklileri doğrudan içe kapanık olarak nitelemek uygun değildir. Ancak üstün yetenekli öğrencilerin içe dönük kişilik özellikleri gösterebileceği de belirtilmektedir (Clark, 2008). Bulgularda bazı öğretmen adaylarının sosyal duygusal özellikler için de içe dönüklük özelliğinden bahsettikleri görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının bunu bilinçli veya bilinçsiz mi yazdığının araştırılması gerektiği söylenebilir. Bu durum sadece bu özellik için değil diğer sosyal duygusal özellikler için de geçerlidir. Her ne kadar öğretmen adayları bazı sosyal duygusal özellikleri yakalamış olsalar da olumsuz ve nötr özelliklerin frekanslarının yüksekliği öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin sosyal duygusal özelliklerine ilişkin alan yazındaki araştırma bulgularıyla belirlenen özelliklere yönelik farkındalık kazanma ihtiyaçlarına işaret etmektedir. Bununla birlikte üstün yeteneklileri içe kapanık olmaya, sosyalleşme sıkıntısı, iletişim problemi yaşamaya itebilen bir takım koşullar olmuş olabilir. Örneğin alan yazında geçen asenkronize gelişimin derecesinden kaynaklı zihinsel düzeyine uygun arkadaş bulamayan çocuklar da sosyalleşme sıkıntısı, içe kapanıklık vb. görülebilir. Böyle durumlar bilinmediği takdirde öğretmenler üstün yeteneklileri olumsuz özelliklerle niteleyebilirler. Öğretmen adaylarının bu tür durumlar hakkında da farkındalık kazanması önemlidir.

Bir diğer dikkat çeken bulgu üstün yetenekli öğrencilerin hiperaktif ve dikkat eksikliği yaşadığı algısıdır. Lovecky (2000) de üstün yetenekli çocukların uyarılabilirlik özelliğinde üstün yetenekli çocukların çok fazla enerjiye sahip oldukları ve bunun insanlar tarafından hiperaktivite olarak algılandığını belirtir. Üstün yetenekli çocuklar da dikkat eksikliği ve hiperaktivite görülebilir, ancak bu durum alan yazında iki kere ayrıcalık olarak adlandırılmaktadır (bknz. Leana Taşcılar, 2018). Bunun dışında üstün yetenekli çocuğun enerjisinin yüksek olması çocuğun hızlı algılaması ve merak ettiği şeyle ilgili bir an önce sonuca ulaşmak istemesi gibi bir durumdan kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının olumsuz özellikler kategorisinde belirttiği özelliklere zıt olarak olumlu özellikler kategorisinde de sosyal olma özelliğini de vurgulayan bazı

◆ Şule Güçyeter

öğretmen adaylarının olduğu görülmüştür. Yine üstün yetenekli öğrencilerin öz güvenli, yüksek motivasyonlu kendini gerçekleştirmiş, benliğini kabul eden, duyarlı, mizah yeteneği, liderlik gibi olumlu ve alan yazınla uyumlu (Clark, 2008; Davis & Rimm, 2004) özelliklere yönelik bulgular bulunmasına rağmen bu bulguların sayıca azlığı dikkat çekmektedir. Nötr özellikler kategorisinde en çok dikkat çeken özellikler arasında yine asosyal olma, yalnız olma, normal insanlardan farklı olma özellikleri görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak da rehber öğretmen adaylarının sosyal duygusal özelliklere ilişkin farkındalıklarının artırılması gerektiği söylenebilir.

Rehber öğretmen adaylarının rehberlik gereksinimlerine ilişkin en çok vurgulanan özelliklerin *sosyal uyum için destek ihtiyacı ve bireysel destek* ihtiyaçlarının olması yukarıdaki sosyal duygusal özellikler kategorisinde en çok olumsuz özelliklerin vurgulanmasının bir sonucu olarak görülebilir. Öğretmen adayları bu bulgulara paralel olarak rehberlik gereksinimlerinin en çok bu noktada olduğunu düşünüyor olabilirler. Nötr özelliklerden asosyal olma, yalnızlığı tercih etme, normalden farklı olma bireysel destek ihtiyacı doğurabilir ki bu kategori altında kendini tanıma, farkındalık eğitimi, kendi ve toplum beklentileriyle baş etme, kişisel gelişim vb. yanıtlar bulunmaktadır.

Bir diğer ihtiyaç olarak üstün yetenekli öğrencilerin eğitim seçeneklerine ilişkin farkındalık azlığından yola çıkılarak bu öğrencilerin *eğitsel destek* ihtiyacı ve *kariyer gelişimi/ yönlendirme* ihtiyaçlarının olduğu kategorileri birlikte ele alındığında *sosyal uyumla* aynı düzeyde öncelikli sıraya gelmektedir. Öğretmen adaylarının bu ihtiyaçları karşılamada etkin rol oynayabilmeleri için de bunların neler olduğu ve nasıl destek olacaklarına ilişkin farkındalıkların artırılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu ihtiyaçların karşılanmasında bir diğer önemli nokta öğrencilerin tanılanmasıdır. Ancak *tanılanma ihtiyacının* önceliğinin çok dikkate alınmadığı görülmektedir. Ki rehber öğretmen adayları Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) çalıştıklarında tanılanma sürecinde bizzat aktif rol almaktadır, yine tarama safhasında şüphe doğrultusunda RAM'a yönlendirmede de aktif rolleri bulunmaktadır. Bu durumlar da rehber öğretmenlerin özellikle tanılanmaya ilişkin de farkındalıkların artırılma ihtiyacının çok önemli olduğuna işaret etmektedir. Bulgulardan rehber öğretmenlerin aslında üstün yetenekli çocukların *yetenek/ zekâlarının kullanma ihtiyaçları* olduğunun genel farkındalığına sahip oldukları, ancak özelde bunu nasıl kullanacakları noktasında kendilerinin de desteğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir. *Aile-öğretmen rehberliği* hem MEB'in kaynaştırma vb. uygulamaları noktasında hem de üstün yetenekli çocukların eğitimi sürecinde niteliğin artması ve işbirliğinin sağlanması noktalarında oldukça önemli yere sahip olması olmasına rağmen öğretmen adaylarının en az vurgu yapılan gereksinim olarak karşımıza çıkmıştır. Tüm bu durumların öğretmen eğitimi içeriğinde yer alması gereken konulara ilişkin fikir verdiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının vurguladığı rehberlik gereksinimi kategorilerinin genelde literatürde de vurgulanan gereksinimler olduğu söylenebilir (Örneğin, Colangelo, 1999; Lovecky, 2000; Milgram, 1991). Araştırma bulgularında vurgulanmayan ancak

alan yazında vurgulanan önemli özelliklerden birisi beklenmedik başarısızlık (Colan-gelo, 1999) ile deneysel ortamlar sunmadır (Mligram, 1991). Beklenmedik başarısızlık üstün yetenekli öğrencilerin tanınmaması, uygun eğitim seçecekleriyle buluş-turulmaması vb. durumlar neticesinde ortaya çıkma olasılığı yüksek olup öğrencinin potansiyelini gerçekleştirememesi ve okulu terk vb. durumlara yol açabilmektedir (Sak, 2014). Yine bu durumu önleme ve öğrencinin kendini, yeteneğini vb. tanıma nok-tasında Milgram'ın (1991) önerdiği deneysel ortamlar sunma rehberliği konusunda da öğretmen adaylarının bilgilendirilmesinin önemli olduğu sonucuna da ulaşılabilir.

Araştırma bulguların incelenmesi neticesinde öğretmen adaylarının üstün ye-tenekli öğrencilerin eğitiminde uygulanan stratejiler, sosyal duygusal özellikler ve rehberlik gereksinimlerine ilişkin farkındalıkların daha çok sezgisel veya özel eğitim vb. dersler ile kişisel deneyimlerinden elde edilen bilgilerle sınırlı olduğu bu nedenle lisans eğitim süreçlerinde üstün yetenekliler ve eğitimlerine ilişkin seçmeli/ zorunlu dersler almasının önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu derslerin içeriğinde de söz konusu eğitim stratejileri, olumlu, olumsuz, nötr algılanan özelliklerinin olması, rehberlik gereksinimleri içinde beklenmedik başarısızlık, deneysel rehberlik vb. konu-lara yer verilmesinin önemli olduğu bu şekilde Dağlıçolu (2010) da önerilen çeşitli gelişim özelliklerine uygun mesleki becerilerin arttırılabileceği söylenebilir. Yine MEB (2013)'te de vurgulandığı gibi öğretilerin özellikle bu üç konuya ilişkin yeterlikleri-nin arttırılmasıyla ülkemizde üstün yetenekliler eğitiminde sağlıklı adımlar atılabi-leceği ve bu çocuklara hitap edilebileceği söylenebilir. Bu noktada önemli rolü olan rehber öğretmen adayları ve rehber öğretmenleriyle işe başlanmasının ardından diğer branşlarda da özellikle eğitsel, bilişsel, sosyal duygusal özelliklere yönelik farkındalığı arttıracak hizmet içi öğretmen destek eğitimlerinin olması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sınırlılıkları olarak örneklem seçiminde uygun örnekleme olması, katılımcı sayısının ülke genelini temsil edecek büyüklükte olmaması, çalışma verile-rinin sadece öğretmenlerin anket maddelerine ilişkin verdiği cevaplarla sınırlı olması gösterilebilir. Bu konuya ilişkin daha geniş bir örnekleme çalışılması, görüşme vb. metodun da sürece dahil edilmesi, ayrıca Üstün Yetenekliler ve Eğitimi dersini aldık-tan sonraki farkındalığın da ölçülmesini içeren çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu söy-lenebilir. Bununla birlikte araştırma bulguları genel olarak düşünüldüğünde lisans sü-recinde üstün yetenekliler eğitimine ilişkin seçmeli ve zorunlu ders içeriklerine ilişkin özellikle eğitsel seçenekler, sosyal duygusal özellikler ve rehberlik gereksinimlerine ilişkin önemli fikirler verdiği söylenebilir.

Kaynakça

AKAR, İ. (2010). İlköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinim-lerinin ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

◆ Şule Güçyeter

- ALTUN, F. (2015). **Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları, Psikolojik Danışma Yaşantıları Ve Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Yeterlik Düzeyleri**. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.
- ALTUN, F., & Yazıcı, H. (2018). **“Türkiye’deki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları”**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19, S. 2, ss. 355-378.
- BAHTIYAR, M. & ŞAHİN, F. (2017). **“Guidance Needs of Talented Students”**, SDU International Journal of Educational Studies, 4, N. 2, pp. 140-154.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., & DEMİREL, F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Pegem Yayınları, Ankara.
- CLARK, B. (2008). **Growing Up Gifted** (7th ed.), Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River: NJ.
- COLANGELO, N. (1999). Counseling gifted students: Issues and practices. In. N. COLANGELO & G. A. DAVIS (Eds.) **Handbook of gifted education** (2nd ed.) Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- DAĞLIOĞLU, E. H. (2010). **“Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri”**, Mili Eğitim, Bahar 2010, S. 186, ss. 72-84.
- DAVIS, G. A. & RIMM, S. B. (2004). **“Education of the Gifted and Talented”** (5th ed.): Allyn & Bacon, Needham Heights, MA.
- DOĞAN, S., & KESİCİ, Ş. (2015). **“Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”**, OPUS Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 5, S. 8, ss. 45-81.
- ELCİK, F., & BAYINDIR, N. (2015). **“Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Sosyal Duygusal Becerilerinin İncelenmesi”**, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, S. 5, ss. 179-193.
- http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danisanl_k_Lisans_Programi.pdf **“Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı” 10 Mayıs 2018.**
- HOLLINGWORTH, L. S. (1942). **Children over 180 IQ Stanford Binet: Origin and Development**. World Book, Yonkers, NY.
- LEANA TAŞCILAR, M. Z. (2018). İki Kez Özel Çocukların Tanılanması. İçinde U. SAK (Ed.). **Üstün Yeteneklilerin Tanılanması** (ss. 167—185), Vize Yayıncılık, Ankara.
- LOVECKY, D. V. (2000). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.). **Counseling the Gifted & Talented**. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- MAVİ, H. (2017). **Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüş Ve Eğitim İhtiyaçlarının İncelenmesi**. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Lefkoşa.

- MEB. (2013a). *Ek-1: Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017*. http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf adresinden alınmıştır.
- MILGRAM, R. M. (1991). Counseling gifted and talented children and youth: Who, where, what and how? In R. M. Milgram (Ed.). *Counseling gifted and talented children A guide for teachers, counselors, and parents*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation
- SAK, U. (2014). *Üstün Zekalılar Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri* (4. Baskı), Vize Yayıncılık, Ankara.
- SARANLI, A. G., & METİN, N. (2012). "Social-Emotional Problems Observed In Gifted Children", Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 45, N. 1, pp. 139-163.
- SÜRMEİ, V. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrenciler Hakkındaki Farkındalık Düzeyleri*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- TBMM. (2012). *Türkiye Büyük Millet Meclisi üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis komisyonu raporu*. Yasama Dönemi: 24, Yasama Yılı: 3. Ankara.
- YAZICI, H., & ALTUN, F. (2016). "PDR Lisans Programlarının Üstün Yeteneklilere Dönük Psikolojik Danışma Becerilerinin Kazandırılması Açısından Değerlendirilmesi", Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, S. 1, ss. 61-71.
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

BİLİM İNSANLARINA YÖNELİK İMAJLAR: ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İLE ÜSTÜN ZEKALILAR ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Sezen CAMCI ERDOĞAN*

Öz: Mevcut çalışma, üstün yetenekli öğrencilerin ve üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilim insanlarına yönelik sahip olduğu algı ve imajların incelenmesini ve karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Tarama modelinde yürütülen çalışmaya, amaçlı örnekleme yöntemi esasınca 27 üstün yetenekli öğrenci ve 32 üstün zekalılar öğretmenliği adayından oluşan toplam 59 gönüllü katılmıştır. Veriler Bir Bilim İnsanı Çiz Testi (The Draw A-Scientist Test) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının dış görünüş, bilim insanının yaptığı iş, cinsiyet gibi özellikler açısından geleneksel bilim insanı imajını yansıtan çizimler ortaya koymuştur. Bununla birlikte bağısız gruplar için t testi sonuçlarına göre, üstün yetenekli öğrencilerin bilim insanı çizimlerinde, üstün zekalılar öğretmenliği adaylarına göre daha fazla klişe özellikler yansıttıkları görülmüştür. Çalışma sonucunda hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilim insanı imajlarında gözlük, önlük, dağınık görünüm ve laboratuvarda çalışma gibi klişeler olduğu; bu imajlara da en çok filmlerin kaynaklık ettiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilim insanı algısı, üstün yetenekli öğrenci, üstün zekalılar öğretmenliği adayı

* Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, scamci@istanbul.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-5059-9168, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 19/02/2018 – 26/07/2018.

IMAGES OF SCIENTIST: COMPARATIVE STUDY OF GIFTED STUDENTS AND PRE-SERVICE TEACHERS OF GIFTED STUDENTS

Sezen CAMCI ERDOĞAN*

Abstract:

The present study aims to examine and compare the perceptions and images of gifted students and pre-service teachers for teaching gifted students to scientists. Based on the purposeful sampling method, 59 volunteer composed of 27 gifted students and 32 pre-service teachers of gifted students participated in the study conducted in the survey model. The data were collected using the The Draw A Scientist Test. The results of the research have revealed that drawings reflect the stereotype images in terms of external appearance, work done by scientists, and gender, both for gifted students and pre-service teachers. However, according to the results of t test, gifted students were found to have more stereotypical characteristics in drawings than pre-service teachers. As a result of the study, it is seen that both gifted students and candidates for teaching gifted students had stereotypes such as glasses, laboratory coats, messy appearance and working in the laboratory and it turns out that the films were the first source of these images for both groups.

Keywords: Image of scientist,, gifted students, pre-service teachers of gifted students

Giriş

Günümüzde bilimsel bilginin üretilmesi ve bilgiye ulaşılması noktasındaki hız baş döndürmekte, insanoğlu her gün yeni buluşlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Nanoteknoloji, genetik kopyalama, uzaya göç vb. gibi konular günlük hayata bu denli girmişken, bu gelişmelerden uzak ve ilgisiz kalmak olanaksızdır. Fakat bilimin her yaştan ve her kesimden insan tarafından takip edilebilmesi için son dönemde ortaya koyulan bir yapıya ihtiyaç vardır: bilimsel okuryazarlık.

Bilimsel okuryazarlık bilimsel bilginin doğasını, nasıl yapılandırıldığını ve geliştiğini anlamak, bilimsel bilgiyi günlük yaşamda etkili kullanabilmek ve bilimsel bilgi-

* Dr., Instructor, Istanbul University, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Special Education Department.

yi bilim dışı aktivitelerden ayırabilmek olarak tanımlanabilir (Ağlarıcı ve Kabapınar, 2016). Bu bağlamda bilimsel bilginin anlaşılması ve kullanılması sadece belirli bir zümreye ait bir durum olmaktan çıkıp, her kesimin sahip olması gereken bir özellik haline gelmelidir. Bu noktada birçok ülke eğitim sistemlerinde ciddi reformlara gitmiş ve eğitim programlarında bilimsel okuryazarlığı en erken yaşta hayat boyu öğrenme sürecini destekleyecek şekilde öğretim programlarına entegre etmiştir (Turgut, 2007). Bilimsel okuryazarlığın geliştirilmesi, eğitim sistemimizde özellikle fen bilimleri eğitiminin amaçları arasında yer alsın da (MEB, 2013) sadece fen bilimleri eğitimi ile sınırlandırılmamalıdır. Bilimsel okuryazar bireylerin yetiştirilmesinde bilimin hangi alt alanı olursa olsun esas olan bilimin doğasının doğru şekilde kavranmasıdır (Lederman, 2007). Bu noktada eğitim sisteminden çıktı olarak beklenen sadece bilimsel gerçek ya da kanunların bilinmesi değil, bilimsel bilginin değerinin kavranması ve bilimsel düşünme becerilerinin günlük hayatta her alanda kullanılmasıdır (Turgut, Akçay ve İrez, 2010). Üstün yetenekli öğrenciler bilime yönelik içsel merak ve ilgileri ile (SmutnyVon ve Fremd, 2004) bilimsel düşünme, bilimsel süreci izleme ve günlük hayatta kullanma noktasında etkilidirler. Sahip oldukları bu içsel merakı, güçlü muhakeme becerileri de destekler (Sisk, 2007). Bu yüzden her zaman yeni şeyler öğrenmek, öğrendikleri üzerine düşünmek, irdelemek ve yeni bilgiler üretmek isterler ve bu yüzden çoğunlukla farklı bilim dalları ilgi alanları içerisinde yer alır (Cooper, Baum ve Neu, 2004; Taber, 2007). Farklı olay ve durumlardan elde ettikleri çıkarımları, günlük hayatta alışlagelmedik durumlara transfer etme becerisine sahiptirler (Kopelman, Galasso ve Strom, 1977; Ngoi ve Vodracek, 2004) ve bu onların diğer insanlardan farklılaşmalarını sağlar (Meador, 2003). Farklı bakış açısı ve transfer becerileri ile yaratma potansiyelleri üstün yetenekli öğrencilerin, ülkelerin gelişiminde lider rolü üstlenecek, bilimsel ve teknolojik okuryazarlık özelliklerini ortaya koyacak en önemli adaylar olarak görülmelerine yol açar. Fakat bilimsel bilginin doğasını kavramanın ve bu bilgileri kullanmanın öncülü bilimsel bilgiyi oluşturan kişilerin doğru şekilde anlaşılmasıdır (Kaya, Doğan ve Öcal, 2008). Zira kişilerin bilim insanı hakkında sahip olduğu bilgi, tutum ya da imajlar bilim yapmalarında ve hatta buna yönelik meslek seçimlerinde oldukça etkili olabilmektedir (Özkan, Özeke, Güler ve Şenocak, 2017).

İnsanların bilim insanlarına yönelik ilgi ve sahip olduğu imajların, onların bilimsel ilgilerini ve tutumlarını etkilediği; bilim ve bilim insanlarına yönelik olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin bilimsel konuları ilgi çekici olarak görmedikleri ve gelecekte bilimle ilgili bir ders ya da meslek seçmek istemedikleri ortaya çıkmıştır (Hamrich, 1997; Milford ve Tippet, 2013). Bu yüzden son 50-60 yıldır bireylerin bilim insanlarına yönelik sahip olduğu imajlara yönelik çalışmalar yapılmakta ve sonuçları önem arz etmektedir. Bilim insanına yönelik sahip olunan imajları konu edinen çalışmalar, Mead ve Metraux (1957)'un lise öğrencilerinin bilim insanına dair yazılı anlatımları üzerine yürüttüğü ve sonucunda öğrencilerin bilim insanına dair yaşlı, gözlüklü, dağınık, beyaz önlük giyen ve laboratuvarında çalışan bir erkek imajı ortaya koydukları çalışmaya dayanmaktadır. 1980'li yıllarda Chambers (1983), birçok çalışmada kullanılacak DAST

(Draw A Scientist Test)'ı uyarlamış ve okul öncesinden ortaokul düzeyine kadar 11 yıl süresince yaklaşık 5000 kişiye uygulamıştır. Bu boylamsal çalışma sonucunda, öğrencilerin genel olarak laboratuvar önlüğü giyen, gözlüklü, sakal ve bıyıklı, kitap ve notları olan, teknolojik materyaller kullanan ve kimyasallar ile kapalı bir ortamda yalnız çalışan erkek bilim insanı algısı olduğu ortaya çıkmıştır. DAST kullanılarak farklı ülkelerde ve öğretim seviyelerinde yapılan birçok çalışmada (Schibeci ve Sorensen, 1983; Fort ve Varney, 1989; Flick, 1990; Symington ve Spurling, 1990; Rosenthal, 1993; Reap, Cavallo ve McWhirter, 1994; She, 1995; Moseley ve Norris, 1999; Song ve Kim, 1999; Fung, 2002; Gonsoulin, 2001; Schibeci, 2006; Christidou, 2010) bireylerin Chambers (1983)'ın ortaya koyduğu geleneksel/basmakalıp bilim insanı imajlarına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde ise, son 20 yılda bilim insanına yönelik algıların belirlenmesinin önemi artarak, konu hakkında birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları okul öncesi (Güler ve Akman, 2006; Buldu, 2006), bazıları ilköğretim ve orta öğretim (Yontar-Toğrol, 2000; Öcal, 2007; Camcı, 2008; Kaya vd., 2008; Türkmen, 2008; Demirbaş, 2009; Korkmaz ve Kavak, 2010; Akcay, 2011; Nuhoğlu ve Afacan, 2011; Kemaneci, 2012; Camcı-Erdoğan, 2013a, 2013b; Kara ve Akarsu, 2013; Özsoy ve Ahı, 2014; Kaya, Afacan, Polat ve Ürtekin, 2015) ve bazıları da öğretmen adayları (Ağgül-Yalçın, 2012; Bozdoğan, Şengül ve Bozdoğan, 2013; Ünver, 2010; Çermik, 2013; Şenel ve Aslan, 2014; Özkan, Özeke, Güler ve Şenocak, 2017; Ürey, Karaçöp, Göksu ve Çolak, 2017; Camcı-Erdoğan, 2018) ile gerçekleştirilmiştir. Bahsedilen çalışmalar farklı eğitim seviyelerinde olan katılımcılar ile yapılsa da çalışmaların sonucunda genel olarak bilim insanı imajının beyaz önlüklü ve gözlüklü, dağınık saç-sakalı olan, yaşlı, yalnız başına kapalı ortamda kimyasallar ile çalışan erkek olduğu ortaya çıkmıştır.

Bireylerin formal olarak bilim ve bilim insanlarına dair bilgilerle karşılaştıkları ilk yer ilköğretim sınıfları olmakta (Turgut, Eş, Bozkurt-Altan ve Öztürk-Geren, 2016) ve bilime ve bilim insanına yönelik algıların oluştuğu ya da şekillendiği bu süreçte öğrencileri bilim ve bilim insanı ile tanıştıran öğretmenlerin de bilime ve bilim insanına bakış açısı önem kazanmaktadır. Çünkü ilköğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin bilim ve bilim insanına yönelik sahip olduğu ilgi, tutum ve imajlar, öğrencilerin bilime yönelik ilgi, tutum, imajlarını ve bu alandaki performanslarını etkilemektedir (Carnes 2009; Christidou 2011; She ve Fisher, 2002; Sönmez, 2007; Washton, 1971). Bilime ve bilim insanına yönelik tutum, bakış açıları ve imajlar, ülkelerin kalkınma noktasında ihtiyaç duyduğu, bilimsel çalışmaların yapılmasında lider vasfı gösterme potansiyeli olan; bilime yönelik içsel merakları, ilgileri ve bilim yapma istekleri kendiliğinden gelişen üstün yetenekli öğrenciler için daha da önem arz etmektedir. İşte bu yüzden üstün yetenekli öğrencilere eğitim verecek öğretmenlerin de üstün yetenekli öğrencilerin bu motivasyon, istek ve ilgilerini destekleyecek ve daha ileriye götürebilecek düzeyde olması gerekmektedir; çünkü ilköğretim öğretmenleri, bilime ve bilim insanlarına yönelik birincil kaynaklardandır ve öğrencileri üzerinde sahip oldukları etki

yadsınamayacak düzeydedir (Matthews ve Davies, 1996; Christidou 2011; Moseley ve Norris, 1999). Geleceğin bilim insanlarının, bilimsel okuryazar bireylerinin ve bu bireyleri yetiştirecek öğretmen adaylarının bilime ve bilim insanlarına ilişkin görüşlerini bilmek ve bu konularla ilgili var olan yanlışlarını gidermeye çalışmak, eğitim alanında hizmet veren tüm kurumların hedefleri arasında yer almalıdır (Ağlarıcı ve Kabapınar, 2016). Öğrencilerin ya da öğretmenlerin/öğretmen adaylarının bilim insanına yönelik imajlarının neler olduğunu belirleyen çalışmalara sıklıkla rastlanırken, her iki grubun bilim insanına yönelik imajlarını karşılaştırmalı olarak ortaya koyan çok az çalışma bulunmaktadır (Moseley ve Norris, 1999; Ünver, 2010). Özellikle üstün yetenekli öğrenciler ve üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının karşılaştırılması, bilim insanlarının algılanışına kaynaklık eden hipotezler ve bu iki popülasyonun birbirini nasıl etkilediğine dair varsayım açısından önemli veriler sunabilir çünkü öğretmenler bilim ve bilim insanlarına yönelik ilgi ve algıyı öğrencilerine öğretenlerdir. Bu yüzden mevcut çalışmanın amacı, var olan potansiyelleri ve yapabilecekleri açısından ülkemizin önemli değerlerinden üstün yetenekli öğrencilerin ve bu öğrencilere eğitim verecek ve onlara bilimsel bilginin irdelenmesi, kullanılması ve üretilmesi noktasında rehberlik edecek olan üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilim insanlarına yönelik algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılmasıdır.

Yöntem

Bu çalışma, üstün yetenekli öğrenciler ile üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilim insanlarına yönelik algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması amacı ile tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey yada nesnelere olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007). Bu çalışmada da üstün yetenekli öğrencilerin ve üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının sahip olduğu bilim insanı imajları betimlenmeye çalışılmıştır. Nicel ve nitel veri analizlerinden faydalanılan çalışmada, karma desene yönelik eşzamanlı üçgenleme tasarımı şeklinde nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp analiz edilmiş ve verilerin yorumlanması esnasında birbirini desteklemesi açısından kullanılmıştır. Bilim insanlarına yönelik sahip olunan imaj puanlarının incelenmesinde nicel veriler toplanırken; açık uçlu sorulara yönelik cevaplardan ise nitel veriler elde edilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcılar, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan, üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitim aldığı bir proje okulunda öğrenim gören son sınıf ortaokul öğrencilerinden ve yine İstanbul'da yer alan bir devlet üniversitesinde Üstün Zekalılar Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı bu proje okuluna öğrenci seçiminde, Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından zeka testleri uygulan-

muş ve başvuran öğrenciler arasından en yüksek zeka bölümü puanına sahip olan 24 öğrenci kaydedilmiştir. Mevcut çalışmada yer alan üstün yetenekli öğrenciler ise bu okulda kayıtlı olan, tanımlı öğrencilerden olmuştur. Çalışılacak grup belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm ve cinsiyet dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Dağılımı

Program	Cinsiyet	F	%
Üstün yetenekli öğrenci	Kız	11	40.7
	Erkek	16	59.3
	Toplam	27	100
Üstün Zekalılar Öğretmenliği Adayı	Kız	12	37.5
	Erkek	20	62.5
	Toplam	32	100

Tablo 1’de verilenler incelendiğinde çalışmada, 11(%40.7) kız, 16(%59.3) erkek üstün yetenekli öğrenci yer alırken; 12(%37.5) kız, 20(%62.5) erkek üstün zekalılar öğretmenliği adayı olduğu görülmektedir. Çalışmada toplam 59 katılımcı yer almaktadır. Üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının yaş ortalaması $\bar{X}=22.19$ iken üstün zekalı ortaokul öğrencilerinin yaş ortalaması ise $\bar{X} = 13.7$ ’dir.

Veri Toplama Araçları

Bir Bilim İnsanı Çiz Testi

Çizimler, bireylerin farklı konulardaki algılarını belirlemek üzere kullanılacak geçerli ve güvenilir araçlardır (Medina-Jerez, Middleton ve Orihuela-Rabaza, 2011). Çizimlerin zenginliği bireylerin kendi dünyaları ve duygularına ilişkin veri sağlamakta ve özellikle yazmak isteyemem, yazarak kendini ifade edemeyen bireylere de fırsat sağlamaktadır (Finson, Beaver ve Cramond, 1995). Mevcut çalışmada kullanılan verilerden bir bilim insanına yönelik algıların belirlenmesi kapsamında Bir Bilim İnsanı Çiz (Draw A Scientist Test-DAST; Chambers, 1987) testi kullanılmıştır. Bu test kişilerin bilim insanı ile ilgili düşüncelerini resim çizerek anlatmalarına olanak sağlayan bir testtir.

Bu testte öğrencilere şu yönerge verilir: “Lütfen gözlerinizi kapatın ve bir bilim insanını çalışırken hayal edin. Gözlerinizi açın ve hayal ettiğiniz bilim insanını çizin.” Çizim için boş borakılan alanın altında ise bilim insanının yaşını ve cinsiyetini işaretlemeleri için de bir alan yer almaktadır. Bilim insanlarına yönelik düşünce ve algıların

◆ Sezen Camcı Erdoğan

alınmasında resim çizme yönteminin kullanılmaması, okuma veya yazmaya gerek duyulmaması, katılımcıların kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi ve uygulanmayı kolaylaştırması açısından DAST için bir avantaj oluşturmaktadır (Öcal, 2007).

Çizim testinin ardından, “Favori bilim insanınız kimdir?”, “Etrafınızda bilim insanı olarak gördüğünüz birileri var mı? Var ise bunlar kimdir?” ve “Bilim İnsanı İmajınızın Kaynağı Nedir?” sorularından oluşan bir görüş formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması aşamasında, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının gönüllüğü esas alınmış ve ölçekler gönüllü öğrenci ve öğretmen adaylarına toplu bir şekilde uygulanmıştır. Katılımcıların bilim insanına yönelik çizimlerinin analizinde Finson, Beaver ve Cramond (1995) tarafından geliştirilmiş Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesi (Draw A Scientist Checklist: DAST-C) kullanılmıştır. Bu değişkenler kodlanırken bilim insanına yönelik algıda klişeleri yansıtan ifadeler 1, yokluğu ise 0 olarak kodlanmıştır. Bilim insanına yönelik klişe algılar aşağıdaki şekilde kodlanmıştır:

1. Laboratuvar Önlüğü: Öğretmen adayları çizimlerinde, bilim insanı laboratuvar önlüğü giyiyorsa 1, giymiyorsa 0 kodlanmıştır.
2. Gözlük: Bilim insanı gözlük takıyorsa 1, takmıyorsa 0 olarak kodlanmıştır.
3. Sakal-Bıyık: Bilim insanı karmaşık sakal, bıyık veya favoriye sahipse 1, değilse 0 olarak kodlanmıştır.
4. Dağınık Görünüm: Bilim insanı dağınık, hırpani görünüyorsa 1, değilse 0 olarak kodlanmıştır.
5. Araştırma Sembolleri: Çizimlerde beher, balon joje, lam-lamel, çözelti vb. gibi laboratuvar araç-gereç malzeme var ise 1, yok ise 0 olarak kodlanmıştır.
6. Bilgi Sembolleri: Çizimlerde, kitap, dosya, kalem, not vb. gibi semboller var ise 1, yok ise 0 olarak kodlanmıştır.
7. Teknoloji Sembolleri: Televizyon, telefon, robot, bilgisayar, mikroskop, teleskop vb. gibi her türlü teknolojik objenin varlığı 1, yokluğu ise 0 olarak kodlanmıştır.
8. Cinsiyet: Bilim insanı erkek ise 1, kadın ise 0 olarak kodlanmıştır.
9. Formüller, semboller, yazı: Bilim insanı çizimlerinde formüller, semboller ya da konuşma balonları kullanılmışsa 1, kullanılmamışsa 0 kodlanmıştır.
10. Tehlike Göstergeleri: Bilim insanı çizimlerinde tehlike göstergeleri varsa 1, yoksa 0 olarak kodlanmıştır.
11. Tek Başına Çalışma: Bilim insanı çizimlerde tek başına çalışıyorsa 1 olarak, değilse 0 olarak kodlanmıştır.

12. Çalışma Ortamı: Bilim insanı kapalı bir iç mekanda (laboratuvar, kütüphane gibi) çalışıyorsa 1, dışarıda çalışıyorsa 0 olarak kodlanmıştır.

13. Bilim İnsanın Yaşı: Bilim insanının yaşı 40 ve üstü olarak ifade edilmişse 1, 39 ve altı olarak ifade edilmişse 0 olarak kodlanmıştır.

Katılımcıların çizimleri DAST-C'de yer alan değişkenler kullanılarak bilim insanını ait klişe algıları yansıtan sembollerin varlığı 1, yokluğu ise 0 olarak kodlanmıştır. Katılımcıların kontrol listesinden alabileceği en yüksek puan 13, en düşük puan ise 0'dır. Alınan puanların yükselmesi, çizimlerinde daha fazla klişe özellik yansıtıldığını göstermektedir. Çalışmada iki bağımsız kodlayıcı kodlamaları gerçekleştirmiştir ve kodlayıcılar arası tutarlılığı test etmek için ise örneklem büyüklüğünün %10'undan daha fazlası olacak şekilde rastgele 10 katılımcı çizimi seçilmiştir. Daha sonra birbirinden bağımsız olan iki ayrı kodlayıcı tarafından, seçilen çizimler DAST-C'de yer alan 13 madde açısından kodlanarak toplam puanlar üzerinden kappa istatistiği ile kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Buna göre, DAST-C için kappa istatistiği değeri 0.632 olarak bulunmuş ve bu değerlere göre kodlayıcılar arası uyumun iyi olduğu görülmüştür (Kılıç, 2015). Açık uçlu soruların analizinde, cevaplar içerik analizi ile kategorize edilmiş ve belirli kodlar verilerek kodlanmıştır. Bilim insanı imajı kaynaklarına ait soruda katılımcılar birden çok cevap verip, hepsi dikkate alınırken; favori bilim insanına yönelik açık uçlu soruda katılımcıların verdiği ilk cevap dikkate alınmıştır. Çizim Kontrol listesinden alınan puanlar için yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda hem üstün yetenekli öğrencilerin puanlarının ($p=.234$, $p>.05$) hem de üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının puanlarının ($p=.176$, $p>.05$) normal dağıldığı gözlenmiştir. Puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t testi kullanılırken; çizim analizi sonucundaki diğer veriler ve açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler yüzde ve frekans olarak ifade edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Üstün yetenekli öğrencilerin ve Üstün Zekalılar Öğretmenliği Adaylarının Sahip Olduğu Bilim İnsanı İmajına Yönelik Göstergelerin Frekans ve Yüzdeleri

Bilim İnsanına Ait Klişe İmaj Göstergeleri	Üstün yetenekli öğrenci		Üstün Zekalılar Öğretmenliği Adayı	
	f	%	F	%
Laboratuvar önlüğü	10	37	6	18.8
Gözlük	8	29.6	12	37.5
Sakal, Bıyık	7	25.9	4	12.5

◆ Sezen Camcı Erdoğan

Dağınık Fiziksel Görüntü	8	29.6	7	21.9
Araştırma Sembolleri	21	77.8	10	31.3
Bilgi Sembolleri	8	29.6	21	65.6
Teknoloji Sembolleri	23	85.2	5	15.6
Erkek Bilim İnsanı	18	66.7	21	65.6
Formüller, semboller, yazı vb	7	25.9	4	12.5
Tehlike Göstergeleri	1	3.7	6	18.8
Tek Başına Çalışma	26	96.3	30	93.8
İç Mekanda Çalışma	25	92.6	24	75
40 yaş ve üstü bilim insanı	18	66.7	26	81.3

Tablo 2 incelendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin %37'si, öğretmen adaylarının ise %18.8'i bilim insanını laboratuvar önlüğü ile çizmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin %29.6'sı gözlüklü, % 25.9'u sakallı ve bıyıklı, %29.6'sı ise dağınık bir bilim insanı çizerken; öğretmen adaylarının % 37.5'i gözlüklü, %12.5'i sakal, bıyıklı ve % 21.9'u üstü başı dağınık bir bilim insanı çizmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin % 77.8'i araştırma, %29.6'sı bilgi ve %85.2'si teknoloji sembollerini çizimlerinde yansıtıırken; öğretmen adaylarının %31.3'ü araştırma, %65.6'sı bilgi ve 15.6'sı teknoloji sembollerini çizimlerinde yansıtılmışlardır. Üstün yetenekli öğrenciler daha çok araştırma ve teknoloji sembolü yansıtıırken, üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının daha çok bilgi sembolleri yansıttığı gözlenmiştir.

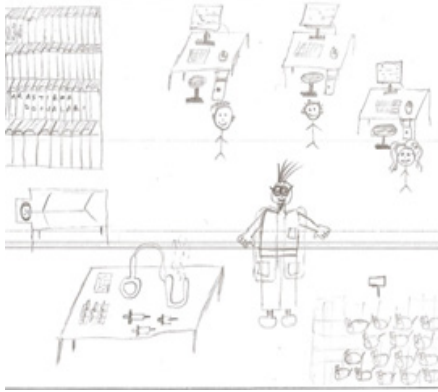
Hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının büyük çoğunluğu bilim insanını orta yaşta ya da daha yaşlı (%66.7; %81.3), tek başına (%96.3; %93.8), iç mekanda çalışan (%92.6; %75), erkek (%66.7;%65.6) bir bilim insanı olarak resmetmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerin %25.9'u çizimlerinde formüllere, sembollere ya da yazılara; %3.7'si tehlike göstergelerine yer verirken; üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının %12.5'i çizimlerinde formüllere, sembollere ya da yazılara; %18.8'i de tehlike göstergelerine yer vermiştir.

Üstün yetenekli öğrenciler ile üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilim insanına yönelik klişe algı puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Üstün yetenekli öğrenciler ile Üstün Zekalılar Öğretmenliği Adaylarının Bilim İnsanına Yönelik Sahip Olduğu İmaj Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	T	df	P
Bilim İnsanı Algısına Yönelik Puanlar	Üstün yetenekli öğrenciler	27	6.67	2.270	2.09	57	.041
	Üstün Zekalılar Öğretmenliği Adayları	32	5.50	2.016			

Tablo 3 incelendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları imaj puanları ile ($t=2.09$, $p < .05$) üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu noktada üstün yetenekli öğrencilerin bilim insanlarına yönelik çizimlerinde, üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilim insanı çizimlerine göre daha geleneksel imajlara yer verdikleri söylenebilir .



Resim 1. Kız öğretmen adayına ait bilim insanı çizimi



Resim 2. Kız öğrenciye ait bilim insanı çizimi

Tablo 4. Üstün yetenekli öğrenciler ile Üstün Zekalılar Öğretmenliği Adaylarının Sahip Olduğu Bilim İnsanı İmajlarının Kaynakları

	Üstün yetenekli öğrenciler		Üstün Zekalılar Öğretmenliği Adayları		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bilim İnsanı Ait İmaj Kaynakları						
Çizgi film	7	25.9	4	12.5	11	18.6
Animasyon	5	18.5	4	12.5	9	15.3
Film	14	51.9	20	62.5	34	57.6
Aile	2	7.4	1	3.1	3	5.1
Biyografi	10	37	20	62.5	30	50.8
Müze	4	14.8	8	25	12	20.3
Gazete	6	22.2	9	28.1	15	25.4
Öğretmen	3	11.1	3	9.4	6	10.2
Kitap	4	14.8	5	15.6	9	15.3
TV Dizileri	5	18.5	3	9.4	8	13.6
Diğer	6	22.2	3	9.4	9	15.3

Tablo 4'te üstün yetenekli öğrenciler ve üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının sahip olduğu bilim insanı imajlarının kaynaklarına ait bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular incelendiğinde, hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının sahip olduğu imajlara en fazla filmler ve bilim insanı biyografileri kaynaklık etmiştir. Bu kaynaklardan sonra çizgi film (%25.9) ve gazete (%22.2) üstün yetenekli öğrencilerin en çok tercih ettiği kaynak olurken; gazete (%28.1) ve müze (%25) de öğretmen adaylarının tercih ettiği kaynaklar olmuştur.

Tablo 5. Üstün yetenekli öğrenciler ile Üstün Zekalılar Öğretmenliği Adaylarının Çevrelerinde Bilim İnsanı Olarak Gördükleri Kişiler

Çevrenizde bilim insanı olarak gördüğünüz biri var mı?	Çevrenizde bilim insanı olarak gördükleriniz kimler?	Üstün yetenekli öğrenciler		Üstün Zekalılar Öğretmenliği Adayları	
		f	%	f	%
Evet	Abi	1	3.7	2	6.3
	Arkadaş	6	22.2	1	3.1
	Öğretmen	1	3.7	0	0
	Akademisyen	0	0	6	18.8
	Fen ve matematik alanında çalışan herkes	0	0	1	3.1
	Filmde oynayan bir karakter	0	0	1	3.1
	Toplam	8	29.6	11	34.4
Hayır		19	70.4	21	65.6

Tablo 5'te yer alan bulgular incelendiğinde, üstün zekalı 8 öğrenci (%29.6) ve 11 üstün zekalılar öğretmenliği adayı (%34.4) çevresinde bilim insanı olarak gördüğü birileri olduğunu ifade etmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler abi (%3.7), arkadaş (%22.2) ve öğretmenlerini (%3.7) bilim insanı olarak görürken; öğretmen adayları abi (%6.3), arkadaş (%3.1), akademisyen (%18.8), fen ve matematik alanında çalışan herkesi (%3.1) ve filmde oynayan bir karakteri (%3.1) bilim insanı olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin % 70.4'ü (19 katılımcı) ve üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının %65.6'sı (21 katılımcı) çevrelerinde bilim insanı olarak gösterebilecek kimse olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 6. Üstün yetenekli öğrencilerin ve Üstün Zekalılar Öğretmenliği Adaylarının Favori Bilim İnsanları

Favori bilim insanınız kimdir?	Üstün yetenekli öğrenciler		Üstün Zekalılar Öğretmenliği Adayları	
	f	%	f	%
Einstein	10	37.0	13	40.6
Edison	3	11.1	5	15.6
Tesla	2	7.4	2	6.3
Marie Curie	1	3.7	2	6.3
Newton	1	3.7	0	0
Stephen Hawking	1	3.7	1	3.1
İbn-i Sina	1	3.7	0	0
Pasteur	1	3.7	0	0
Bill Gates	1	3.7	0	0
Graham Bell	0	0	1	3.1
Galileo	0	0	1	3.1
Ibn Tufeyl	0	0	1	3.1
Cevap Yok	2	7.4	5	15.6

Tablo 6’da yer alan bulgular incelendiğinde, sırası ile Einstein, Edison ve Tesla hem üstü zekalı öğrencilerin (%37; %11.1; %7.4) hem de üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının (%40.6; %15.6; %6.3) favori bilim insanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Üstün yetenekli öğrencilerin ve üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilim insanı imajlarının incelendiği çalışmanın sonucunda hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının genel olarak çizimlerinde bilim insanlarına yönelik geleneksel/klişe algıları yansıttıkları ortaya çıkmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler ve üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilim insanına yönelik imaj puanlarının karşılaştırılması sonucu, üstün yetenekli öğrencilerin çizimlerinde üstün zekalılar öğretmenliği adaylarına göre daha fazla geleneksel imaja sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin bilim insanlarına yönelik algılarının belirlenmesine yönelik daha önce yapılan çalışmalarda (Camcı-Erdoğan, 2013a, 2013b; Turgut, Öztürk ve Eş, 2017; Eranlı, Ateş ve Ateş, 2018) genel olarak bilim insanının çoğunlukla gözlüklü, dağınık görünümlü, laboratuvar ortamında çalışan bireyler olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte tanı almamış öğrenciler ile yapılan çalışmalarda da (Yontar-Toğrol, 2000; Öcal, 2007; Camcı, 2008; Kaya, Doğan ve Öcal, 2008; Türkmen, 2008; Demirbaş, 2009; Korkmaz ve Kavak, 2010; Akçay, 2011; Nuhoğlu ve Afacan, 2011; Kemaneci, 2012; Kara ve Akarsu, 2013; Özsoy ve Ahı, 2014; Kaya vd., 2015) öğrencilerin çoğunlukla gözlüklü, dağınık görünen, laboratuvar ortamında deney malzemeleri ile çalışan bilim insanlarını resmettikleri görülmüştür. Bu noktada üstün yetenekli tanısı alsın almasın genel olarak öğrencilerin bilim insanlarına yönelik benzer imajlara sahip olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda ise (Özkan, Özeke, Güler ve Şenocak, 2017; Bozdoğan, Şengül ve Bozdoğan, 2013; Reap, Cavallo ve McWhirter, 1994; Moseley ve Norris, 1999; Ünver, 2010; Çermik, 2013; Şenel ve Aslan, 2014; Ürey, Karaçöp, Göksoy ve Çolak, 2017; Camcı-Erdoğan, 2018) genel olarak laboratuvar önlüğü, gözlük, dağınık görüntü ve sakal-bıyık gibi öğelere yer vermişlerdir. Üstün yetenekli öğrenciler bilim insanlarını, öğretmen adaylarına göre daha fazla laboratuvar önlüklü, sakal-bıyıklı, dağınık görünümlü çizerken; öğretmen adayları üstün yetenekli öğrencilere göre daha fazla gözlüklü bilim insanı çizmiştir. Her iki grupta da yüksek yüzdelerle görülen dağınık görünümlü ve gözlüklü bilim insanı çizimi daha önce literatürde yapılan çalışmalarda (Yontar-Toğrol, 2000; Ünver, 2010; Camcı-Erdoğan, 2018) çalışmaya katılan bireylerin bilimsel çalışma yapmanın yorucu, yıpratıcı bir iş olduğu algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Mevcut çalışmada da her iki grupta yüksek yüzdelerle dağınık ve gözlüklü bilim insanı çizimleri gözlenmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bilim insanlarını araştırma ve teknoloji sembolleri ile çizerken, üstün zekalılar öğretmenliği adayları bilim insanlarını çoğunlukla bilgi sembolleri ile çizmişlerdir. Bu noktada üstün yetenekli öğrencilerin bilim yapma konusundaki algılarının laboratuvar ortamında kontrollü deneyler yapmak ile; öğretmen adaylarının ise daha çok okumak ve yazmak, notlar almak ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu durumun, üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel bilgi üretmenin fen bilimleri ile sınırlı kaldığı, sadece laboratuvar ortamında gerçekleşebileceği düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen adayları özellikle lisans eğitimleri sürecinde bilimin fen bilimlerinden ibaret olmadığını, özellikle sosyal bilimlerin de toplumlar ve kültürler için çok önemli olduğunu görmelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

Üstün yetenekli öğrenciler ve üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilim insanı çizimlerine cinsiyet, çalışılan mekan, yaş ve çalışma şekli açısından bakıldığında her iki grupta da yalnız başına, iç mekanda çalışan 40 yaş ve üzeri erkek bilim insanlarına rastlanılmıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda da buna benzer sonuçlara rastlanılmış ve bilim insanının toplumdan uzak, tek başına, gizli bir iş yapıyor muşçasına çalışma-

sı ve erkek egemen imajların ortaya çıkmasında internette, görsel ve basılı medyada ve ders kitaplarında bu tarz bilim insanı figürlerinin kullanılmasının ciddi derecede etkili olduğu vurgulanmıştır (Schibeci, 1986; Song ve Kim, 1999; Yontar-Toğrol, 2000; Laçın-Şimşek, 2001; Karaçam, Aydın ve Digilli, 2014; Steinke, 2017). Zira Laçın-Şimşek (2011b)'in fen ve teknoloji kitaplarında yer alan kadın bilim insanları figürlerini incelediği çalışmasında, 78 bilim insanı figüründen sadece 2 tanesinin kadın figürü olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle bilimsel okur yazarlığın toplumun her kesimine yerleştirilmesi açısından bilim yapmanın yaştan ve cinsiyetten bağımsız bir şekilde algılanması çok önemlidir. Genel olarak bilim, özellikle de fen ve mühendislik alanlarında kadın bilim insanlarının temsiliyetinin az olması, onların bilime yönelik olumsuz ve düşük algılara sahip olmasından kaynaklanmaktadır (MacCorquodale, 1984; Camcı-Erdoğan ve Riga, 2016) ve bu olumsuz algılar negatif geleneksel imajlara dönüşmektedir (Schibeci ve Sorenson, 1983). Doğru algılarla ve figürlerle karşılaşmayan özellikle kız öğrenciler ise bilimsel platformlarda geri planda kalmayı tercih etmektedirler. Fakat doğru rol modeller ile çalışan kız öğrencilerin hem bilime, hem çalışma alanına hem de gelecekteki meslek seçimlerine yönelik düşünceleri farklılaşabilmektedir. Zira kadın bilim insanlarının görev aldığı çalışmalarda, kız öğrencilerin çalışma sonucunda bilime ve rol model olan kadın bilim insanının çalışma alanına doru yöneldiği ve bu yönde motivasyona sahip olduğu gözlenmiştir (Barrow, 2000; Bodzin ve Gehringer, 2001). Bu yüzden ilköğretimden hatta okul öncesinden başlayarak bilim insanlarına yönelik doğru örneklerin gösterilmesi, öğrencilere bu doğru rol modellerle tanışma, beraber çalışma fırsatlarının sağlanması çok önemlidir.

Üstün yetenekli öğrencilerin ve üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının sahip olduğu bilim insanı imajlarının kaynaklarına bakıldığında, hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de onlara eğitim verecek öğretmen adaylarının sahip olduğu imajlara en çok filmlerin, bilim insanı biyografilerinin, çizgi filmlerin ve gazetelerin kaynaklık ettiği görülmüştür. Bu noktada görsel/ yazılı medyanın ve kitapların bilim insanı imajı oluşmasına birincil derecede kaynak olduğu ve etkilerinin yadsınamayacağı ortadadır (Schibeci, 1986; Song ve Kim, 1999; Yontar-Toğrol, 2000; Laçın-Şimşek, 2001a; Karaçam vd., 2014; Steinke, 2017). Özellikle ders kitaplarında yer alan bilim insanı biyografileri incelendiğinde, bu biyografilerde özellikle çok az Türk-İslam bilim insanına yer verildiği (Laçın-Şimşek, 2001a) ve verilen bilim insanı özelliklerinin öğrencilerin bilim insanına yönelik olumlu bir algı geliştirebilecek güçte olmadığı sonucuna varılmıştır (Karaçam vd., 2014).

Katılımcılara favori bilim insanlarının kim olduğu sorulduğunda ise, her iki grupta da daha önce yapılan çalışmalarda (Song ve Kim, 1999; Korkmaz ve Kavak, 2010; ; Bozdoğan vd., 2013; Camcı-Erdoğan, 2013) olduğu gibi en fazla Einstein ve Edison cevapları alınmıştır. Bununla birlikte katılımcıların etrafında bilim insanı olarak kimi gördüklerine yönelik soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, her iki gruptan da büyük bir oranda etraflarında bilim insanı olarak gördükleri hiç kimse olma-

dığı yanıtı alınmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, toplumda bilim insanının etrafta görülebilecek kadar yakınımızda olamayacağı, yaşadığımız toplumda alelade görebileceğimiz bireyler olamayacağı gibi bir algının var olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Özellikle üstün zekalılar öğretmenliği adayları lisans eğitimleri boyunca farklı derslerde farklı akademisyenle birlikte olma şansı yakalamalarına rağmen %65 gibi bir oranda etraflarında bilim insanı göremediklerini ifade etmişlerdir. Bilim insanı algısındaki klişeler (laboratuvarda deney yapma, erkek olma vb.) onların üniversite hocalarını da bilim insanı olarak görmesini engellemiş olabilir. Bununla birlikte en çok tanınan ve favori gösterilen bilim insanlarının ise ders kitaplarında ve medya organlarında sıklıkla söz edilen, betimlemeleri yapılan bilim insanları oldukları gözden kaçırılmamalıdır. Öğretim programlarında, medya organlarında bireylerin çok farklı bilim alanlarından farklı yaşlarda bilim insanları ile karşılaşmaları sağlanmalı, betimlemelerde bu bilim insanlarının özellikle merak, motivasyon, ısrar gibi kişilik özellikleri ön plana çıkarılmalıdır.

Bireylerin bilim insanlarına yönelik sahip oldukları bu imajlar, bireylerin bilim ile ilk tanıştıkları ortamlarda gelişmektedir ve daha ileri yaşlarda da değişime direnç göstermektedir (Hewson ve Hewson, 1989). Bu yüzden bireylerin doğru kaynaklarla, doğru bilgi ve imajları yansıtan ortamlarda olmaları çok önemlidir. Bilim insanına yönelik imajların oluşmasında TV başta olmak üzere medya organlarının (Schibeci ve Sorenson, 1983; Steinke, 2005;), ailelerin (Tenenbaum ve Leaper, 2003), öğretmenlerin (Türkmen, 2008), bilim insanı biyografilerinin (Ağgül-Yalçın, 2012; Erten, Kıray ve Şen-Gümüş, 2013) ve ders kitaplarının (Türkmen, 2008; Kaya vd., 2008) etkisi olduğu görülmektedir. O yüzden bilime ve bilim insanına yönelik doğru algının oluşmasında toplumun birçok kesiminin elini taşın altına koyması ve ortak hareket etmesi önemlidir. Öğrencilerimizin bilim doğasını bilmesi ve bilim insanlarının ne iş yaptığına dair algılarının olumlu yönde gelişmesi için öğretimsel süreçlerde bu konularla ilgili sorgulamalara, tartışmalara ve örneklemelere yer verilmesi gerekmektedir. Hangi düzeyde olursa olsun öğrencilerimizin eğitim sitem ve süreçlerini değiştirmeden onların algı ve anlayışlarının değişmesini bekleyemeyiz.

Öneriler

Mevcut çalışma, üstün yetenekli öğrenciler ve bu öğrencilere öğretmenlik yapacak adayların bilim insanlarına yönelik algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilim insanlarına yönelik büyük oranda geleneksel bir algıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle, okul öncesi dönemden lisans üstü düzeye kadar bilimin doğası, bilimsel bilginin önemi ve bilim insanlarının yaşam öykülerini içeriğinde barındıracak doğrudan bilim ile ilgili derslerin oluşturulması önerilebilir. Bu dersler oluşturulurken, kadınlar tarafından yürütülen bilimsel çalışma örneklerine, bilim insanının toplumdaki yerine, laboratuvar ortamı dışında gruplar halinde çalışmalar yapan bilim insanı örneklerine (Rubin, Bar

◆ Sezen Camcı Erdoğan

ve Cohen, 2003) ve fen bilimleri dışındaki bilim dallarının da önemli olduğuna vurgu yapacak örneklerle yer verilmesi önerilebilir.

Dersler ve ders kitapları dışında 7'den 70'e herkesi etkileyen görsel medya araçlarında yer alan bilim insanı figürlerinin özenle seçilmesi ve bilim yapma sürecinin doğru yansıtılması noktasında denetlemelere, kampanyalara ve hatta teşviklere yer verilmelidir. Teknoloji desteği ile farklı animasyon, simülasyon vb. uygulamalar ile öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bilim yapma sürecini gözlemlemeleri ve deneyimlemeleri sağlanabilir.

Çalışma bir grup üstün yetenekli öğrenci ve üstün zekalılar öğretmenliği adayı ile yürütülmüş olmakla birlikte mevcut katılımcılarla ilgili fikir verirken, tüm üstün yetenekli öğrencilere ve öğretmen adaylarına genellenemez. Çalışma farklı desenlerle, görüşmelerle ya da deneysel çalışmalarla tekrarlanabilir, daha kalabalık katılımcılarla tekrarlanabilir.

Kaynakça

- Ağgül-Yalçın, F. (2012). Öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 611-628.
- Ağlarıcı, O. ve Kabapınar, F. (2016). Kimya öğretmen adaylarının bilime ve sözde bilime ilişkin görüşlerinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 248-286. doi:10.17539/aej.33301.
- Akçay, B. (2011). Turkish elementary and secondary students' views about science and scientist. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(1), 1-11.
- Barrow, R. (2000). Determining stereotypical images of psychologist: The draw a psychologist checklist. *College Student Journal*, 34(1), 123-133.
- Bodzin, A. ve Gehringer, M. (2001). Breaking science stereotypes. *Science and Children*, 39(1), 36-41.
- Bozdoğan, B., Şengül, Ü. ve Bozdoğan, A. E. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim insanları hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- Buldu, M. (2006). Young children's perceptions of scientists: A preliminary study. *Educational Research*. 48(1), 121-132. doi: 10.1080/00131880500498602
- Camcı, S. (2008). *Bilim şenliğine katılan ve katılmayan çocukların bilim ve bilim insanlarına yönelik ilgi ve imajlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Camcı-Erdoğan, S. (2013a). Üstün zekalı kızların bilime yönelik tutumları ve bilim insanı imajları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 125-142.

- Camcı-Erdoğan, S. (2013b). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilim insanlarına yönelik algıları. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 3, 13-37.
- Camcı- Erdoğan, S. ve Riga, F. (2016). Gifted females in science. K. S. Taber ve M. Sumida (Eds.), *International perspectives on science education for gifted* içinde (ss. 106-125). New York: Rotledge
- Camcı-Erdoğan, S. (2018). Üstün zekâlılar öğretmenliği adaylarının gözlerinden bilim insanları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 130-155.
- Carnes, G. N. (2009). Interpreting drawings of preservice teachers. In J. E. Pederson ve K. D. Finson (Eds.), *Visual data: Understanding and applying visual data to research in education* (pp. 79-92). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw a scientist test. *Science Education*, 67(2), 255- 265. doi: 10.1002/sci.3730670213
- Christidou, V. (2011). Interest, attitudes and images related to science: Combining students' voices with the voices of school science, teachers, and popular science. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(2), 141-159.
- Cooper, C. R., Baum, S. M. ve Neu, T. W. (2004). Developing scientific talent in students with special needs. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(4), 162-169.
- Çermik, H.çetin (2013). Öğretmen adaylarının zihinlerinde canlanan resimdeki bilim insanı. *Pamukkale University Journal of Education*, 33(1), 139-153. doi: 10.9779/PUJE612
- Demirbaş, M. (2009). The relationships between the scientist perception and scientific attitudes of science teacher candidates in Turkey: A case study. *Scientific Research and Essay*, 4 (6), 565-576.
- Ersanlı, E., Ateş, G. ve Ateş, B. (2018). Investigating attitude and images of superior intelligent and gifted students towards scientists. *European Journal of Education Studies*, 4(2), 289-305.
- Erten, S., Kiray, S. A., ve Sen-Gümüş, B. (2013). Influence of scientific stories on students ideas about science and scientists. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(2), 122-137.
- Finson, K., Beaver, J. ve Cramond, B. (1995). Development and field test of a checklist for the draw-a-scientist test. *School Science and Mathematics*, 95 (4), 195-205.
- Flick, L. (1990). Scientist in residence program improving children's image of science and scientists. *School Science and Mathematics*, 90(3), 204-214. doi: 10.1111 /j.1949-8594.1990.tb15536.x
- Fort, D.C. ve Varney, H.L. (1989). How students see scientists: Mostly male, mostly white, and mostly benevolent. *Science and Children*, 26(8), 8-13.
- Fung, Y. Y. H. (2002). A comparative study of primary and secondary school students' images of scientists. *Research in Science & Technological Education*, 20(2), 199-213. doi: 10.1080/0263514022000030453

◆ Sezen Camcı Erdoğan

- Gonsoulin, W. B. (2001). *How do middle school students depict science and scientist?* Unpublished doctoral dissertation, Mississippi State University, Mississippi.
- Güler, T. ve Akman, B. (2006). Altı yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 55-66.
- Hammrich, P. L. (1997). *Confronting the gender gap in science and mathematics: The Sisters in Science program.* (Report No. SE059829). Oak Brook, IL: National Association for Research in Science Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 167).
- Hewson, P. W. ve Hewson, M.G.A.B. (1989). Analysis and use of a task for identifying conceptions of teaching science. *Journal of Education for Teaching*, 15(3), 191-209.
- Kara, B. ve Akarsu, B. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Bilim İnsanına Yönelik Tutum ve İmajlarının Belirlenmesi. *Journal of European Education*, 3(1), 8-15.
- Karaçam, S., Aydın, F. ve Digilli, A. (2014). Fen ders kitaplarında sunulan bilim insanların basmakalıp bilim insanı imajı açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 606-627.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınevi
- Kaya, V. H., Afacan, Ö., Polat, D. ve Ürtekin A. (2015). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşleri (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 305- 325.
- Kaya, N. O, Doğan, A ve Öcal, E. (2008). Turkish elementary school students' images of scientists. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 83-100.
- Kemaneci, G. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin bilim insanı hakkındaki imajlarının araştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kopelman, M., Galasso, V. G. ve Strom, P. (1977). A model program for the development of creativity in science. *Gifted Child Quarterly*, 21(1), 80-84.
- Korkmaz, H. ve Kavak, G. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilime ve bilim insanına yönelik imajları. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1055-1079.
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144. doi:10.5455/jmood.20150920115439
- Laçın-Şimşek, C. (2011a). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kitaplarında Türk- İslam Bilginlerine Yer Verilme Durumu. *Journal of Turkish Science Education*, 8(4), 154-168.
- Laçın-Şimşek, C. (2011b). Women Scientist in Science and Technology Textbooks in Turkey. *Journal of Baltic Science Education*, 10(4), 277-284.
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. S. K. Abell ve N. G. Lederman (Eds.) *Handbook of research on science education içinde* (ss. 831-879). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- MacCorquodale, P. (1984, Ağustos). *Self-image, science and math: Does the image of the "scientist" keep girls and minorities from pursuing science and math?* 79th Annual Meeting of the American Sociological Association, San Antonio, TX.
- Matthews, B. ve Davies, D. (1999). Changing children's images of scientists: Can teachers make a difference? *School Science Review*, 80(293), 79–85.
- Mead, M. ve Metraux, R. (1957). Image of the scientist among high-school students. *Science*, 126 (3270), 384– 390. doi: 10.1126/science.126.3270.384
- Meador, K. S. (2003). Thinking creatively about science: Suggestions for primary teachers. *Gifted Child Today*, 26(1), 25-29.
- MEB. (2013). İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayinevi.
- Medina-Jerez, W., Kyndra, V. M. ve Orihuela-Rabaza, W. (2011). Using the DAST-C to explore Colombian and Bolivian students' images of scientists. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(3), 657-690.
- Milford, T. M. ve Tippett, C. D. (2013). Preservice teachers' images of scientists: Do prior science experiences make a difference?. *Journal of Science Teacher Education*, 24, 745–762. doi: 10.1007/s10972-012-9304-1
- Moseley, C. ve Norris, D. (1999). Preservice teachers' views of scientists. *Science and Children*, 37(6), 50-53.
- Ngoi, M.ve Vondracek, M. (2004). Working with gifted science students in a public high school environment. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(4), 141-147.
- Nuhoğlu, H. ve Afacan, Ö. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanına yönelik düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 279-298.
- Öcal, E. (2007). İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilim İnsanı Hakkındaki İmaj ve Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.
- Özkan, B., Özeke, V., Güler, G. ve Şenocak, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin bilim insanı imajları ve bu imajları etkileyen bazı faktörler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 146-165.
- Özsoy, S. ve Ahı, B. (2014). Çocukların gözüyle "Bilim İnsanı". *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 204-230.
- Reap, M.A., Cavallo, A.M.L. ve McWhirter, L.J. (1994, January). *Changing perceptions of scientists among preservice elementary school teachers*. Paper presented at the annual international conference of the Association for the Education of Teachers in Science. El Paso, TX.
- Rosenthal, D.B. (1993). Images of scientists: A comparison of biology and liberal studies majors. *School Science and Mathematics*, 93(4), 212 –216.

◆ Sezen Camcı Erdoğan

- Rubin, E., Bar, V. ve Cohen, A. (2003). The Images of Scientist and Science Among Hebrew and Arabic Speaking Pre- Service Teachers in Israel. *International Journal of Science Education*, 25(7), 821-846, doi: 10.1080/09500690305028.
- Schibeci, R. A. (1986). Image of science and scientists and science education. *Science Education*, 70 (2), 139-149.
- Schibeci, R. (2006). Student images of scientists: What are they? Do they matter?. *Teaching Science*, 52(2), 12-16.
- Schibeci, R. A. ve Sorenson, I. (1983). Elementary school children's perceptions of scientists. *School Science and Mathematics*. 83 (1), 14-19.
- She, H. (1995). Elementary and middle school students' image of science and scientists related to current science textbooks in Taiwan. *Journal of Science Education and Technology*, 4 (4), 283- 294.
- She, C. H. ve Fisher, D. (2002). Teacher communication behavior and its association with students' cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 63-78. doi: 10.1002/tea.10009
- Sisk, D. (2007). Differentiation for effective instruction in science. *Gifted Education International*, 23, 32-45.
- Smutny, J. ve Von Fremd, S. E. (2004). *Differentiating for the young child*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Song J. ve Kim K. (1999) How Korean students see scientists: The images of the scientist. *International Journal of Science Education*, 21(9), 957-977. doi:10.1080/095006999290255
- Sönmez, S. (2007). *Preschool teachers' attitudes toward science and science teaching*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Steinke, J. (2017). Adolescent girls' STEM identity formation and media images of STEM professionals: Considering the influence of centextual cues. *Front. in Psychol.* 8, 1-15.
- Symington, D.ve Spurling, H. (1990). The 'Draw a Scientist Test': Interpreting the data. *Research in Science & Technological Education*, 8(1), 75-77. doi: 10.1080/0263514900080107
- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okulöncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.
- Taber, K. S. (2007). Science education for gifted learners?. In K. S. Taber (Eds.), *Science education for gifted learners* (pp. 1-14). New York: Routledge.
- Tenenbaum, H. R., ve Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: The socialization of gender inequities?. *Developmental Psychology*, 39(1), 34-47.
- Turgut, H. (2007). Herkes için bilimsel okuryazarlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 233-256.

- Turgut, H., Akçay, H. ve İrez, S. (2010). The impact of the issue of demarcation on pre-service teachers' beliefs on the nature of science. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 2621-2663.
- Turgut, H., Eş, H., Bozkurt Altan, E. ve Öztürk Geren, N. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının, bilim, sözde-bilim algıları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 150-169.
- Turgut, H., Öztürk, N. ve Eş, H. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin bilim ve bilim insanı algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 423-440.
- Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 55-61.
- Ünver, A. O. (2010). Perceptions of scientists: A comparative study of fifth graders and fourth year student teachers. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), 11-28.
- Ürey, M., Karaçöp, A., Göksu, V. ve Çolak, K. (2017). Fen ve sosyal bilimler kökenli öğretmen adaylarının bilim insanı algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 205-226. doi: 10.23891/yyuni.2017.8
- Washton, E. S. (1971). *Improving elementary teacher education in science*. New York: Macmillan.
- Yontar-Toğrol, A. (2000). Öğrencilerin bilim insanı ile ilgili imgeleri. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 49-57.

ÜSTÜN YETENEKLİ VE ORTALAMA BAŞARI DÜZEYİNDE OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Özlem MISIRLI TAŞDEMİR*
E. Rüya ÖZMEN**

Öz: Bu çalışma, üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve kullandıkları üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma grubu; Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi'nde destek eğitime devam eden ve üstün yetenekli olarak tanılanan 5. sınıf düzeyinde öğrencilerle ile Ankara ili Çankaya ve Etimesgut merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda 5. sınıfa devam etmekte olan ortalama başarı düzeyinde olan öğrenciler arasından belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" (Kuşdemir-Kayran, 2007), üstbilişsel okuma stratejileri ise "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" (Öztürk, 2012) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinden yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, üstün yetenekli öğrenciler için ise anlamlı bir ilişkinin olmadığını görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yeteneklilik, Okuduğunu Anlama, Okuduğunu Anlama Stratejileri

* Uzm. Psk. Dan. Hacettepe Üniversitesi, İhsan Doğramacı Çocuk Hastanesi, Psikometrik Değerlendirme Birimi, omisirlitasdemir@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-0214-5989, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 29/05/2018 – 25/07/2018.

** Prof.Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ruyaozmen@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0002-0226-1672.

COMPARISON OF COMPREHENSION LEVELS AND COMPREHENSION STRATEGIES OF STUDENTS WITH GIFTED AND AVERAGE ACHIEVEMENT LEVELS

Özlem MISIRLI TAŞDEMİR*
E. Rüya ÖZMEN**

Abstract:

The aim of this study is to compare students' reading comprehension levels and metacognitive reading comprehension strategies of gifted and average students. The research is a descriptive study in the comparative relational screening model. The research group was selected among the 5th grade students who are identified as gifted and having an education in Yasemin Karakaya Science and Arts Center and those who have average success level of students among 5th graders in middle schools in the provinces of Çankaya and Etimesgut in Ankara . The reading comprehension level of the students in the study was evaluated using "Reading Achievement Test" (Kuşdemir-Kayıran, 2007) and metacognitive reading strategies were evaluated using "Reading Strategies Metacognitive Awareness Inventory" (Öztürk, 2012). The research findings show that the level of reading comprehension of gifted students is higher than that of students with average achievement level. It is also seen that there is a significant relationship between the level of awareness of reading comprehension and reading strategies of students with average achievement level and that there is no meaningful relation for gifted students.

Keywords: Giftedness, Reading Comprehension, Reading Comprehension Strategies

Giriş

İlkokuldan üniversiteye kadar eğitim sisteminin tüm kademelerinde yer alan eğitim programlarının temelini oluşturan okuma becerisi günlük yaşamın da vazgeçilmez bir parçasıdır (Kuşdemir-Kayıran, 2007). Sesletim ve anlamadan oluşan iki yönlü bir beceri olan okuma (Güzel-Özmen, 2000), basılı veya yazılı metinleri duyu organları-

* Expert Psychological Consultant, Hacettepe University, Ihsan Dogramaci Children Hospital, Psychometric Evaluation Unit, e-mail: omisirlitasdemir@gmail.com.

** Prof. Dr., Gazi University, Faculty of Education, Department of Special Education, e-mail:ruyaozmen@hotmail.com.

◆ Özlüm Mısırlı Taşdemir / E. Rüyü Özmen

mız aracılığıyla algılama, anlamlandırma, yorumlama işidir ve bu unsurların bir arada bulunması durumunda gerçekleşir (Gürses, 1996). Babacan (2012)'a göre, okuma yapısını anlayabilmek için "okuduğunu anlama nedir?", "okuyucular hangi okuma süreçlerinden geçmektedir?", "okuyucular hangi okuma stratejilerini kullanmaktadır?", "okumayı etkileyen faktörler nelerdir? gibi sorulara cevap bulunması gerekmektedir.

Okuma becerisinin edinilmesi için yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi, çözümlenen sembollerin anlamlandırılması ve okuduğunu anlama beklenmektedir (Güzel-Özmen, 2000). Bir kelime ya da cümlelerin anlatmak istediğini kavrama yoluyla metnin bütününe ele alma çabası olan okuduğunu anlama, üst bilişsel bir süreçtir (Babacan, 2012). Bir diğer tanıma göre okuduğunu anlama, ön bilgileri kullanarak metinlerde verilmek istenen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakla yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır. Okuyucuların geçmiş bilgileri, ilgileri ve okuma durumları materyalin anlaşılmasında etkili olmaktadır (Yılmaz, 2008).

Okuduğunu anlama, okuyucunun doğru olarak çözümlendiği sembolere anlam yüklemesi sonucunda gerçekleşir. Sözcük anlama, metindeki bilgiyi anlama ve metinden sonuç çıkarma okuduğunu anlama becerileridir (Güzel-Özmen, 2000). Okuduğunu anlama sürecinde okuyucunun metinden sonuç çıkarabilmesi için metinde anlam ifade eden her birimi anlaması, birimler arası ilişki kurması ve yorumlaması gerekmektedir (Güzel-Özmen, 2000).

Yetkin bir okuyucu olabilmek için sadece metnin doğru bir şekilde çözümlenmesi değil aynı zamanda metnin uygun şekilde anlamlandırılması da gereklidir (Gülde-noğlu, 2008). Okuma en önemli bilgi edinme kaynağıdır, okumanın etkili bir şekilde kullanılması ise okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkilidir (Kuşdemir-Kayıran, 2007). Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmektir (Epeçan, 2009).

Üstbiliş ve Okuduğunu Anlama

Bireyin düşüncesi hakkında düşünmesi anlamına gelen üstbiliş kavramı, okuyucuların okuduğunu anlama sürecini nasıl planladıkları, izledikleri ve düzelttiklerini vurguladığı için araştırmalara konu olmaktadır (Jacobs ve Paris, 1987).

Son yıllarda okuduğunu anlama çalışmalarında okuma sırasındaki motivasyonel ve bilişsel süreçlerin üstbilişsel farkındalığına yapılan vurgu artmaktadır (Mokhtari ve Reichard, 2002; Öztürk, 2012). Bu bağlamda okuduğunu anlama, kişinin kendi anladığının farkında olmasıyla edindiği etkin okuma sürecinin bir sonucudur (Babacan, 2012). Bu süreç, okuyucunun okuma ile ilgili biliş bilgisine sahip olması ve metinde geçenleri anlama sürecinde kendini düzenlemesi ile bağlantılı üstbiliş olarak sunulmaktadır (Mohkdari ve Reichard, 2002). Üstbiliş okuduğunu anlama sürecini tamamlayan bir unsur olarak görülmektedir (Babacan, 2012).

Öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarının her kademesinde okuma ve okuduğunu anlama sürecinde başarıya ulaşmaları okuduğunu anlama stratejilerini uygulama becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Beydoğan, 2010). Okuma stratejileri okuma sürecine katkı sağlayan ve okuyucunun farkında olarak seçtiği etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Babacan, 2012).

Okuyucuların okuma amacına göre strateji kullanımı değişebilmekte; okuma-anlama stratejilerini isteyerek okuma, bilgide seçici davranma, bilgiyi alma, bilgiyi zihinde canlandırma, yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağ kurup bütünleştirme süreçlerinde kullanabildikleri gibi daha önceden edinilen bilgilerin gereksinim duyulduğunda kullanılmak üzere geri çağırılması aşamasında da kullanılmaktadır (Beydoğan, 2010).

Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren okuma sürecinde bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini-süreci kontrol etmesi ve geri bildirim olarak değerlendirme yapabilmesi bireydeki üstbilişsel faaliyetler olarak değerlendirilebilir (Çakıroğlu ve Ataman, 2008).

Okuma üstbiliş ile bütünleştirildiğinde *planlama* (okuma öncesi), *izleme* (okuma sırası) ve *değerlendirme* (okuma sonrası) stratejileri olmak üzere üç temel strateji ortaya çıkmaktadır (Babacan, 2012). Pressley ve Afflerbach (1995)'e göre, yetkin bir okuyucu okuma öncesinde metne yönelik amacını belirleyerek okumaya başlamalıdır (Akt. Babacan, 2010). Okuma öncesinde kullanılan üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin; okuma amacını belirleme, metnin teması üzerinde düşünme, okumasını düzenlemek için metni gözden geçirme, (Baydık, 2011; Beydoğan, 2010; Epçaçan, 2009; Güngör, 2005; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010; Pressley ve Gaskins, 2006) olduğu belirtilmektedir. Okuyucu okuma öncesinde ön izleme ile metinde ne olacağına ilişkin fikir edinmiş olarak okumaya başlamakta ve metni nasıl okuyacağına ilişkin plan yapmaktadır.

Okuma sırasında izlenen üstbilişsel stratejiler okuyucunun okuma amacına göre değişmektedir. Okuma sırasında;

- Anlama sürecini izleme (metnin amacına uygun olup olmadığını izleme, anlayıp anlamadığını kontrol etme, metindeki hataları fark etme, anlamını bilmediği sözcükleri fark etme vb.)
- Metnin anlamının ortaya çıkarılması (bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının bulunması için sözlükten yararlanma, zor cümle ve paragrafların anlamının açıklığa kavuşturulması için tekrar okuma vb.)
- Okuma hızını ayarlama (metni tamamen ya da seçerek okuma, anlaşılabilir yerlerde hızlı ve atlayarak, daha ilgi çekici, bilgilendirici ve zorlayıcı yerlerde yavaş okuma, tekrar okuma ve tekrar başlama),
- Önemli noktaları işaretleme ve not alma gibi okuduğunu anlama stratejileri kullanıldığı belirtilmektedir (Baydık, 2011; Pressley ve Gaskins, 2006).

◆ **Özlem Mısırlı Taşdemir / E. Rüya Özmen**

Okuma sonrası ise metni gerekirse tekrar okuma, önemli yerlere not alma gibi stratejilerinin kullanıldığı ifade edilmektedir (Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010; Pressley ve Gaskins, 2006). Okuma sonrasında iyi okuyucular metne ilişkin edindiklerini nasıl kullanabileceklerine ilişkin fikir edinmektedirler.

Araştırma sonuçları, üstbilişsel strateji kullanımı ile anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Mokhdari ve Reichard, 2002). Roeschl-Heils, Schneider ve Kraayenord (2003) okuma ile ilgili üstbilişsel okuma strateji bilgisinin, metnin hatırlanması ve anlaşılmasında önemli olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlama sürecinde bireyin okuma stratejilerini bilmesi ve uygulaması anlama düzeyini artırmaktadır (Öztürk, 2012). Üstbiliş farkındalığı yüksek olan okuyucular gerekli olan içeriğe bağlı olarak okuma işinde fikirleri yorumlayabilmektedir. Okuma amaçları ile ilgili okuma stratejilerini seçmekte, anlama sürecini takip edebilmekte, ihtiyaç duyduklarında stratejiyi değiştirebilmektedir. Okuma-anlama stratejilerinin etkin kullanımı bireylerde üst düzey davranış ve düşünce örüntüleri oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Üst düzey düşünme ve anlamlandırma becerisi, metni istekli okumayı, uyarılar arasında seçim yapmayı, özümlemeyi, içselleştirmeyi ve zihninde yeniden yapılandırmayı gerektirir (Beydoğan, 2010).

Mokhdari ve Reichard (2002) üstbilişsel okuma stratejilerini; genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve destek stratejiler olarak üç faktörlü yapıda incelemişlerdir. Okurun okuma sürecini nasıl planlayacağına, nasıl izleyeceğine, nasıl değerlendireceğine ve kendine verilen bilgiyi nasıl kullanacağına dair düşüncesi üstbilişsel okuma stratejileri olarak tanımlanmaktadır (Mokhdari ve Reichard, 2002). Diğer bir tanıma göre, üstbilişsel okuma stratejileri anlamın oluşması için okurun bilinçli bir şekilde okuma sürecini takip edip, gerektiğinde sürece müdahale etmesi ve süreci tüm yönleriyle değerlendirmesidir (Başaran, 2013). Yetkin okuyucular planlı düşündüğü, esnek stratejiler kullandığı ve periyodik olarak kendilerini izledikleri, başlık ve metin hakkında düşünerek okuduğu metinden anladığını kontrol ettiği belirtilmektedir (Paris ve Jacobs, 1984).

Taraban, Rynearson ve Kerr (2004), kolej öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin geliştirdikleri iki boyutlu (Analitik-Bilişsel ve Pragmatik-Davranışsal) ölçekte 22 stratejiye yer verilmiştir. Analitik-Bilişsel stratejiler okuyucunun okuduğunu anlamasına yardımcı olur. Bu stratejiler değerlendirme, metinden edinilen bilgiyi daha sonra nasıl kullanacağını düşünme, konunun başlığından ne okuduğunu anlayabilme, ön bilgilerden yararlanma, gözden geçirme, üzerinde düşünme, ayırt etme, çıkarımda bulunma, amaçları gözden geçirme, amacına uygun bilgiyi ayıklama, tahmin etme, anlamlandırma, tahmin edilen bilginin doğruluğunu kontrol etme, okuma sırasında kendini güçlendiren yönlerini ortaya çıkarma, görselleştirme ve metnin zorluk derecesini belirlemedir. Pragmatik-Davranışsal stratejiler ise not alma, önemli noktaları renklendirerek çizme, kenara not alma, altını çizme, birden fazla okuma ve tekrar okuma gibi okuyucuların okuduklarını hatırlamalarına yardım eden stratejilerdir.

Üstün Yeteneklilik ve Üstbiliş

Geçmişten günümüze “üstün zekâ” ve “üstün yetenek” terimlerini açıklayan çok sayıda tanımlama yapılmaktadır. Zekâ puanına karşılık gelen tek bir kriterle bağlı olarak yapılan basit sınıflandırmaların yerini çok boyutlu, daha geniş kapsamlı, zamanı da bir değişken olarak ele alan esnek ve dinamik tanımlara bıraktığı görülmektedir. Zekâyâ bakış açısına bağlı olarak değişim gösteren tanımlamaların yanı sıra “üstün zekâ” ve “üstün yetenek” terimlerinin de ilgili alan yazında ayrı ayrı düşünülmediği ve “üstün yetenek” teriminin kullanıldığı görülmektedir. “Üstün yeteneklilik”, bir ya da birkaç alanda ortalama üstü genel ve özel yetenek, yaratıcılık ve motivasyon gibi özellikleri barındıran bir kavram olarak ele alınmaktadır (Renzulli, 1990). Bireyde var olan bütün bu özelliklerin birleşiminin ise topluma yenilikçi bir değer katması beklenmektedir.

Üstün yetenekli olduğu belirlenen öğrencilerin üstbiliş kullanımını betimleyen ve karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Çeşitli araştırmalarda bireyin düşünceleri hakkında düşünmesi olan üstbiliş ile üstün yeteneklilik arasında bir ilişkinin olduğu ve üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilerin yaş ortalamasına uyumlu gelişim gösteren öğrencilerden daha fazla üstbilişsel ve kendini düzenleme stratejileri kullandıkları belirtilmektedir (Berkowitz ve Cicchelli, 2004; Carr ve Alexander, 1996; Chan, 1996; Cheng, 1993; Fehrenbach, 1991; Shraw ve Graham, 1997).

Üstbiliş ileri bilişsel performansın önemli bir unsuru olarak değerlendirilmekte, bu nedenle bilişsel olarak yaş ortalamasının üstünde performans gösteren öğrencilerin yaş ortalamasına uyumlu gelişim gösteren öğrencilerden daha ileride olduğu iddia edilmektedir. Bununla birlikte karşılaştırmalı araştırmalar üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilerin genel olarak daha iyi bildirimsel bilgiye sahip olduklarını ve öğrendikleri stratejiyi farklı durumlara transfer etme yeteneklerinin daha iyi olduğunu ortaya koymakla birlikte, tutarlı bir şekilde daha iyi strateji kullanımı, strateji devam ettirme ya da transfer etme özellikleri göstermediklerini belirtilmektedir (Carr ve Alexander, 1996).

Üstün Yeteneklilik ve Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma alanında yaş ortalamasının üstünde performans sergileyen yetenekli okuyucular üstün yetenekli olduğu belirlenen öğrencilerin bir alt grubunu oluşturmaktadır (Abilock, 1999). Öğrenciler üstün yeteneklilik programlarına okuma becerisine dayalı başarı ve grup testleri ile belirlendikleri için genellikle yetkin okuyucular olarak değerlendirilmektedir (Cramond, 2004).

Bazı kaynaklarda üstün yetenekli okuyucu kronolojik yaşının iki ve daha üstü yıl üstünde bir düzeyde okuyan hem de üstün yetenekliliği belirlenen öğrenci olarak tanımlanmaktadır (Wingenbach ve Catron, 1986). Ortalama üstü genel-özel yetenek, görev sorumluluğu ve yaratıcılığı (Renzulli, 1990) içeren üstün yeteneklilik

◆ **Özlem Mısırlı Taşdemir / E. Rüya Özmen**

tanımı doğrultusunda üstün yetenekli okuyucu, üstün yetenekliliğin üç boyutunu okuma alanında sergilemektedir (Vosslander, 2002). Bu bağlamda üstün yeteneklilik özellikleri üstün yetenekli okuyucular tarafından gösterilen yüksek düzeyde okuma performansında bütünleşik bir rol oynamaktadır. Üstün yetenekli okuyucular bilişsel özelliklerinin etkileşiminin sonucu olarak daha hızlı okumakta ve daha fazla anlamakta, metindeki bilgi ile kendi ön yaşantı ve bilgilerini daha çabuk birleştirmekte, yazılı metne üst düzey düşünme becerilerini uygulamada daha rahat ve üretken olmakta ve okuduğunu anlama becerilerini sergilemektedir (Wingenbach ve Catron, 1986). Chan (1996)'ın karşılaştırmalı araştırma bulguları üstün yetenekli öğrencilerin daha yüksek okuduğunu anlama puanlarına sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecini oluşturma ve düzenlemede bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullandığı belirtilmektedir (Dermitzaki, Andreou ve Paraskeva, 2008). Üstün yetenekli öğrenciler de okuma sürecinde uygulanması gereken özel okuma stratejileri geliştirmekte ve kontrol etmektedir. Fehrenbach (1991)'in üstün yetenekli okuyucular ile ortalama başarı düzeyinde olan okuyucuların okuma stratejilerini karşılaştırdığı çalışma sonuçlarında, yeniden okuma (rereading), anlamlandırma (inferring), yapıyı analiz etme, izleme (watching) ya da değerlendirme (evaluating), içerikle ilgili olma (relating to content area) stratejilerinin üstün yetenekli öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığı belirtilmektedir. Berkowitz (2004) akademik olarak başarılı ve başarısız üstün yetenekli öğrenciler ile yaptığı karşılaştırmalı araştırmasında akademik olarak başarılı olan grubun daha düşük başarıya sahip gruptan daha geniş kapsamda okuma stratejileri kullandıkları ve uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımında üstün yetenekli başarılı öğrencilerin daha homojen, üstün yetenekli ve düşük başarı sergileyen öğrencilerin ise daha heterojen bir grup olduğunu belirtilmektedir (Berkowitz, 2004; Berkowitz ve Cicchelli, 2004).

Okuduğunu anlama stratejik eylemin gözlenebilir ve davranışsal sözel-sözel olmayan göstergelerini ve stratejik düşünme gibi içsel işlemleri içermektedir (Dermitzaki, Andreou ve Paraskeva, 2008). Öğrencilerin sorgulama, eleştirme, yaratıcı fikirler ortaya koyma, karşılaştırma yapma, yorumda bulunma, yargıya varma becerilerinin okuduğunu anlama ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda okuduğunu anlama öğrencilerin tüm öğrenmelerinin niteliğine de yön vermektedir. Okuduğunu anlama için izlenen yollar ise okuduğunu anlama stratejilerini göstermektedir (Güngör, 2005). Ülkemiz alan yazını incelendiğinde üstün yetenekli öğrenciler örnekleminde okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin araştırmanın olmadığı görülmektedir. Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ve okuduğunu anlamada kullandıkları stratejilerin belirlenmesinin hazırlanacak eğitim programlarında yer alan amaçların gerçekleşme düzeylerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak, bu araştırmanın amacı üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencileri kullandıkları okuduğunu anlama strate-

jileri ve okuduğunu anlama düzeyleri bakımından karşılaştırmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
2. Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri farkındalık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini, kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini, okuduğunu anlama düzeyleri ile okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve iki grubun özelliklerini karşılaştırmayı amaçlayan, karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama yöntemi, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2011).

Araştırma Grubu ve Ortam

Araştırmanın grubunu Ankara ilinde bulunan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi'nde destek eğitime devam eden ve üstün yetenekli 5. sınıf düzeyinde 95 öğrenci ile bu öğrencilerin devam ettikleri Ankara ili Etimesgut ve Çankaya ilçelerinde bulunan ortaokullarda 5. sınıfa devam etmekte olan ve tesadüfi olarak belirlenen 98 ortalama başarı düzeyinde olan öğrenci olmak üzere toplam 193 öğrenci oluşturmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin 40'ı kız 55'i erkek; ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin 41'i kız 54'ü erkek olmak üzere çalışmaya toplam 81 kız, 109 erkek öğrenci katılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmış destek eğitim kurumları olan bilim ve sanat merkezleri üstün yetenekli olduğu belirlenen öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2015). Merkeze öğrenci belirleme sürecinde öğretmen önerilerinin ardından grup tarama ve bireysel değerlendirmeler yapılmaktadır. Kullanılan standart ölçme araçlarının ölçütleri doğrultusunda yaş ortalamasının üstünde gelişim gösterdiği belirlenen öğrencilerin merkeze kabulü gerçekleştirilmektedir.

◆ Özlem Mısırlı Taşdemir / E. Rüya Özmen

Bilim ve sanat merkezlerine öğrenci seçimi Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından her yıl belirlenen sınıf seviyesine ve uygulama takvimine göre yapılmaktadır. Merkez belirleme ölçütleri karşılayan öğrenciler bir sonraki sınıf düzeyinde ve örgün eğitime devam ettikleri saatlerin dışında destek eğitime devam etmektedirler. Destek eğitimi içeriğinde Uyum, Destek Eğitimi, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme, Özel Yetenekleri Geliştirme ve Proje Üretimi olarak adlandırılmış dönemlerde, alanlara özgü düzenlenmiş eğitim programlarına alınmaktadır.

Bu araştırmada “üstün yeteneklilik” Bilim ve Sanat Merkezi ölçütlerini karşılama olarak kabul edilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan üstün yetenekli olduğu belirlenen ve herhangi bir yetersizlikten etkilenmeyen 5. sınıf öğrencileri Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi’nde “Destek Eğitim” programına devam etmektedir. Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi (2015)’ne göre, *Destek Eğitim* programında iletişim becerileri, grupla çalışma teknikleri, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme teknikleri, bilimsel araştırma teknikleri, girişimcilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili karar verme, teknoloji okuryazarlığı, sosyal sorumluluk, kaynakları etkin kullanma becerileri program uygulama tablosu ile ilişkilendirilerek kazandırılmaya çalışılır.

Araştırmanın diğer grubunu oluşturan ortalama başarı düzeyinde olan 5. Sınıf öğrencileri, Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezinde destek eğitimi programına devam eden öğrencilerin örgün eğitim kurumlarından seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bilim ve sanat merkezine devam eden öğrencilerin örgün eğitim kurumlarının bulunduğu her merkez ilçeden bir ortaokul belirlenmiştir. Veriler Çankaya-Etimesgut ilçelerinde yer alan bir üst, iki orta sosyo-ekonomik düzey olmak üzere üç ortaokuldan toplanmıştır. Belirlenen okullarda öğretmenler ile ön görüşme yapılarak, düşük başarı düzeyinde olmayan ve ortalama düzeyde okuduğunu anlama düzeyine sahip çocuklar olarak tanımlayabilecekleri öğrencileri sınıf listesinden seçmeleri istenmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğrenciler öğretmenlerin sınıf listesinden işaretledikleri öğrenciler arasından seçkisiz olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında *Okuduğunu Anlama Başarı Testi* ve *Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri* kullanılmıştır. Ölçme araçlarının özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Okuduğunu Anlama Testi: Çalışmada okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla Kuşdemir-Kayıran (2007) tarafından 6. sınıf için geliştirilen *Okuduğunu Anlama Başarı Testi* yazarından izin alınarak kullanılmıştır. Test; bilgilendirici, betimleyici, öyküleyici yazı, şiir, fabl, fıkra gibi farklı türlerdeki sekiz okuma parçasının altında yer alan dörder seçenekli çoktan seçmeli 35 maddeden oluşmakta ve 5. sınıf düzeyinde de kullanılabilir (Kuşdemir-Kayıran, 2007). Deneme formunun hazırlanması aşamasında Türkçe ders kitapları, testleri ve IOWA sessiz okuma testinden yararlanıldığı belirtilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmış ve 48 sorudan

oluşan deneme form oluşturulmuş; test geçerlik çalışmaları için 22 ve 26 soruluk A ve B formlarına ayrılmıştır. Deneme uygulaması 200 kişilik 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş, öğrencilerden anlamada güçlük çektikleri soruları belirlemeleri istenmiştir. Madde ayırdıcılığı analizleri sonrası ayırdıcılığı .20'nin altında olan 7 madde testten çıkarılmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için maddeler gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Yapılan ikinci uygulamanın madde analizi ve testin alt üst %27'lik dilimler arasında farklılık olup olmadığını belirlemeye ilişkin analizler sonucu geçerli bulunmayan 6 madde daha testten çıkarılmıştır. Test, güçlükleri .14 ile .94; ayırcılık güçlükleri .20 ile .56 arasında değişen 35 maddeden oluşmaktadır. Ön test-son test KR 20 değeri ise .85 olarak bulunmuştur.

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri: Üstbilişsel okuma stratejilerinin belirlenmesi amacıyla, Öztürk (2012) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri izin alınarak kullanılmıştır. Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilmiş ölçek, ilköğretim 5. sınıftan üniversite düzeyine kadar kullanılabilir. "Genel Okuma Stratejisi", "Problem Çözme Stratejisi" ve "Okuma Stratejilerini Destekleme" olmak üzere üç alt testten oluşan orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 6-12. sınıf düzeyinde 825 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Toplam 30 maddeden oluşan envanter (1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle (5) Her Zaman şeklinde 5'li Likert tipi derecelenmeye sahiptir. Analizler sonucunda üç faktörün toplam varyansın %29.7'sini açıkladığı, faktörlerin güvenilirlik katsayılarının sıra ile .92, .79 ve .87 olduğu görülmüştür.

Öztürk (2012) tarafından gerçekleştirilen Türkçeye uyarlama işleminde ölçeğin öncelikli olarak Türkçeye çevirisi yapılmış, ardından tersine çevirme gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin eşdeğer olup olmadığını belirlemek amacıyla Türkçe ve İngilizce formlar iki hafta aryla Sakarya ili özel bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfında öğrenim gören 29 öğrenciye uygulanmıştır. Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon .96 olarak bulunmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ölçek, Sakarya ili merkez ilçe ilköğretim okullarından birinde öğrenim görmekte olan 245, 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi bulguları ölçeğin orijinal form ile benzer faktör yapısında olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %42.6'dır, madde faktör yük değerleri .33 ile .76 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumuna bakıldığında uyum indekslerinin kabul edilebilir değerler olduğu görülmüştür. Güvenirlik için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .93, alt faktörler için sıra ile .85, .76 ve .81 olarak bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri Türkçe formun, özgün forma benzer madde-faktör uyumu ve yapısına sahip olduğunu ve eğitim araştırmalarında kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Verilerin Toplanması ve Puanlanması

Veri toplama araçları Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi destek eğitimi programına devam eden ve 5. sınıf düzeyinde olan üstün yetenekli öğrenciler ile 5. sınıf ortalama başarılı öğrencilere ölçme araçlarının yönergeleri doğrultusunda bir oturumda ve grup olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

35 maddelik "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" dört seçenekli olup, doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar "0" olarak kodlanmaktadır. Testten en yüksek 35 puan alınabilmektedir. Puanların yüksekliği öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine sahip olduğunu göstermektedir.

5'li Likert tipi derecelendirmeye sahip Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterine verilen cevaplar Her Zaman (5), Genellikle (4), Sık Sık (3), Nadiren (2) ve Hiçbir zaman (1) olarak puanlanmaktadır. *Genel Okuma Stratejisi* alt testinden 13-65 arasında, *Problem Çözme Stratejisi* alt testinden 8-40 arasında ve *Destek Stratejiler* alt testinden 9-45 arasında puan alınabilmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda uygun istatistiksel yöntemlerin belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin dağılımı incelenmiş, dağılımların basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar dağılımın normal kabul edilebilecek sınırdaki olduğunu göstermiş, bu bulgular doğrultusunda parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada üstün yetenekli ve ortalama başarılı öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri ve kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Üstün yetenekli ve ortalama başarılı gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve kullandıkları stratejilerinin farklılaşp farklılaşmadığı *bağımsız gruplar için t testi*, okuduğunu anlama ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu* hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda bulgulara yer verilmektedir.

Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır.

Tablo 1

Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi

Faktör	Değişken	N	\bar{X}	SS	t	p
Okuduğunu Anlama	Ortaokul	98	21.61	5.68	-6.398	.000***
	Bilim-Sanat Merkezi	92	26.26	4.28		

Tablo 1 incelendiğinde üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t = -6.323, p < .000$). Bilim ve sanat merkezinde destek eğitime devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortalama başarı gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinden yüksektir.

Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo-2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin incelenmesi

Faktör	Değişken	n	\bar{X}	SS	T	P
Okuma Stratejilerini Destekleme	Ortaokul	98	28,79	6,21	3.320	.001***
	Bilim-Sanat	92	25,61	6,97		
Problem Çözme Stratejileri	Ortaokul	98	38,09	6,06	.269	.788
	Bilim-Sanat	92	37,86	5,86		
Genel Okuma Stratejileri	Ortaokul	98	49,16	8,60	2.188	.03*
	Bilim-Sanat	92	46,17	10,21		
Toplam	Ortaokul	98	116,04	18,49	2.247	.02*
	Bilim-Sanat	92	109,64	20,76		

◆ **Özlem Mısırlı Taşdemir / E. Rüya Özmen**

Tablo 2 incelendiğinde gruplar arasında üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t= 2.247, p<.05$). Ortalama başarılı öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme, genel okuma stratejilerini kullanma ve toplam okuma stratejileri kullanma düzeyleri üstün yetenekli öğrencilerden yüksektir. Öğrencilerin problem çözme stratejileri kullanım düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t= .269, p>.05$).

Tablo 3

Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri Maddelerine Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Faktör	No	İfade	Ortaokullar			Bilim-Sanat Merkezi		
			Hiç	Ara Sıra	Her Zaman	Hiç	Ara Sıra	Her Zaman
Okuma S.Destekleme	5	Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.	27.6	26.5	45.9	47.8	30.4	20.7
	6	Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.	6.1	37.8	55.1	16.3	30.4	53.3
	9	Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	12.2	33.7	54.1	20.7	34.8	43.5
	12	Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim.	17.3	27.6	53.1	33.7	33.7	32.6
	15	Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	9.2	30.6	60.2	19.6	38.0	41.3
	20	Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.	6.1	30.6	62.2	19.0	25.0	63.0
	24	Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.	3.1	25.5	71.4	19.0	21.7	67.4
28	Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.	6.1	23.5	67.3	8.7	30.4	60.9	

Üstün Yetenekli ve Ortalama Başarı Düzeyinde Olan Öğrencilerin Okuduğunu... ◆

Problem Ç. Stratejileri	8	Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.	4.1	10.2	83.7	2.2	10.9	84.8
	11	Konsantrasyonumu kaybedersen tekrar dikkatimi toplarım.	2.0	10.2	85.7	-	9.8	89.1
	13	Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	10.2	12.2	75.5	9.8	18.5	71.7
	16	Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.	3.1	9.2	87.8	-	9.8	90.2
	18	Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.	7.1	14.3	78.6	4.3	25.0	70.7
	21	Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.	4.1	13.3	81.6	5.4	12.0	82.6
	26	Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.	6.1	13.3	78.6	4.3	18.5	75.0
	27	Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.	4.1	11.2	84.7	19.0	14.1	75.0
	30	Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	2.0	20.4	77.6	6.5	21.7	71.7

◆ **Özlem Mısırlı Taşdemir / E. Rüya Özmen**

Genel Okuma Stratejileri	1	Okurken zihnimde bir amaç vardır.	-	8.2	91.8	-	12.0	88.0
	2	Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.	8.2	49.0	42.9	33.7	44.6	17.4
	3	Okuduğumu anlamama yardımcı edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	1	32.7	64.3	8.7	22.8	66.3
	4	Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	5.1	19.4	45.9	9.8	16.3	71.7
	7	Okuma amacıyla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.	7.1	29.6	63.3	9.8	29.3	60.9
	10	Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.	7.1	28.6	62.2	17.4	27.2	54.3
	14	Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.	10.2	19.4	69.4	14.1	19.6	65.2
	17	Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	17.3	23.5	59.2	15.2	32.6	52.2
	19	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	6.1	31.6	62.2	9.8	28.3	60.9
	22	Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım	22.4	30.6	46.9	33.7	34.8	31.5
23	Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim.	3.1	36.7	60.2	18.5	22.8	58.7	
25	Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	2.0	19.4	77.6	3.3	26.1	70.7	
29	Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.	8.2	16.3	75.5	9.8	19.6	70.7	

Tablo 3 incelendiğinde bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli öğrenciler ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrenciler için frekansı en düşük olan üç maddenin destek stratejilerine ve genel okuma stratejilerine ilişkin olduğu görülmektedir. Frekansı en yüksek olan üç madde ise problem çözme stratejileri ve genel okuma stratejilerine ilişkindir.

Tablo 4

Ortalama başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama strateji farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi

	O.Anlama	S.Destekleme	P. Ç. Stratejileri	G. O. Stratejileri	Toplam Strateji
r		.120	.326**	.189	.235*
O.Anlama	1				
P		.238	.001	.062	.020

O. Anlama: Okuduğunu Anlama. S. Destekleme: Okuma Stratejilerini Destekleme. P. Ç. Stratejileri: Problem Çözme Stratejileri. G. O. Stratejileri: Genel Okuma Stratejileri.

Ortalama başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyi ile problem çözme stratejileri ve toplam strateji puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .218, p < .001$; $r = .235, p < .02$). Okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma stratejilerini destekleme ve genel okuma stratejileri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 5

Üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama strateji farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi

	O.Anlama	S.Destekleme	P. Ç. Stratejileri	G. O. Stratejileri	Toplam Strateji
r		.066	.143	.116	.120
O.Anlama	1				
P		.531	.173	.269	.255

O. Anlama: Okuduğunu Anlama. S. Destekleme: Okuma Stratejilerini Destekleme. P. Ç. Stratejileri: Problem Çözme Stratejileri. G. O. Stratejileri: Genel Okuma Stratejileri.

Üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyi ile üstbilişsel okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Tartışma

Bu araştırma üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencileri üst-bilişsel okuduğunu anlama stratejileri farkındalık düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri bakımından karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amaçları çerçevesinde bulgular değerlendirildiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin ortalama başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir Chan (1996)'ın karşılaştırmalı araştırma bulguları da üstün yetenekli öğrencilerin daha yüksek okuduğunu anlama puanlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Üstün yetenekli okuyucular bilişsel özelliklerinin etkileşiminin sonucu olarak metindeki bilgi ile kendi ön bilgilerini daha hızlı birleştirebilmekte, üst düzey düşünme becerilerini uygulamada daha üretken olmakta ve yetkin okuduğunu anlama becerileri sergilemektedir (Catron ve Wingenbach, 1986). Üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel süreç becerilerinin yüksek olmasından dolayı okuduğunu anlama düzeylerinin ortalama başarılı öğrencilere göre yüksek olması beklenebilir bir sonuçtur. Her iki grubun okuduğunu anlama ortalamalarının çok yüksek olmaması ise eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin strateji öğretimine yer vermemesi ve genel olarak ülkemizde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin düşük olması ile açıklanabilir. Pisa testi (2015) sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin okuma alanında en son sıralarda (72 ülke arasında 50. sırada) yer aldığı görülmektedir (<http://pisa.meb.gov.tr>). Bu bulgular öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin bütün öğrencilerde desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre üstün yetenekli ve ortalama başarılı öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ortalama başarılı öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme, genel okuma stratejilerini kullanma ve toplam okuma stratejileri farkındalık düzeyleri üstün yetenekli öğrencilerden daha yüksektir. Ortalama başarı düzeyinde olan öğrenciler daha fazla destek stratejisi ve genel okuma stratejisi kullanmaktadır. Öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanım düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Karşılaştırmalı araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin genel olarak daha iyi bildirimsel bilgiye sahip olduklarını ve öğrendikleri stratejiyi farklı durumlara transfer etme yeteneklerinin daha iyi olduğunu ortaya koymakla birlikte, tutarlı bir şekilde daha iyi strateji kullanımı, strateji devam ettirme ya da transfer etme özellikleri göstermediklerini belirtmektedir (Carr ve Alexander, 1996). Alan yazında bu bulgunun aksine üstün yetenekli öğrenciler ortalama başarılı öğrencilerle karşılaştırıldığında okuma stratejilerinin farkındalığının daha yüksek olduğu (Wingenbach, 1982, 1984), daha fazla üstbilişsel ve kendini düzenleme stratejileri kullandıkları (Berkowitz, 2004; Berkowitz ve Cicculli, 2004; Carr ve Alexander, 1996; Cheng, 1993; Fehrenbach, 1991; Shraw ve Graham, 1997) belirtilmiştir. Gaultney (1998) üstün yetenekli ve ortalama başarılı öğrencilerin strateji kullanımının eşit olduğunu, Chan (1996) ise sadece üstün yetenekli kız öğrencilerin strateji bilgisinin ortalama başarılı öğrencilerden yüksek olduğunu ortaya

koymuştur. Bilişsel yeteneklerin bir fonksiyonu olarak optimal strateji kullanım düzeyi farklılaşabilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerden daha zorlayıcı görevlere gereksinim duymaları stratejileri kullanmıyor gibi görünmelerine neden olabileceği düşünülmektedir (Gaultney, 1998). Aynı zamanda bu sonuç kullanılan değerlendirme aracından ve öğrencilerin değerlendirme kaygılarından kaynaklanmış olabilir.

Uygulamada ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin değerlendirme kaygılarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Değerlendirilme kaygısı ve istedik cevaplar verme çabası Likert tipi ölçekte yüksek puana yönelik bir işaretleme yapılması sonucunu ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Üstbilişsel farkındalık ölçeklerinin kullanım kolaylıkları nedeniyle alan yazında çok fazla tercih ediliyor olsa da gelecek araştırmalarda okuyucunun okumadaki bilişsel işlem ve tepkilerine ilişkin doğrudan bilgi sağlayan üst bilişsel görüşme, yüksek sesle düşünme (think aloud) vb. gibi değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ile daha ayrıntılı bilgiye ulaşılabilir. Ayrıca araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testi sekiz parçalık bir değerlendirme aracıdır. Uygulamada öğrencilerin testi cevaplama zaman zaman sıkılabildikleri gözlemlenmiştir. İleriki araştırmalarda okuduğunu anlama testleri başarı testi niteliğinde düzenlenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin en az farkındalık bildirdiği stratejiler not alma, yüksek sesle okuma ve yazımsal yardımlar kullanma iken, en fazla farkındalık bildirdiği stratejiler zorlandığında dikkati daha çok verme, konsantrasyonu kaybettiğinde dikkati toplama ve okuma amacı belirlemedir. Ortalama başarı gösteren öğrencilerin en az farkındalık bildirdiği stratejiler not alma, yüksek sesle okuma ve metni gözden geçirme iken, en fazla farkındalık bildirdiği stratejiler okuma amacı belirleme, zorlandığında dikkati daha çok verme ve konsantrasyonu kaybettiğinde dikkati toplamadır. Her iki grupta da not alma gibi okuma sırasında yazma faaliyetlerinin gösterilmesi okuma faaliyetine odaklanması gerektiği düşünüldüğünden öğretmenler tarafından tercih ettiği bir strateji olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda her iki grubunda bu strateji tercihinde farkındalık düzeyleri düşük olmuştur. Üstbilişsel stratejiler arasında yer alan yüksek sesle düşünme ve okuma çevresel faktörlerden dolayı öğrenciler tarafından tercih edilmemekte ve kullanılmamaktadır. Kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımların az kullanılması ise ders kazanımlarında yer almakla birlikte 5. sınıf Türkçe kitaplarında bu tür yazımsal yardımların yeterli düzeyde yer almaması ve ders içi aktivitelerde strateji kullanımının öğretime yer verilmemesinden kaynaklanmış olabilir. Genel olarak frekanslar incelendiğinde her iki öğrenci grubunun problem çözme stratejilerinin hepsini yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Okuduğunu anlama ile ilişkili bulunan problem çözme stratejilerinin her iki grup tarafından yüksek düzeyde kullanılması öğrencilerin zor metinlerde uyarılma yapmaları gerektiğinin farkında olduklarını göstermektedir. 5. sınıf Türkçe Eğitim Programı incelendiğinde okuduğunu anlama stratejilerinin kazanımlar arasında yer aldığı görülmektedir.

◆ Özlem Mısırlı Taşdemir / E. Rüya Özmen

Uygulamada kazanımları hayata geçirmek ile yükümlü olan öğretmenlerin üstbilişsel okuduğunu anlama strateji öğretimlerine yer vermelerinin bütün öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada son olarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Analizler ortalama başarı gösteren öğrenciler için bu iki değişken arasında anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğunu, üstün yetenekli öğrenciler için ise bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ortalama başarılı öğrenciler için okuduğunu anlama düzeyi arttıkça, üstbilişsel strateji farkındalığı artmakta, başka bir deyişle üstbilişsel strateji farkındalığı arttıkça okuduğunu anlama düzeyi artmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin bulguları strateji farkındalıkları düzeylerinin yetersiz olması ile bağlantılı olabilir. Ancak araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin de örgün eğitime devam ediyor olması ve okuduğunu anlama puanlarının ortalama başarılı öğrencilerden yüksek olması göz önünde bulundurulduğunda üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımına daha az ihtiyaç duyarak sonuca ulaştıklarını da düşündürmektedir. Ülkemizde 4. sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada (Başaran, 2013) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Üstbilişsel okuma stratejilerini kullanarak okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinin, iyi bir okur olma ve üstbilişsel okuma stratejilerini bilinçli bir şekilde seçip kullanma ile yakından ilişkili olduğunu belirten Başaran, bu bulguyu 4. sınıf öğrencilerinin henüz yeterli düzeyde bir okuyucu olmamaları ile açıklamaktadır. Alan yazında farklı örneklem grubunda yapılan araştırmalarda üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma ve okuduğunu anlama arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Dretzke ve Keniston, 1989; Pesa ve Somers, 2007). Eğitim öğretimin ilk yıllarında üstbilişsel okuma stratejileri kazanımının öğrencilerin ileride yetkin okuyucular olmalarını desteklerken, okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler ile yürütülmüştür. Farklı yaş gruplarındaki öğrenciler ve daha ayrıntılı veri sağlayabilecek farklı değerlendirme araçlarının kullanılacağı karşılaştırmalı araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

ABILOCK, (1999). "Librarians and gifted readers", *Knowledge Quest*, 27(3), 30-35.

BABACAN, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas.

- BAŞARAN, M. (2013). "4. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki", **International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8 (8), 225-240.
- BAYDIK, B. (2011). "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi", **Eğitim ve Bilim**, 36 (162), 301-319.
- BERKOWITZ, E. (2004). **High Achieving and Underachieving Gifted Middle School Students' Metacognitive Strategies in Reading Comprehension**, Fordham University, (Unpublished Doctoral Thesis), New York.
- BERKOWITZ, E., ve CICHHELLI, T. (2004). "Metacognitive Strategy Use in Reading of Gifted High Achieving and Gifted Underachieving Middle School Students in New York City", **Education and Urban Society**, 37 (1), 37-57.
- BEYDOĞAN, H. Ö. (2010). "Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler". **Millî Eğitim Dergisi**, 185, 8-20.
- CARR, M., ve ALEXANDER, J. (1996). "Where Gifted Children Do and Do not Excel on Metacognitive Tasks", **Roeper Review**, 18 (3), 212- 218.
- CATRON, R. M., ve WINGENBACH, N. (1986). "Developing the potential of the gifted reader". **Theory into Practice**, XXV (2), 134-140.
- CHAN, L. K. S. (1996). "Motivational Orientations and Metacognitive Abilities of Intellectually Gifted Students", **Gifted Child Quarterly**, 40(4), 184-193.
- CHENG, P. (1993). "Metacognition and Giftedness: The State of Relationship", **Gifted Child Quarterly**, 37(3), 105-112.
- ÇAKIROĞLU, A., ve ATAMAN, A. (2008). "Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi", **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16, 1-13.
- CRAMOND, B. (2004). "Reading Instruction for the Gifted", **Illinois Reading Council Journal**, 32(4), 31-36.
- DERMITZAKI, I., ANDREOU, G. ve PARASKEVA, V. (2008). "High and Low Reading Comprehension Achievers' Strategic Behaviours and Their Relation to Performance in a Reading Comprehension Situation", **Reading Psychology**, 29, 471-492.
- DOĞANAY-BİLGİ, A., ve GÜZEL-ÖZMEN, R. (2010). Okuma öğretimi. İ. H. Diken (Ed.), İlköğretimde **Kaynaştırma** (sf. 361-401). Ankara: Pegem Yayınevi.
- DRETZKE, B. J., ve KENISTON, A. H. (1989). **The Relation between College Students' Reading Strategies, Attitudes, and Course Performance**, The annual meeting of the midwestern psychological association, 4-6 May, Chicago.
- EPÇAÇAN, C. (2009). "Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 2(6), 208-223.

◆ **Özlem Mısırlı Taşdemir / E. Rüya Özmen**

- FEHRENBACH, C. R. (1991). "Gifted/Average Readers: Do They Use the Same Reading Strategies?" **Gifted Child Quarterly**, 35 (3), 125-127.
- GAULTNEY, J. F. (1998). "Differences in benefit from strategy use: What's good form ay not be so good", **Journal for the Education of the Gifted**, 21, 160-178.
- GÜLDENOĞLU, B. (2008). "Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Desteklenmesi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 9(2), 51-63.
- GÜNGÖR, A. (2005). "Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28, 101-108.
- GÜRSES, R. (1996). "Okuma ve Anlama Üzerine", **Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurulu Bülteni**, 28 (9), 98-103.
- GÜZEL-ÖZMEN, R. (2000). Okuma Becerisi. Ayşegül Ataman (Ed), **Konu Alanı Türkçe Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 1-8** içinde (s. 17-60). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- <http://www.eric.edu.gov>, "Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies ", Nicole Pesa & Sarah Somers, 17 Mayıs 2018.
- <http://www.pisa.meb.gov.tr>, "Pisa 2015 Ulusal Raporu", 17 Mayıs 2018.
- <http://www.orgm.meb.gov.tr>, "Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi", 18.09.2015.
- JACOBS, J. E., ve PARIS, S. G. (1987). "Children's Metacognition about Reading: Issue in Definition, Measurement and Instruction", **Educational Psychologist**, 22 (3&4), 255-278.
- KARASAR, N. (2011). **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KUŞDEMİR-KAYIRAN, B. (2007). Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi, Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- MOKHTARİ, K. ve REICHARD, C. A. (2002). "Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies", **Journal of Educational Psychology**, 94 (2), 249-259.
- ÖZTÜRK, E. (2012). "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", **İlköğretim Online**, 11 (2), 292-305.
- PARIS S. G. ve JACOBS, J. E. (1984). "The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills", **Child Development**, 55, 2083-2093.
- PRESSLEY, M., ve GASKINS, I. W. (2006). "Metacognitively Comptent Reading Comprehension in Constructively Response Reading: How Can Such Reading Be Developed in Students", **Metacognition Learning**, 1, 99-113.
- RENZULLI, J. S. (1990). "A Practical System for Identifying Gifted and Talented Students", **Early Child Development and Care**, 63 (1), 9-18.

- ROESCHL-HEILS, A., SCHNEDER, W. ve KRAANYENOORD, C. E. (2003). "Reading, Metacognition and Motivation: A Follow-Up Study of Germany Students in Grades 7 and 8", **European Journal of Psychology of Education**, 18(1), 75-86.
- SCHRAW, G. ve GRAHAM, T. (1997). "Helping Gifted Students Develop Metaconitive Awareness", **Roeper Review**, 20 (1), 4-9.
- TARABAN, R., KERR, M. ve RYNEARSON, K. (2004). "Analytic and Pragmatic Factors in College Students' Metacognitive Reading Strategies", **Reading Psychology**, 25, 67-85.
- WİNGENBACH, N. G. (1982). "Gifted Readers: Comprehension strategies and metacognition". ED244237.
- WİNGENBACH, N. ve CATRON, R. M. (1986). "Developing the Potential of Gifted Readers, **Theory into Practice**, 25(2), 134-140.
- VOSSLAMBER, A. (2002). "Gifted Readers: Who are they, and How can They be Served in the Classroom", **Gifted Child Today**, 25(2), 14-20.
- YILMAZ, M. (2008). "Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 5(9), 131-139.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BİLİŞSEL YETENEK İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Ahmet BİLDİREN**

Öz: Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile bilişsel yetenekleri arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Aydın ilinde 9 farklı okul öncesi kurumda eğitim alan 83 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada çocukların bilişsel yeteneklerini belirlemek için Renkli Progresif Matrisler Testi, problem çözme becerilerini ölçmek için Problem Çözme Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Problem Çözme Becerileri ölçeği ile Renkli Progresif Matrisler Testi arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Moment çift yönlü korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel yetenekleri ile problem çözme basamakları ve problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, üstün yetenekli çocuklar, problem çözme becerileri, bilişsel yetenek.

* Bu çalışmanın bir bölümü II. Uluslararası Erken Çocukluk Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğretim Üyesi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Aydın, abildiren@adu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-3021-4299, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 17/04/2018 – 30/07/2018.

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE ABILITY AND PROBLEM SOLVING SKILLS IN THE PRE-SCHOOL PERIOD*

Ahmet BİLDİREN**

Abstract:

In this study, it was aimed to determine the relationship between problem solving skills and cognitive abilities of preschool children. The sample of the study consisted of 83 children who were educated in 9 pre-schools in Aydın. Color Progressive Matrices Test was used to determine children's cognitive abilities and Problem Solving Skills Scale was used to measure problem solving skills. The Pearson Product-Moment Coefficients analysis technique was used to examine whether there is a linear relationship between the Problem Solving Skills Scale and the Color Progressive Matrices Test. As a result of the research, the cognitive abilities of pre-school children were found to be significantly correlated with problem solving steps and problem solving skills.

Keywords: Preschool period, gifted children, problem solving skills, cognitive ability.

GİRİŞ

Çocukların yakın ya da uzak çevresini algılaması ve öğrenmesi bilişsel gelişime bağlıdır. Çocuklar sayıları, renkleri, kavramları tanıma ve ayırt etme, benzerlik ve farklılıkları ortaya koyma gibi bilişsel süreçleri işlevsel olarak kullanmaktadır (Aral, 2011; Ruffin, 2009; Senemoğlu, 2010). Çevreden gelen uyarıcıları hakkında bilgi sahibi olmak, olup biteni kavramak için, bilgiyi farklı bilişsel yapılara göre düzenlemektedirler (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

4-6 yaş döneminde çocuklar gerçek nesnelere zihinsel sembollerle ilişkilendirmek, nesne ve olayları açıklamak için sözcükleri kullanmakta, varlıkları gruplamakta, algılarına göre nesnelere zihinde canlandırmakta, karmaşık olmayan daha basit akıl yürütmeleri yapmaktadırlar (Senemoğlu, 2010; Yapıcı ve Yapıcı 2006). Bu dönemde Piaget'e göre çocuklar, duyuyla kazanılan verilerin ötesine geçememekte, Bruner'e

* Some part of this study has been submitted as oral presentation at II. International Early Childhood Congress.

** Dr., Instructor, Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Special Education, Aydın.

◆ Ahmet Bildiren

göre de bir nesneyi, varlığı, olayı, kendi algılarına göre yorumlamaktadırlar (San-Bayhan ve Artan, 2009; Senemoğlu, 2010). Ancak bu özellikler tüm bilişsel farklılıktaki çocuklar için geçerli değildir. Özellikle üstün yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara göre bir takım farklılıklar göstermektedirler.

Üstün yetenekli çocuklar, akran grubuna göre bir veya daha fazla alanda kişisel olgunluğa sahip veya zihinsel ve duygusal gelişimin alanlarında üst düzey performans gösteren bireylerdir (Gross, 1993). Dört beş yaşlarında üstün yetenekli çocuklar; uzun ve karmaşık cümleler kurma, sorulara hızlı yanıt verme, kendi kendine okuma yazma hatta kendi yaşlarından en az 2 yaş düzeyinde okuma, ritmik sayma, iki basamaklı sayıları toplama çıkarma, saati okuma, hafta, günler vb. bilgileri ait iyi bir zaman algısı sergileme, beş, altı sayı ya da kavramı ezberleme, belirli bir nesneye ya da aktiviteye karşı uzun süre odaklanma gibi özellikler gösterebilirler (Bildiren 2017a; Clark, 2002; ; Davis ve Rimm, 2004; Gross, 1999; Kuo, Maker, Su, ve Hu, 2010; Manning, 2006; Renzulli ve diğ., 2002; Robinson, 1987 Stainthorp ve Hughes 2004). Bu özellikleri gösteren üstün yetenekli çocukların farklı bilişsel, duygusal, psiko-motor gelişimleri erken yaştan itibaren dikkate alınması gerekir.

Diğer çocuklara göre farklı özellikler gösteren üstün yetenekli çocukların bazıları üstün gelişimleri ve başarıları ile kendilerini daha kolay fark edilebilir hale getirmektedir. Fakat bazılarının yetenekleri çeşitli nedenlerden dolayı gizli kalabilmektedir. Bu bakımdan üstün yeteneklilerin erken dönemde tespit edilmesi ve tanınması gerekmektedir. (Pfeiffer, 2002; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Pfeiffer ve Petscher, 2008; Robinson ve Weimert, 1990; Rogers ve Silverman, 1988; Sankar-DeLeeuw, 2002).

Tanılama, okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara hizmet vermenin ilk adımıdır. Zeka testleri ya da başarı testleri gibi standartlaştırılmış testler yaygın olarak uygulanmaktadır. Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklar için tanılamada zeka testleri, başarı testleri, ebeveyn gözlemi, öğretmen gözlem formları ve portfolyo değerlendirmeleri gibi nesnel ve öznel değerlendirmeler kullanılmaktadır (Bildiren, 2016; Karnes, Shaunessy, ve Bisland, 2004; Sandall, Hemmeter, Smith, ve McLean, 2005). Bu dönemdeki üstün yetenekli çocukları tanılamak için uygun objektif değerlendirmeler, zeka ve başarı testleri gibi standart testlerdir. Genel zekayı değerlendirmek için en çok zeka testleri kullanılır. Zeka testleri de grup zeka testleri ve bireysel zeka testleri olarak uygulanabilir. Grup zeka testleri genellikle tarama için bir araç olarak kullanılmaktadır, çünkü bireysel zeka testlerinden daha ekonomiktir (Assouline, 1997). Genel olarak, grup zeka testlerinin, yüksek performans sahip bir çocuğun tanınması amacıyla tek başına kullanılması önerilmemektedir, çünkü bireysel testler, grup testlerinden daha yüksek yeterlilik seviyelerinde daha iyi bilgi sağlamaktadır (Sattler, 1992). Aslında, bireysel testlerin test tavan puanları daha yüksektir. Bu nedenle, grup zeka testleri sıklıkla tanımlamanın ilk aşamasında kullanılırken, bireysel testler nihai tanımlayıcılar olarak kullanılır.

Bazı araştırmacılar, başarı testleri ya da zeka testlerinin okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukları tanılamak için bazı durumlarda pek uygun olmadığını belirtmektedir (Hoeksema, 1982; Lohman, Korb, ve Lakin, 2008). Çünkü ince motor becerileri gelişmemiş olabilmektedir. Herhangi bir sebeple teste karşı performanslarını olumsuz etkileyecek bir psikoloji içerisine girebilirler ve testler çocukların potansiyel becerilerini ölçemeyebilir (Shaklee ve Handsford, 1992). Shaklee (1992), testlerin, erken çocuklukta potansiyel veya performansın değerlendirilmesinde uygun yöntemler olmadığı durumlarda, sistematik gözlem ve değerlendirmeden başka alternatif seçenekler olduğunu öne sürmüştür.

Alternatif seçeneklerin kullanılması sadece okul öncesi dönemdeki çocukların testlere karşı geliştirebileceği olumsuz tutumlarla ilişki değildir. Bu durum zekayı ya da potansiyel performansın ölçülmesindeki zorluklarla da ilgilidir. Zekayı tanımlamak ve ölçmek zordur (Stenberg, 2018). Tek bir faktör (g faktörü) insan gibi karmaşık bir yapının entellektüel becerisini temsil etmesi beklenemez. Bu nedenledir ki araştırmacılar geniş zeka teorilerini önermişlerdir (Gagne, 2003; Gardner, 2003; Renzulli, 1984; Stenberg ve Zhang, 1998; Sternberg, 2003; Tannenbaum, 2003).

Örneğin Sternberg (1990) zekanın analitik, yaratıcı ve pratik yetenekler olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu açıklamıştır. Bunlar kişinin kültürüne dayanan farklılıkların kaynağıdır. Gardner (2003) orjinal problemleri çözmek, yeni problemler bulmak ve ürün yaratmak için problem çözme becerilerinin zekaya dahil olduğunu belirtmiştir. Sternberg (1990) zekanın, problemi tanıma ve tanımlamayı, kaynakları hesaplamayı, problem çözme kontrol edip değerlendirmeyi içeren problem çözme döngüsünün efektif kullanımını kapsadığını savunmuştur. Ona göre problemler ve ürünler çevresel ve kültürel bağlamla yakından ilişkilidir ve problem çözme zekanın anahtar elemanı ya da “insanın entellektüel yetkinliğidir”.

Problem çözme zeka, üstünlük, yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalarla daha çok dikkat çekmiştir çünkü bu kavramların birbirleriyle ilişkisini anlamak bizleri daha kapsayıcı taramalara yönlendirebilir. Araştırmalar üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayanlar arasındaki problem çözme farklarını açığa çıkarmıştır. Maker, Nielson ve Rogers (1994) üstün yetenekli kişilerin problemleri daha hızlı, daha etkin ve karmaşık problemlerle karşılaştıklarında zorluklardan keyif alarak çözdüklerini rapor etmiştir. Ludlow ve Woodrum (1982) da üstün yetenekli olanların problem çözmeye dikkat ve hafıza bakımından üstün yetenekli olmayanlardan daha iyi performans sergilediklerine dikkat çekmiştir. Rogers (1993) üstün yetenekli kişilerin üstün olmayanlara göre üstünlük sağladıkları problem çözme özelliklerini (1) çözülecek problemi tanımaları, (2) çözüm adımlarını hazır ve spontan bir biçimde oluşturmaları, (3) problemi çözerken öncelikleri belirlemeleri, (4) problem çözme görevinde kullanılacak kaynakları belirlemeleri, (5) çözümleri sistematik bir biçimde kontrol etmeleri ve (6) çözümleri daha uzun zaman dilimleri için önceden kavramsallaştırmaları şeklinde özetler.

◆ Ahmet Bildiren

Bu farklılıklara dayanarak problem çözme becerileri üstünlüğün iyi bir göstergesi olabilir. Zeka ve yaratıcılık düşünüldüğünde problem çözme üstünlük değerlendirilmelerinde çoklu kriterlerin bir parçası olarak çalışılmıştır ve üstünleri tanılamada yararlı ve etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir (Chung, 2001; Kuo, Maker, Su, ve Hu, 2010). Bu nedenle problem çözme kültürel, etnik, dilsel ve sosyoekonomik farklar olmaksızın (Maker, Rogers ve Nielson, 1994), her öğrencinin potansiyelini geliştirmek için üstünleri tanılamada kapsayıcı ve tamamlayıcı bir ölçek olarak değerlendirilebilir.

Türkiye’de üstün yetenekli çocukların erken tanınması son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır (Alemdar, 2009; Alma, 2015; Bildiren, 2016; Dağlıoğlu, 2002; Darga, 2010; Karadağ, 2015; Kurt, 2008; Selçuk-Bozkurt, 2007; Suveren, 2006). Bu çalışmalar erken tanılama konusunda uygulamaya yönelik çalışmalara yön vermektedir. Uluslararası alan yazında da kesin bir kritere bağlanmamış bu konuda ulusal alan yazında çok daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu araştırmada okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların tanınmasında kullanılabilecek problem çözme becerileri ele alınmıştır. Problem çözme becerilerinin okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukları erken tanılamada katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özel çabalar olmadıkça üstün yetenekli çocukların sahip oldukları potansiyellerine ulaşamayacakları göz ardı edilmemelidir. Bu yüzden okul öncesi düzeyde üstün yetenekli çocukların erken tanınması ve uygun eğitime erken başlaması çok büyük önem taşımaktadır. Bu konuda gerek yurt içi gerekse yurt dışı araştırmaların sonuçları; çocukların yetenek, ilgi becerilerinin fark edilerek, onların yetenek ve ilgisi doğrultusunda erken eğitime başlamasında, öncelikle üstün yetenekli çocukların erken yaşta gösterdiği belirtilerin bilinerek doğru gözlemlenmesine ve doğru tanılanmasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Dağlıoğlu, 2004; Karnes ve Johnson, 1986; Kerem ve Kınık, 2004; Parker ve Nelson 2005; Robinson, 2008; Robinson, Abbott, Berninger, Busse, ve Mukhopadhyay, 1997; Smutny, 1999). Erken tanılama araştırmalarına katkı sağlamak için bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile bilişsel yetenekleri arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ölçeği alt ölçek puanları ile bilişsel yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile bilişsel yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi

amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006). Buna göre okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile bilişsel yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini Aydın ilinde sosyo-ekonomik düzeye göre (düşük-orta-yüksek) belirlenmiş 9 farklı okul öncesi kurumda eğitim alan 83 çocuktan oluşmaktadır. Örneklem seçiminde okulların sosyo-ekonomik düzeyini belirlemek için öncelikle İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile görüşme yapılmıştır. Okulların hizmet alanı ve hizmet bölgesi ile ilgili bilgiler alınmıştır. Ardından alınan bilgilerin teyit edilmesi için okulların müdürleri ve öğretmenleri ile görüşme yapılmış ve bu bilgilere göre okulların sosyo ekonomik düzeyleri kabul edilerek uygulama yapılacak okullar seçilmiştir. Çocukların yaş ortalaması 5.1 ve standart sapması .7'dir. Çocukların 35'i kız (%42.2), 48'i ise erkektir (%57.8). Okul öncesi kurumda çocuklar sınıf listelerinden seçkisiz atama ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM)

Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM), okul öncesi dönemde çocukların bilişsel yeteneklerin ölçülmesi için İngiltere'de 1949 yılında Raven tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak 5-11 yaş grubunda, 627 çocuk üzerinde uygulanmış ve 39 madde şeklinde geliştirilmiştir. Ardından uyarlama çalışmaları yapılmış ve dünyanın pek çok ülkesinde standardizasyonu için uygulanmıştır (Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017).

Üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim programlarına katılabilmek için testin çok tercih edilmesi test maddelerinin ezberlenmesine neden olmuştur. Bu nedenle 1998 yılında paralel form şeklinde yeniden revize edilmiştir (Raven, Raven ve Court, 1998).

RPM toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Her birinde 12 madde bulunan A, AB ve B setlerinden oluşmaktadır. Matrisler hem küçük yaş grubundaki çocuklara hem de yaşlılara klinik ortamda uygulanmaktadır. Test kültürden bağımsız ve dilden arındırılmış olduğu için fiziksel, işitsel yetersizliği olan, dil problemi olan bireylerde kolaylıkla uygulanabilmektedir ((Raven ve diğ., 1998).

Renkli Progresif Matrisleri Testi'nin Türkiye'de 3-9 yaş örneklem grubunda güvenilirlik ve geçerlik çalışması Bildiren (2017b) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Araştırmanın örneklemini 433'i kız (%46.8), 492'si (%53.2) erkek olmak üzere toplam 925 çocuktan oluşmaktadır. Ölçeğin tümü için bulunan Cronbach alfa katsayısı 0.83 dir. Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ise .80 olarak tespit edilmiştir. Dört hafta arayla örnekleme (n=63) RPM Testi uygulanmıştır. Renkli Progresif Matrisler Testi toplam test ile Test-Tekrar Test sonuçları arasında da orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0.611, p<.01). Renkli Progresif Matrisler Testi

◆ Ahmet Bildiren

geçerlik çalışması için 75 çocuğa Bender testi uygulaması yapılmıştır. Renkli Progresif Matrisler Testi toplam test ile Bender Testi sonuçları arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0.703$, $p<.01$). Renkli Progresif Matrisler Testi geçerlik çalışması için bir başka sözel olmayan zeka testi TONI-3 testi, korelasyon analizi için 54 çocuğa uygulanmıştır. Renkli Progresif Matrisler Testi ile TONI-3 Testi sonuçları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0.643$, $p<.01$). Bu çalışmada Cronbach alfa katsayısı 0.84 olarak tespit edilmiştir.

Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ)

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk, Özyürek (2012) tarafından geliştirilmiştir. TÜBİTAK tarafından “Okul Öncesi ve İlköğretim 1-5. Sınıf Çocuklar İçin Problem Çözme Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Türkiye Norm Çalışması” proje kapsamında desteklenen, 4-11 yaşa arasında çocukların problem çözme becerilerinin ölçülmesini sağlayan bir ölçektir.

PÇBÖ, 4-7 yaş ve 8-11 yaş olmak üzere iki farklı testten oluşmaktadır. 4-7 yaş çocuklarına yönelik ilk test okul öncesi ve henüz okuma yazmayı yeni öğrenen ilköğretim 1. sınıf çocuklarına yöneliktir. Sorular basitten zora doğru sıralanmıştır. 50 soru ve iki örnek maddeden ve 10 alt ölçekten oluşmaktadır (Aydoğan ve diğerleri, 2012).

Ölçek puanlarının güvenilirliği, tek uygulamaya dayalı iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik belirleme yöntemleri ile incelenmiştir. PÇBÖ'nin test-tekrar test güvenilirliği ön uygulama grubunda yer alan çocuklardan seçkisiz olarak belirlenen toplam 118 çocuk üzerinde 4 hafta arayla uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak iki uygulama arasındaki ilişkinin düzeyi hesaplanmıştır. PÇBÖ puanlarının iç tutarlılığı için hesaplanan KR-20 katsayıları ve test- tekrar test güvenilirlik değerleri aşağıda verilmiştir (Aydoğan ve diğ., 2012). Örneklem grubunda yapılan bu çalışmada ise Cronbach alfa katsayısı 0.73 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 1. PÇBÖ puanlarının KR-20 katsayıları ve test- tekrar test güvenilirlik değerleri

Örneklem	Yaş	KR-20	Test-retest
Pilot	4-7 yaş	.79 (n=280)	.75 (n=31)
Norm	4-7 yaş	.81 (n=1110)	

Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin geçerlik çalışması için ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla kullanılmıştır. 10 alt ölçek puanı temel alınarak ölçeğin faktör yapısı incelenmiştir. Daha sonra açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen ölçeğin faktör yapısı, bu kez doğrulayıcı faktör analizi yapılarak incelenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları, alt ölçekler için yük değerinin 4-7 yaş için .391 ile .720 arasında değiştiğini göstermiştir. Açıklanan varyans 4-7 yaş grubu için %31'dir.

PÇBÖ'nin alt ölçek puanlarına dayalı yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları, döndürme öncesi tüm faktör yük değerlerinin oldukça yüksek olduğunu, birinci faktörün özdeğeri ile ikinci faktörün özdeğeri arasında 4-7 yaş grubu için 3.20 ve 8-11 yaş grubu için 3.01 katı fark olduğu görülmüştür. Bu bulgular PÇBÖ'nin tek boyutlu olduğunu göstermiştir. PÇBÖ'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları 4-7 yaş grupları için hesaplanan uyum indekslerinin pilot ve norm örnekleminde oldukça tatmin edici olduğu tespit edilmiştir. PÇBÖ için model veri uyumunun yüksek olduğu ortaya konmuştur (Aydoğan ve diğerleri, 2012).

Verilerin Analizi

Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan Problem Çözme Becerileri ölçeği Renkli Progresif Matrisler Testi arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Moment çift yönlü korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel yetenekleri ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre yorumlar yapılmıştır.

Tablo 2. RPM testi ile PÇBÖ puanlarına ilişkin korelasyon katsayıları

PÇBÖ Alt Ölçekler	RPM A SET	RPM AB SET	RPM B SET	RPM Toplam
Problemi fark etme	.263*	.219*	.208	.266*
Problemi tanımlama	.251*	.193	.250*	.269*
Problem hakkında sorular sorma	.441**	.407**	.498**	.529**
Problemin nedenini tahmin etme	.291**	.350**	.420**	.425**
Problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme	.028	.153	.266*	.192
Problemin öğelerini tanımlama	.098	-.018	.031	.034

◆ Ahmet Bildiren

Nesnelerin bilinenden farklı kullanılması	.053	.073	.166	.119
Bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme	.358**	.436**	.379**	.467**
En uygun çözümü bulma	.277	.337**	.374**	.395**
Birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme	.146	.307**	.224*	.279*
PBÇÖ Toplam	.416**	.453**	.522**	.552**

*p < 0.05; **p < 0.01

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere RPM testi A Set ile PÇBÖ problemi fark etme ($r=.263$, $p<0.05$), problemi tanımlama alt ölçeği ($r=.251$, $p<0.05$) arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki, nesnelerin bilinenden farklı kullanılması alt ölçeği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.358$, $p<0.01$). RPM testi AB Set ile PÇBÖ problemi fark etme alt ölçeği arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.2019$, $p<0.05$). RPM testi AB Set ile problem hakkında sorular sorma ($r=.407$, $p<0.01$), problemin nedenini tahmin etme ($r=.350$, $p<0.01$), nesnelerin bilinenden farklı kullanılması ($r=.436$, $p<0.01$), en uygun çözümü bulma ($r=.337$, $p<0.01$), birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme ($r=.307$, $p<0.01$) alt ölçeği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. RPM testi B Set ile PÇBÖ problemi tanımlama ($r=.250$, $p<0.05$), problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme ($r=.266$, $p<0.05$), birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme ($r=.224$, $p<0.05$) alt ölçeği arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. RPM testi B Set ile PÇBÖ problem hakkında sorular sorma ($r=.498$, $p<0.01$), problemin nedenini tahmin etme ($r=.420$, $p<0.01$), nesnelerin bilinenden farklı kullanılması ($r=.379$, $p<0.01$), en uygun çözümü bulma ($r=.374$, $p < 0.01$) alt ölçeği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. PÇBÖ toplam puanları ile RPM testi A Seti arasında ($r=.416$, $p<0.01$), AB Seti arasında ($r=.453$, $p<0.01$), B Seti arasında ($r=.522$, $p<0.01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. RPM testi ve PÇBÖ’nde çocukların değerlendirmeleri toplam puanlar üzerinden yapılmaktadır. Bu bakımdan ele alındığında RPM testi toplam puanları ile PÇBÖ toplam puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.552$, $p<0.01$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada örneklem grubundaki okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel yetenekleri ile problem çözme becerileri arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmış, araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel yetenekleri ile problem çözme basamakları ve problem çözme becerileri arasında ilişki tespit edilmiştir.

Araştırma grubunda çocukların problem hakkında sorular sorma, problemin nedenini tahmin etme, bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme, en uygun çözümü bulma becerisi, bilişsel yetenekleri ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Problem çözme becerisinin alt basamakları olan bu aşamalarda çocukların bilişsel yeteneklerinin devreye girdiği söylenebilir. Bilişsel gelişim birbirleri ile eşgüdümlü işleyen algı, kavram, dikkat, bellek, yaratıcılık, akıl yürütme ve problem çözme öğelerinden oluşmaktadır (Aral, 2011; Banikowski ve Mehring, 1999; San-Bayhan ve Artan, 2009; Senemoğlu, 2010; Ülgen, 1996). Renkli Progresif Matrisler Testi bilişsel gelişimin ve entelektüel olgunluğun değerlendirilmesine olanak sağlayan figürlerden oluşan 36 maddelik sorudan, bir bakıma da 36 farklı problemden oluşmaktadır. Testin yapısı gereği ilk olarak öncelikle çocuklar benzer figürleri farklı figürler arasında ayırtabilmiş ardından o figürleri diğer figürlerle uyumlu duruma getirebilmiş, sonra algıladıkları figürlerdeki benzer değişiklikleri karşılaştırabilmiş ve mantıksal bir anlamlandırma yöntemi kurabilmiş, daha sonra da algıladıkları bütünü, figürleri ve arasındaki ayrımı analiz edebilmişlerdir. Son olarak da bir bütün ya da bireysel bir varlık oluşturan iki ya da daha fazla farklı figürü ortaya çıkarabilmişlerdir (Raven ve diğ., 1998). Testin bu aşamaları içermesinden dolayı, çocukların RPM testi puanları ile PÇBÖ'nin alt ölçek puanları arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Testteki aşamaların geçilmesi için PÇBÖ'deki basamaklara benzer zihinsel süreçlerin gerçekleşmesi beklenmektedir.

Problem çözme, bilişsel gelişimin önemli öğelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Problem çözme sürecinde problemi tanımlama, çözüm için hipotezler geliştirme, ardından bu hipotezleri uygulama ve sonuçları değerlendirme basamakları uygulanır (Senemoğlu, 2010). Zeka testlerinde herhangi bir soru karşısında bireylerin, çözüm öncesinde problem çözme basamaklarına benzer süreç izlemesi olasıdır. Bireyin karşılaştığı soruyu öncelikle anlaması, ardından çözüme ilişkin bir hipotez geliştirmesi ve bu doğrultuda seçeneklerden birini seçmesi gerekmektedir. Bu bağlamda çocukların bilişsel düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki birbirleriyle eşgüdümlü çalışmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bilişsel yetenek ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler uzun yıllardır araştırmaların konusu olmuştur. 80'li ve 90'lı yıllarda yapılan çalışmalarda problem çözme becerilerindeki performansın bireyler arasında büyük farklılıklar göstermesine karşın, genel zekanın psikolojik değerlendirmelerinin bu değişkenliği açıklayamadığını göstermiştir (Rigas ve Brehmer, 1999). Kluwe, Misiak ve Haider (1991) bu yıllarda yapılan problem çözme becerileri ile bilişsel yetenek arasındaki ilişkilerin ele alındığı

◆ Ahmet Bildiren

çalışmaları incelemiş ve bunların çoğunda zeka puanları ile problem çözme becerilerindeki performans ölçümleri arasında yakın bir ilişki göstermediği sonucuna varmışlardır. Rigas ve Brehmer, (1999) bu sonucu zeka testlerine nazaran problem çözmede daha karmaşık zihinsel süreçlerin devreye girmesine bağlamışlardır.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda ise bilişsel yetenek ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler daha yüksek düzeyde ortaya çıkmıştır. Kapsamlı bir çalışmada, Gonzalez, Thomas ve Vanyukov (2005), problem çözme becerileri ve genel zeka ölçümleri arasında .33'den .63'e kadar değişen korelasyonlar saptamıştır. Wirth ve Klieme (2003), problem çözme becerileri ve bilişsel yetenek arasında .84 değerinde korelasyon tespit etmişlerdir. Problem çözme becerileri ve bilişsel yetenek arasındaki ilişki hakkındaki son çalışmalarda da, iki yapının orta ile yüksek düzeyde (.50 ve .80) ilişki gösterdiği saptanmıştır (Greiff ve diğ., 2013; Wüstenberg, Stadler, Hautamäki, ve Greiff, 2014). Örneklem grubundaki okul öncesi dönemdeki çocukların PÇBÖ ve Renkli Progresif Matrisler Testi puanları arasındaki ilişki ele alındığında, başka bir deyişle çocukların problem çözme becerileri ile bilişsel yetenekleri arasındaki ilişki ele alındığında ($r=.552$, $p<0.01$), son yıllarda ortaya çıkan sonuçlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Stadler ve diğ., (2015) son kırk yıllık süreçte problem çözme becerileri ve bilişsel yetenek arasındaki ilişkiyi inceleyen 13.740 kişilik örnekleme olan 47 araştırmanın meta analizini yapmışlar ve sonucunda problem çözme becerileri ve bilişsel yetenek arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Karmaşık problemlerle başa çıkmak, belirli bir amaca ulaşmak ve bu bilgileri daha sonra entegre etmek için bir problem hakkında aktif olarak bilgi toplanmasını gerektiğini ve bu sürecin bilişsel yetenekle ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Problem çözme becerileri ve bilişsel yetenek arasındaki bu çalışmada ve diğer çalışmalarda ortaya çıkan ilişki, okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukları tanılamak için önemli bir katkı sağlayabilir. Erken tanının önemi dikkate alındığında (Bildiren, 2016; Dağlıoğlu, 2004; Karnes ve Johnson, 1986; Kerem ve Kınık, 2004; Parker ve Nelson 2005), okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi, çocukların bilişsel yetenekleri hakkında da bize veri sağlayabilir. Özellikle günümüzde net bir yonteme dayandırılmayan ve tartışmaların devam ettiği "okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklar nasıl tanılanmalı?" (Ellsworth, 2002; Hodge ve Kemp, 2006; Schroth ve Helfer, 2008) sorusuna alternatif bir tanılama aracı olarak katkı sağlayabileceği söylenebilir. Zeka testlerinde herhangi bir sebeple istenilen performansı gösteremeyen çocuklar problem çözme becerilerinde sınanabilir.

Zeka testlerinde özellikle okul öncesi dönemde iki kere özel olarak adlandırılan çocukları tanılamakta da sıkıntılar yaşanmaktadır. Hem üstün yetenekli hem de özel öğrenme güçlüğü olan küçük yaşta çocuklar iletişim noktasında sıkıntı yaşadıkları için zeka testlerinde var olan performanslarını yansıtamamaktadırlar (Hebbeler, Bar-

ton, ve Mallik, 2008). Bu nedenle iki kere özel okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların problem çözme becerilerini değerlendirmek bu çocukların daha adil tanılanmalarına katkı sağlayabilir.

Günümüz üstün yetenek yaklaşımları ele alındığında üstün yetenek tanısının tek boyuttan çıkıp çok boyutlu bir yapıya dönüştüğü görülmektedir (Gagne, 2003; Gardner, 2003; Sternberg, 2003; Renzulli, 1984; Stenberg ve Zhang, 1998). Örneğin Renzulli üstün yetenek alanında Üçlü Halka Modelini (three ring model) geliştirmiş ve bu modeli eğitimsel bir bakış açısıyla ortaya koymuştur (Stenberg, 2004). Bu modelde kişilik ve çevre faktörleri üç özellik kümesiyle etkileşim içindedir: Ortalamanın üstü yetenek, göreve bağlılık ve yaratıcılık. Özellikle ortalama üstü yetenek, performansın ya da potansiyelinin %15-20' sini oluşturur. Görev bağlılığı odaklanmanın motivasyon biçimidir. Yaratıcılık ise, kişinin yaratıcı başarılarına vurgu yapar. Bu modelde Renzulli tek bir halkanın ya da kümenin tek başına bir şey ifade etmediğini üstünlük için üçünün de bir arada bulunması gerektiğini vurgulamıştır. Zeka testlerinin sadece genel zihinsel yeteneği değerlendirdiği düşünüldüğünde problem çözme becerisi yaratıcılık alanında değerlendirilerek tanılmanın boyutlarını arttırabilir.

Yapılan araştırmalarda problem çözme becerilerinin ve problem çözme etkinliklerine aktif katılımın yaratıcılığı etkilediği ve bilişsel yetenekle ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Forgeard ve Eichner, 2014; Reiter-Palmon ve Robinson, 2009). Bununla birlikte, problemin tanımlanması ve inşası, ilgili bilgilerin belirlenmesi, yeni fikirler üretilmesi ve bu fikirlerin değerlendirilmesi gibi gerekli problem çözme süreçleri ile benzer süreçler içeren yaratıcılık arasında bir ilişki olduğu ortaya konmaktadır. (Reiter-Palmon ve Illies, 2004). Yaratıcılık üstün yetenek yaklaşımlarında özellikle de tanılama aşamasında dikkate alınan bir kriterdir (Gagne, 2003; Gardner, 2003; Sternberg, 2003; Renzulli, 1984). Bu bağlamda problem çözme becerilerinin okul öncesi dönemde incelenmesi çocukların yaratıcılık alanındaki performansın da değerlendirilmesi anlamına gelebilir.

Araştırmada ele alınan problem çözme becerilerinin okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukları tanılamada uygulanan çoklu değerlendirmede bir değerlendirme aracı olarak katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ancak bunun ortaya koyulabilmesi için farklı ölçme araçlarıyla sınanması gerekmektedir. Bu araştırmada çocukların bilişsel yeteneğinin belirlenmesi Renkli Progresif Matrisler Testi ile, problem çözme becerilerinin belirlenmesi ise Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile sınırlıdır. Farklı zeka testleri ile farklı problem çözme becerileri ölçekleri arasında benzer incelemelerin yapılması önerilmektedir. Okul öncesi dönem ve sonrası için benzer analizlerin yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- ALEMDAR, M. (2009). *Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ALMA, S. (2015). Üstün yetenekliliği derecelendirme ölçekleri- Okulöncesi/Anaokulu Formu (GRS-P)'nin Türkçe'ye uyarlanması, Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ARAL, N. (2011). *Bilişsel gelişim*. (Ed: Prof. Dr. Neriman Aral, Prof. Dr. Gülen Baran). Çocuk Gelişimi. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- ASSOULİNE, S. G. (1997). *Assessment of gifted children*. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 89–108). Boston: Allyn & Bacon.
- AYDOĞAN, Y., Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., & Özyürek, A. (2012). *Problem Çözme Becerileri Ölçeği Rehber Kitap*. Ankara: Karaca Eğitim Yayın Dağıtım AŞ.
- BANÍKOWSKÍ, A.K., AND MEHRÍNG, T.A., (1999). Strategies to enhance memory based on brain-research, *Focus on Exceptional Children*, 32(2), 1-16.
- BİLDİREN, A. (2016). *Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BİLDİREN, A. (2017a). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: parental observations. *Early Child Development and Care*, 1-15.
- BİLDİREN, A. (2017b). Reliability and Validity Study for the Coloured Progressive Matrices Test between the Ages of 3-9 for Determining Gifted Children in the Pre-School Period. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 13-20.
- BİLDİREN, A., KARGIN, T., & KORKMAZ, M. (2017). Reliability and validity of colored progressive matrices for 4-6 age children. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 7(1), 19.
- CLARK, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- CHUNG, Y. S. (2001). The development of problem-solving activities that can be used to screen for potentially gifted children. Doctoral dissertation, Texas A & M University.
- COTTON, S. M., KİELY, M. P., CREWTER, D. P., THOMSON, B., LAYCOCK R. AND CREWTER S. G. (2005). A normative and reliability study for the Raven's Coloured Progressive Matrices for primary school aged children from Victoria. *Australia Personality and Individual Differences*, 39 647–659.
- DAĞLIOĞLU, E. H. (2002). *Anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

- DARGA, H. (2010). *Brigance K&1 Screen II ile ilköğretim 1. sınıfta saptanan üstün yetenekli çocuklara ve sınıf arkadaşlarına uygulanan zenginleştirme programının çoklu zeka alanlarındaki performans düzeylerini arttırmaya etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- DAĞLIOĞLU, E. H. (2004). *Okul öncesi çağıdaki üstün yetenekli çocukların eğitimi*. 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı, Çocuk vakfı yayınları.
- DAVİS, G. A. AND RİMM, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Press.
- ELLSWORTH, J. Z. (2002). Using student portfolios to increase reflective practice among elementary teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(4), 342-355.
- FORGEARD, M. J., & EICHNER, K. V. (2014). Creativity as a target and tool for positive interventions. In A. C. Parks, & S. M. Schuller (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of positive psychological interventions* (pp. 135-154). New York, NY: John Wiley & Sons.
- GAGNE, F. (2003). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (3rd edition), 60-74. Boston: Pearson Education.
- GARDNER, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. *American Educational Research Association*, Chicago, Illinois, 21.
- GONZALEZ, C., THOMAS, R. P., & VANYUKOV, P. (2005). The relationships between cognitive ability and dynamic decision making. *Intelligence*, 33, 169-186. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2004.10.002>.
- GREİFF, S., FİSCHER, A., WÜSTENBERG, S., SONNLEİTNER, P., BRUNNER, M., & MARTİN, R. (2013). A multitrait-multimethod study of assessment instruments for complex problem solving. *Intelligence*, 41, 579-596. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2013.07.012>.
- GROSS, M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London, England: Routledge.
- GROSS, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roper Review*, 21, 207-14.
- HEBBELER, K., BARTON, L. R., & MALLİK, S. (2008). Assessment and accountability for programs serving young children with disabilities. *Exceptionality*, 16(1), 48-63.
- HODGE, K. AND KEMP, C. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents, and children. *Journal of Education for the Gifted*, 30(2), 164-204.
- HOEKSEMA, F. M. (1982). *Identifying intellectual advancement in preschools*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 235 923).
- KARNES, M. B. AND JOHNSON, L. J. (1986). *Identification and assessment of gifted/talented handicapped and nonhandicapped children in early childhood*. In J. R. Whitmore (Ed.), *Intellectual giftedness in young children: Recognition and development* (pp. 35-54). New York, NY: Haworth Press.

◆ Ahmet Bildiren

- KARADAĞ, F. (2015). *Okul öncesi dönemde potansiyel üstün zekâlı çocukların belirlenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KARASAR, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- KARNES, F. A., SHAUNESSY, E. AND BİSLAND, A. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16–21.
- KEREM, E. A. VE KINIK, E. (2004). *Erken çocukluk eğitiminde üstün yetenekli çocuklara “Kimlikli bebekler” çalışmasıyla farklı bir bakış: Bir uygulama örneği “Deha bebek”*. 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı, Çocuk vakfı yayınları.
- KLUWE, R. H., MÍŚIAK, C., & HAİDER, H. (1991). The control of complex systems and performance in intelligence tests. In H. Rowe (Ed.), *Intelligence: reconceptualization and measurement* (pp. 227–244). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- KUO, C. C., MAKER, J., SU, F. L., & HU, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 365-379.
- KURT, E. (2008). *Raven SPM Plus Testi 5.5-6.5 yaş geçerlik, güvenilirlik, ön norm çalışmalarına göre üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin erken matematik yeteneklerinin karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- LOHMAN, D., KORB, K. AND LAKİN, J. (2008). Identifying academically gifted English-language learners using nonverbal tests: A comparison of the Raven, NNAT, and CogAT. *Gifted Child Quarterly*, 52, 275-296.
- LUDLOW, B. L., & WOODRUM, D. T. (1982). Problem-solving strategies of gifted and average learners on a multiple discrimination task. *Gifted Child Quarterly*, 26(3), 99-104.
- MAKER, C. J., NİELSON, A. B., & ROGERS, J. A. (1994). Giftedness, diversity, and problem-solving. *Teaching Exceptional Children*, 27(1),4-19.
- MANNİNG, S. (2006). *Recognizing gifted students: A practical guide for teachers*. Kappa Delta Pi Record, 42, 64-68.
- ÖMEROĞLU, E., KANDIR, A. (2005). *Bilişsel Gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- PARKER, S. W., NELSON, C. A. (2005). The impact of deprivation on the ability to discriminate facial expressions of emotion: An event-related potential study. *Child Development*, 76(1), 54–72.
- PFEİFFER, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31–50.
- PFEİFFER, S. I. AND JAROSEWİCH, T. (2003). *The Gifted rating scales*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- PFEİFFER, S. I. AND PETSCHER, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales–preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19–29.

- RAVEN, J., RAVEN, J.C. AND COURT, H. (1998). *Coloured progressive matrices*. 1998 Edition. USA: Harcourt Assessment.
- REİTER-PALMON, R., & ILLİES, J. J. (2004). Leadership and creativity: Understanding leadership from a creative problem-solving perspective. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 55–77.
- REİTER-PALMON, R., & ROBINSON, E. J. (2009). Problem identification and construction: What do we know, what is the future. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(1), 43–47.
- RENZULLİ, J. S. (1984). The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity.
- RENZULLİ, J. S., SMİTH, L. H., WHITE, A. J., CALLAHAN, C. M., HARTMAN, R. K. AND WESTBERG, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- RİGAS, G., & BREHMER, B. (1999). Mental processes in intelligence tests and dynamics decision making tasks. In P. Juslin, & H. Montgomery (Eds.), *Judgment and decision making: Neo-Brunswikian and process-tracing approaches* (pp. 45–65). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ROBINSON, N. M. (1987). The early development of precocity. *Gifted Child Quarterly*. 31(41).161-164.
- ROBINSON, N. M., ABBOTT, R. D., BERNİNGER, V. W., BUSSE, J. AND MUKHOPADHYAY, S. (1997). Developmental changes in mathematically precocious young children: Longitudinal and gender effects. *Gifted Child Quarterly*, 41, 145-158.
- ROBINSON, N. M. AND WEİMERT, L. J. (1990). *Selection of candidates for early admission to kindergarten and first grade*. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 29–50). New York, NY: Teachers College Press.
- ROBINSON, N. M. (2008). *Critical issues and practices in gifted education: What the research says*. Early childhood. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), (pp. 179-194). Waco, TX: Prufrock Press.
- ROGERS, J. A. (1993). *Understanding spatial intelligence through problem solving in art: An analysis of behaviors, processes, and products*. Tucson: University of Arizona.
- ROGERS, M. T. AND SILVERMAN, L. (1988). Recognizing giftedness in young children. *Understanding Our Gifted*, 1(2), 5–20.
- RUFFİN, N.J. (2009). Understanding Growth and Development Patterns of Infants. <http://pubs.ext.vt.edu/350/350-055/350-055.html> Erişim Tarihi: 07.06.2018
- SAN-BAYHAN, P VE ARTAN, İ. (2009). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Yayınları.
- SANDALL, S., HEMMETER, M. L., SMİTH, B. J. AND MCLEAN, M. E. (2005). *The division for early childhood [DEC]-Recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education*. Longmont, CO: Sopris West.

◆ Ahmet Bildiren

- SANKAR-DELEEUW, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24(3), 172-177.
- SATTLER, J. M. (1992). *Assessment of children*, 3 rd ed San Diego, CA: Jerome M. Sattler
- SCHROTH, S. T, AND HELFER, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179.
- SELÇUK-BOZKURT, Ö. (2007). *Okul öncesi dönemde öğretmenleri tarafından yaşitlarına göre üstün ve özel yetenekli olarak aday gösterilen çocukların gelişim özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SENEMOĞLU, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. 18. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- SHAKLEE, B. D. (1992). Identification of young gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 134-144.
- SHAKLEE, B. D., & HANDSFORD, S. (1992). *Identification of underserved populations: focus on preschool and primary children*. ERIC Document Reproduction Service NO. ED 344 406.
- SMUTNY, J. F. (1999). A special focus on young gifted children. *Roeper Review*, 21, 172-173.
- STADLER, M., BECKER, N., GÖDKER, M., LEUTNER, D., & GREIFF, S. (2015). Complex problem solving and intelligence: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 92-101.
- STAINTHORP, R. AND HUGHES, D. (2004). An illustrative case study of precocious reading ability. *Gifted Child Quarterly*, 48, 107-119.
- STERNBERG, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (2003) Giftedness according to the theory of successful intelligences. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (3rd edition), 88- 99. Boston: Pearson Education.
- STERNBERG, R. J. (2004). *Definitions and conceptions of giftedness* (Vol. 1). Corwin Press.
- STERNBERG, R. J. (2018). 21 Ideas: A 42-Year Search to Understand the Nature of Giftedness. *Roeper Review*, 40(1), 7-20.
- STERNBERG, R. J., & ZHANG, L. (1998). The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: a cross-validation in Hong Kong. *Roeper Review*, 2, 149-153.
- SUVEREN, S. (2006). *Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim anabilim dalı, Bolu.
- TANNENBAUM, A. J. (2003) Nature and nurture of giftedness. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (3rd edition), 45-59. Boston: Pearson Education.

- ÜLGEN, G. (1996). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. Geliştirilmiş ikinci baskı. Ankara: Setma Baskı.
- WIRTH, J., & KLİEME, E. (2003). Computer-based assessment of problem solving competence. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(3), 329-345.
- WÜSTENBERG, S., STADLER, M., HAUTAMÄKİ, J., & GREİFF, S. (2014). The role of strategy knowledge for the application of strategies in complex problem solving tasks. *Technology, Knowledge and Learning*, 19(1-2), 127-146. <http://dx.doi.org/10.1007/s10758-014-9222-8>.
- YAPICI, Ş., & YAPICI, M. (2006). Çocukta bilişsel gelişim. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6(1), 1-3.

SINIF ÖĞRETMENLERİNE SUNULAN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ETKİNLİK GELİŞTİRME EĞİTİMİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Ahmet KURNAZ*
Süleyman ARSLANTAŞ**

Öz: Araştırmanın amacı sınıfında üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler bulunan öğretmenlerin normal derslerin işlenişinde sınıflarındaki ÜZY öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun farklılaştırılmış öğretim etkinliği tasarlama ve uygulama yeterliklerinin artırılmasına yönelik öğretmen eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim etkinliği tasarlama becerilerinin geliştirilmesine etkisinin incelenmesidir.

Araştırma karma yaklaşımla, yarı deneysel metotla ön test-son test deney grubu yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları sınıf öğretmeni olup, veriler, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusundaki bilgilerini yoklayan doğru yanlış testi, Üstün Yetenekliler Eğitimi Tutum Ölçeği, Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler betimsel istatistiklerle analiz edilmiş, nitel verileri doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerine verilen eğitim sonunda sınıf öğretmenlerinin ÜZY öğrencilerin özellikleri ile ilgili bilgilerinde artış olmuştur. Öğretmenlerin normal sınıflarda ÜZY eğitimlerine yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişmeler oluşmuştur. Öğretmenlerin normal sınıflarda öğrenim gören ÜZY öğrenciler için farklılaştırmaya yönelik öz yeterlik algıları gelişmiş, öğretmenlerin hazırladıkları etkinliklerde ÜZY öğrencilerin özelliklerine uygunluk, ihtiyaçlarına cevap verme konusunda gelişmeler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelime: Öğretmen eğitimi, Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, Farklılaştırılmış öğretim,

* Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak., Özel Eğitim Bölümü, akurnaz@konya.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-1134-8689, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 01.06.2018 - 24.07.2018.

** Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak., Özel Eğitim Bölümü, suleymanarslantas@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-4989-2893.

EXAMINING THE EFFICIENCY OF TEACHER TRAINING FOR TEACHING DEVELOPING DIFFERENTIATED TEACHING ACTIVITIES FOR GIFTED STUDENTS TO THE CLASSROOM TEACHERS

Ahmet KURNAZ*
Süleyman ARSLANTAŞ**

Abstract:

This study aims to examine effects of teacher training which aims to improve the competency of designing and implementing differentiating education activities of teachers who have gifted students in their classrooms on their improvement towards ability of designing differentiating education activities.

The present study is conducted through mixed method. By using pre-test-posttest experimental group method this study is carried out through quasi-experimental design. 47 classroom teachers who have gifted students in their classes participated in the study. The quantitative data of the study is collected through true-false test which checks the knowledge of teachers regarding gifted students' characteristics, Gifted Student Education Attitude Scale, and Self-Efficacy Scale towards Education of Gifted Students. Data is analyzed through descriptive statistics. The qualitative data of the study is collected through document analysis by analyzing the teaching activities developed by teachers.

According to the results obtained from the study it is found that the knowledge of teachers concerning gifted students' characteristics is improved. The attitude of teachers towards the education of gifted students in normal classrooms is changed positively. Teachers' self-efficacy perception towards the in-class differentiation education of gifted students is improved. It is also found that after the teacher training, the quality of activities developed by teachers is improved considerably in terms of satisfying the needs of gifted students.

Keywords: Teacher training, gifted students, differentiated education

* Dr., Instructor, Necmettin Erbakan University, AK Faculty of Education, Department of Special Education.

** Dr., Instructor, Necmettin Erbakan University, AK Faculty of Education, Department of Special Education.

Giriş

Yaşlılarından iki yıl ya da daha ileri olan öğrenciler için okul harici programlar, özel okullar, kaynaştırma sınıfları, kaynak oda desteği, okul içinde okul, tam ve yarı zamanlı özel sınıf, sınıf içi gruplar, mentörlük uygulamaları gibi farklı eğitimsel yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan özel okul uygulaması ÜZY öğrenciler için akademik anlamda en etkili (Delcourt, Loyd, Cornell ve Goldberg, 1994) gibi görünse de öğrencilerin akranları ile birlikte eğitim almalarının onların gelişimleri açısından daha olumlu olabileceği bilinmektedir. Çünkü ÜZY öğrencilerin genel eğitim sınıfında kaynaştırma eğitimi almasının, öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik açılardan gelişimini açısından çok önemlidir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de (MEB, 2006), "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak, akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir" denilmektedir. Özetle, ÜZY öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları temelinde eğitim almalarına ve öğretim uygulamalarının bu şekilde düzenlenmesi önemli ve gerekli görülmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin olduğu sınıflarda sorunları sadece gruba yönelik aktivitelerle çözmek mümkün olmayacaktır (Slavin & Mares, 2008). Böyle sınıflarda doğrudan sınıfının ilerisinde olan çocuklar için de bireysel tedbirler alınmalıdır (Colangelo & Davis, 2003). Bireysel özellikleri dikkate alınarak yapılacak planlama ve eğitim süreçleri için öğretmenlerin, genelde ÜZY öğrencilerin özelliklerini, özelde ise sınıfında bulunan ÜZY öğrencinin özelliklerini bilmeye ve anlamaya ihtiyacı vardır. Öğretmenlerin araştırmacı kimliği, plan ve programların hazırlanması ile sınırlı kalmamalı, öğretim alanındaki (branş) bilgileri, sosyal ve kültürel olayları, bilimdeki gelişmeleri de içine alan program geliştirme ve uyarlama yeteneklerini de devreye sokmalıdır. (Colangelo & Davis, 2003).

Eğitimde başarının en önemli faktörü nitelikli öğretmenlerdir (Enç, 2005; Gökde-re, 2004). Öğretmenin mesleki yeterlilikleri ve kişilik özellikleri, öğrencinin akademik, bilişsel ve duyuşsal gelişimini etkilemektedir (Ford ve Troatman, 2001). ÜZY öğrencilerin sahip oldukları özellikler göz önünde bulundurulduğunda eğitimlerinde görev alacak öğretmenlerin diğer öğretmenlerden kişisel ve mesleki özellikleri ile bazı farklı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini belirlemeye yönelik birçok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır. Sınıf öğretmenleri (İnan, Bayındır ve Demir, 2009; Gökde-re ve Ayvaci, 2004; MEB, 2008), farklı branşlardaki öğretmenler (Gökde-re, 2004; Gökde-re ve Çepni, 2005; Gökde-re, Küçük ve Çepni, 2003; Hemphill, 2009) ve ÜZY öğrencilerin öğretmenleri (Gökde-re, 2004; Gökde-re ve Çepni, 2005; Gökde-re, Küçük ve Çepni, 2003) farklı öğretmen grupları (Büyükc-an, 2008; Kanlı ve Yağbasan, 2002; Kıldan, 2008; Kıldan ve Temel, 2008) ve okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarını (Şahin, 2011) kapsayan araştırmalar bunlardan bazılarıdır.

ÜZY öğrencilerin kendi farklılıklarını anlayabilmesi, eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve doğru şekilde yönlendirebilmesi için öğretmenlerin de üstün zekâli ve yetenekli olması gerekmekte ancak, öğretim verdikleri alanlarda ÜZY öğrencilerin eğitimi konusunda uzman düzeyinde donanuma sahip olmaları gerekmektedir (Sak, 2010). Öğretmenlerden, temel olarak beklenen öğrencinin üstünlüğünü doğru şekilde değerlendirebilmeleri ve geliştirebilmeleridir (Sezginsoy, 2007). ÜZY öğrencilerin kendilerine, ülkelerine ve insanlığa yararlı bireyler olarak yetiştirilmeleri için onların doğru şekilde belirlenmesi ve ihtiyaç duydukları eğitimin sağlanması ile mümkündür. Aksi halde sayıları çok az olan ve ulusal kaynaklar olarak kabul edilen ÜZY öğrencilerin kaybedilmesinin telafisi yoktur (Enç, 2005). Akranlarından farklı öğrenen, sosyal ve duygusal ihtiyaçlara sahip olan ÜZY öğrencilerin akademik, bilişsel ve duygusal gelişiminin sağlanması için öğretmenlerinin de daha fazla mesleki yeterlik ve kişilik özelliklerinin gelişimine odaklanan bireyler olmalarını gerekli kılmaktadır (Ford ve Trotman, 2001).

MEB tarafından sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri arasında “öğrencilerin üstün yeteneklilik ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alarak duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme” ve “öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabileme” özelliklerini taşımaları gerektiği belirtilmektedir. Farklı araştırmalarda öğretmenlerin; üstün yetenekliliğin doğası, üstün yeteneklilerin doğası ve özelliklerini bilmesinin (Feldhusen, 1997; Karnes, Stephens ve Whorton, 2000; Rogers, 2007) önemi ifade edilmiştir. Öğretim stratejileri ve modelleri hakkında bilgi sahibi olması (Feldhusen, 1997; Karnes, Stephens ve Whorton, 2000; Rogers, 2007; Sak, 2010) bireysel farklılıklara göre programı uyarlayabilme ve sınıf ortamında programlama, planlama, uygulama ve değerlendirmede öğrencinin gelişimini sağlamak için yeterli derinlikte ve karmaşıklıkta yapılandırılmış ortam ve etkinlikler oluşturması beklentisi ifade edilmiştir. Aynı zamanda uygun bir şekilde düzenlenmiş bir eğitimi sağlayacak bilgi, beceri ve eğilimleri içeren yeterliklere sahip olma danışmanlık tekniklerini kullanabilme, ÜZY öğrencilerin duygusal özelliklerini tanıma, ÜZY öğrencilere üst düzey soru sorma, düşünme becerilerini geliştirme becerisine sahip olma (Feldhusen, 1997; Karnes, Stephens ve Whorton, 2000; Rogers, 1989, 2007) vurgulanmıştır. Araştırma ve çalışma becerilerini kolaylaştırma, yaratıcı problem çözümü geliştirme, bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri uygulama, konu alanlarını zenginleştirme ve genişletme yaklaşımları bilgisi ve tecrübesine sahip olma (Seeley, 1998), diğer alan uzmanları ile işbirliği ve doğru ölçme - değerlendirme yapabileme (Sak, 2010; VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007) becerilerine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir.

Yukarıda, öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ile ilgili ülkemizde olduğu gibi genel eğitim sınıflarında ÜZY öğrencilerin eğitiminin yapılmadığı ülkeler için öğretmenlerin genel eğitim sınıflarından ÜZY öğrencilerin eğitimlerinin yapılabileceğine ve ÜZY öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin olumlu görüş ve tutum-

lara ve öz yeterlik algısına sahip olmaları (Tortop, 2014b) gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamasının ele alınış şekli sebebiyle, kaynaştırma gibi görülen eğitimsel açıdan yanlış uygulamaların yapılması, kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlar geliştirebilir. (Tortop, 2014b). Ekinci (2002), öğretmenlerin %59,2'si ilköğretim okullarında ÜZY öğrencilerin eğitimlerine hiç yer vermediğini; %26,7'sinin özel okul modelinin uygulanması gerektiğini savunduğunu, %56,5'inin eğitim modeli olarak özel sınıf uygulamasını önerdiğini belirtir. Aynı araştırma sonucuna göre öğretmenlerin %53,9'u da ÜZY öğrencilerinin eğitimine yönelik pedagojik bilgi düzeylerinin az olduğunu belirtmiştir. Hâlbuki öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimini sağlamak için yeterli derinlikte ve karmaşıklıkta ve uygun bir şekilde düzenlenmiş bir eğitimi sağlayacak tutum ve eğilimlere sahip olmaları gerekir (Peterson ve Ray, 2009). Seeley (1998) öğretmenleri olgunluk ve tecrübe, öz-güven, ortalama üzeri zekâ, özünde entelektüel mesleki ilgiler, yüksek başarı gereksinimi; entelektüel gelişim tutkusu, ÜZY öğrencilere yönelik olumlu tutum, tutumlarda ve yanıtlarda düzenlilik-hayalcilik-esneklik ve yaratıcılık, mizah anlayışı, öğrenmeyi “yöneten” değil de “kolaylaştıran” olma eğilimi, çok çalışabilme kapasitesine sahip olmaları gerektiğini belirtir. Ayrıca öğretmenler etkili bir öğretim için fazladan zaman ve çaba sarf etme eğilimi, engin genel bilgi birikimi; belirgin alan uzmanlığı, bireysel farklılıklara inanma ve bu farklılıkları anlama (Abraham, 1958; Torrance, 1963) tutum ve becerilerine sahip olmalıdır.

Öğretmenlerde tüm bu hasletlerin oluşturulabilmesi için öğretmenlere etkili bir eğitim verilmesi zorunludur. ÜZY öğrencinin Türkiye’de lisans düzeyindeki öğretmenlik programlarında üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili zorunlu bir ders bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca ya da hizmet öncesinde ÜZY öğrencilerin eğitimi konusunda sistematik olarak sunulan uzun veya kısa dönemli herhangi bir eğitim programı bulunmamaktadır. Aynı durum, sertifika programları için de geçerlidir. 2014 yılı MEB raporuna göre belirtilen dönemde fiilen çalışan öğretmenler için düzenlenen yıllık hizmet içi eğitim planları incelendiğinde sınıf öğretmenlerine verilmesi planlanan ÜZY öğrencilerin eğitimi ile ilgili yılda sadece yüz öğretmene verilen, okullarda ÜZY öğrenciler için destek eğitimi uygulamaları dışında herhangi bir seminer/hizmet içi eğitim tespit edilememiştir (MEB, 2014). ÜZY öğrencilerin öğretmenlerinin eğitimi lisans, lisan üstü, seçim sonrası görev öncesi eğitim, sertifika programları veya hizmet içi eğitimle sağlanabilir (Şahin, 2012). Bununla birlikte öğretmenlere eğitim verilmesine duyulan ihtiyaç pek çok yerde dile getirilmektedir. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğüne 2012 yılında Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmanın beş bileşeninden birisi de “Öğretmen Eğitimi”dir. Bu çalışmada öğretmen: “Sınıfında bulunan öğrencilerin bilişsel, fiziksel, sosyal, dil, duygusal, kültürel gelişleri açısından tanıyan ve öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını bilen kişi” olarak tanımlanarak ÜZY öğrencinin eğitimini gerçekleştirecek donanıma sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. 2013-2017 Türkiye Üstün yetenekliler Strateji Eylem Planında öğretmen eğitimlerinin yapılmasının gereği üzerinde durulmakta ve MEB’in hizmeti-

çi etkinliklerinin dayanağı olarak gösterilmektedir. Üstün Yetenekli Çocukla TMMM Araştırma Raporunda öğretmenlere otuz ile yüz yirmi saat arasından eğitimler verilmesinin zorunlu olduğu belirtilmiştir (TBMM, 2012). Ancak hizmet içi eğitim etkinlikleri öğretmenlerde kalıcı beceriler oluşmasını sağlayamamaktadır (Eker ve Sarı, 2016; Sak, 2010; Şahin, 2011; Tortop, 2012).

Kaynaştırma sınıfı ya da diğer bir deyişle genel eğitim sınıflarındaki üstün yetenekli ilkokul öğrencilerinin desteklenmesine yönelik olarak öğretmen yeterliklerinin sağlanması ya da artırılması üstün yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıfı ortamlarında ihtiyaç duydukları destekleri alabilmeleri konusunda öncelikli öneme sahip bir durum olarak düşünülebilir.

ÜZY öğrenciler için kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirilememiş olmasının etkilerini biri de uygulama için kritik öneme sahip olan öğretmenlerin bu konuda yetersiz kalmaları olduğu söylenebilir. Farklı bir açıdan bakıldığında, kaynaştırma uygulamalarının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli şartların oluşturulamamış olması (Ekinci, 2002; Eakin, 2007; Moratta-Garcia, 2011; Mosse, 2003), öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri konusundaki yeterliklerinin desteklenmiyor olması ile ilişkilendirilebilir. Ancak, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik olan kaynaştırma uygulamalarındaki yetersizlikleri ve bilgi/donanım eksiklikleri (Ekinci, 2002; Mosse, 2003) nedeniyle üstün yetenekli öğrencilere yönelik sağlıklı kaynaştırma ve bireyselleştirme uygulamalarının etkin bir biçimde yürütülemediği ya da bir dizi eksiklikler nedeniyle bu uygulamalara hiç yer verilmediği görülmektedir.

Ülkemizde yürütülen öğretmen eğitimlerinin çoğunluğu 3-5 günde ve 18-30 saatlik uygulamalardan oluşmaktadır. Çoğu zaman bu eğitimlerin uygulamaya esas bağlamından koptuğu, çok fazla fiili uygulamayı içermeyen teorik kurslardan oluştuğu görülmektedir. Verilen eğitimin öğretmenlerce uygulanmasını sağlayacak fiili destekler sınırlı olmakta, öğretmenlerin öğrendiklerini uygulamaya çalışanları için işbaşında destek imkânı sınırlı olmaktadır. Öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin uygulanması için yöneticilerin bilgi eksiklerinin bulunmasının yanı sıra teşvik edici ve destekleyici olma kriterlerinde de sorunlar gözlenmektedir. Ayrıca öğretmenlere verilen eğitimlerin uygulamaya transfer edilebilirliği sınırlı olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlere verilen eğitimin şeklinde de değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlere verilen eğitimlerde öğretilen bilgi, yöntem ve becerilerin uygulanabileceğine ilişkin inançlarının sınırlı olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlere uygulamalı eğitimler verilmesinde ve uygulama örneklerinin sunulmasında, öğrendiklerini uygulama durumlarında sorunlar olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlere uygulamalar sırasında yaşadıkları sorunları aşmaları için yardımcı, yol gösterici ve destek olunamaması, uygulamalarının izlenmemesi, uygulamalar sonunda sonuç alabildiklerini görememeleri, öğretmenlere kendi etkinliklerini geliştirme imkânının sunulmaması da sorun olarak belirtilebilir. Uygulamalar sonrasında tekrar teorik etkinlikler yapı-

lamaması ve eğitimlerin 3-5 gün gibi kısa sürelerle yayılması, öğretmenlerin eğitimlerde öğrendiklerini uygulamaya yönelik inançlarının oluşmamasına ve uygulamaya dönüştürülmesini engellemektedir.

Araştırma ile öğretmenlere uzun süreye yayılmış, teori ve pratik eğitimlerin iç içe yürütüldüğü, öğretmenlerin bol miktarda örnek uygulama imkânı bulduğu ve fiili olarak desteklendiği doğru eğitim uygulamalarının öğretmenlerin genel eğitim sınıflarında ÜZY öğrencilerin eğitimleri ile ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine katkı verip vermedikleri araştırılmıştır. Ayrıca verilen eğitimin öğretmenlerin genel eğitim sınıflarında ÜZY öğrencilerin eğitiminin yapılabilmesine ilişkin inançlarına etkisi, öğretmenlerin farklılaştırmaya yönelik tutumları ve farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri geliştirmeye ilişkin öz yeterlik algıları ile genel eğitim sınıflarında ÜZY öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim etkinliği geliştirme yeterliklerine ve öğretmenlerin öğrencilere hedeflenen becerileri kazandırma yeterliklerine etkisi incelenmek istenmiştir.

Yöntem

Araştırma deneysel yöntemle nicel ve nitel yaklaşımın birlikte yürütüldüğü karma yöntemle yürütülmüştür. Araştırmanın deneysel yöntemle yürütülen bölümünde tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlerinin ÜZYÖ için farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterliklerine; ÜZY öğrencinin genel eğitim sınıflarında eğitimine yönelik tutumlarına ilişkin ilişkin algıları ve öğretmenlerin ÜZY öğrencinin özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerindeki değişim nicel yaklaşımla incelenmiştir. Öğretmenlerin kendilerine verilen eğitimin etkisi ve modelin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nitel yaklaşımla görüşme tekniğinde ve ÜZYÖ için öğretim etkinliği geliştirme yetenekleri nitel yaklaşımla doküman analizi tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmanın denel deseni Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmanın denel deseni

Grup	Testler	Denel süreç	Veri toplama
Deney	Ön testler (Veri toplama araçlarında belirtilmiştir)	Öğretmenlere verilen eğitim (1) 1. Aşama (30 saat) Teorik eğitim (2) Uygulama -3 ay, (3) 2. Aşama (24 saat) Teorik eğitim (4)Uygulama -1,5 ay, (5) Teorik/uygulamaları eğitimler-30 saat, (6)Ürünlerin paylaşımı ve uygulanması	1. Son testler (Veri toplama araçlarında belirtilmiştir) 2. Nitel veriler 3. Dokümanlar

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın Altındağ İlçesinde, Aydınlikevler ve Karapürçek Mahallelerine bağlı yedi farklı okuldan, sınıfında en az iki yıldır ÜZY öğrenci bulunan 3. ve 4. Sınıf okutan 42 sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada uygulanan modelin dezavantajlı bir bölgede başarı ile uygulanırsa Ülkemizin her yerinde kolaylıkla uygulanabileceği varsayılmıştır. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü ARGE birimi ile yapılan görüşmelerde Altındağ İlçesinin Aydınlikevler ve Karapürçek Mahallelerinin kısmen dezavantajlı bölgeler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Aydınlikevler Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü kendi inisiyatifi ile yaptığı çalışmalar sonucunda BİLSEM sürecine dâhil olmamış ve BİLSEM'e devam etmeyen ancak üstün zekâlı olan çocuklar da belirlemiş durumda olduğu belirlenmiştir. Böylece araştırmanın model deneme aşamasına BİLSEM'e devam eden ve etmeyen öğrencilerin başarılarının da karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle Altındağ İlçesindeki bahsedilen okullar ve öğretmenler araştırmanın örneklemini olarak alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem yöntemi ile kriter örnekleme yaklaşımında belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd, 2017). Bu araştırmada da sınıfında en az iki yıldır ÜZYÖ bulunan 3. ve 4. Sınıf okutuyor olma ölçütü dikkate alınmıştır. Öğretmenlerden 35'i kadın 7'si erkektir. Öğretmenlerden 20'si üçüncü sınıf, 23'ü dördüncü sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerden 7 kişi 5-10, 19 kişi 11-15 ve 16 kişisi 15 yıl ve üzeri zamandır öğretmenlik yapmaktadır. Araştırma kapsamındaki yedi okul Millî Eğitim Müdürlüğüne belirlenmiştir.

Denel Süreç

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır. Araştırma, teorik – uygulama - teorik - uygulama eğitimleri ve teorik/uygulamalı eğitimlerin birlikte işe koşulduğu aşamalar şeklinde yürütülmüştür. Araştırma deney grubundaki öğretmenlere aşağıdaki süreçler uygulanarak gerçekleştirilmiştir;

Eğitimin birinci periyodunda 2015 Ekim ayında sınıfında en az iki yıldır ÜZY öğrenci bulunan 42 sınıf öğretmenine 30 saat ÜZY öğrencinin eğitiminin temel felsefesi ve amacı aktarılmıştır. Daha sonra ÜZY öğrencinin özellikleri, eğitim modelleri, ÜZY öğrencinin eğitiminde kullanılan yaklaşımlar (farklılaştırma ve zenginleştirme), ÜZYÖ'de geliştirilmesi gereken üst düzey düşünme (eleştirel, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme) becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Akademik (öğrenme stratejileri, bilimsel araştırma, proje geliştirmeye) beceriler, sosyal ve kişisel (İletişim, grupla çalışma, sosyal katılım) beceriler ve öğretimi konularına teorik ve atölye tabanlı eğitimler verilmiştir. Farklılaştırma etkinliklerinde karma (blended) bir yaklaşım uygulanmıştır. Bu amaçla Maker Modeli esas alınarak Başarılı Zekâ Kuramı (Sternberg ve Grigorenko), Hilda Taba Kritik Düşünme Kuramlarının temel kazanımları MEB Eğitim Programlarında belirtilen beceriler ile eşleştirilmiştir. Bu kuramlara özellikle

girişimcilik, iletişim, öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilimsel araştırma becerilerinin kazandırılması ile ilgili kazanımlar MEB programlarında yer alan becerilerden yararlanılarak üst düzeye çekilerek eklenmiştir. Elde edilen beceriler listeleri MEB Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler kazanımları ile entegre edilerek farklılaştırma ve zenginleştirme etkinlikleri oluşturulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlere de aynı farklılaştırma ve zenginleştirme yaklaşımı öğretilmiştir. Eğitimler, ÜZY öğrenciler ve eğitim programları ve öğretimi alanında akademik çalışmaları olan üç öğretim üyesi tarafından verilmiştir. İkinci aşamada 2015 Kasım ve Aralık ve 2016 Ocak ayları boyunca araştırmacının koordinasyonunda ve kontrolünde alanında uzman bir ekip tarafından hazırlanan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Hayat Bilgisi/Sosyal Bilimler farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri, bu sınıfların öğretmenlerince araştırmacının koordinasyonu ve yardımı eşliğinde sınıflarındaki ÜZY öğrencilere, öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Üçüncü aşamada 2016 Şubat ayında 42 sınıf öğretmenine 24 saatlik bir eğitim daha verilerek uygulama sürecindeki yaşadıkları sorunlar giderilmiş ve etkinlikleri uygulama yeterlikleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Dördüncü aşamada uzman ekipçe geliştirilen etkinlikler 2016 Şubat-Nisan ayları boyunca sınıflarda ve atölyelerde öğretmenlerce uygulanmaya devam edilmiştir. Böylece öğretmenlerin ÜZY öğrenciler için etkinlik geliştirme becerileri doğrudan danışmanlık uygulaması içinde yaparak yaşayarak sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreç boyunca araştırmacı öğretmenlere sürekli fiziki ve telefon ile destek vermiştir. Beşinci aşamada 2016 Nisan ayında öğretmenlere 30 saat etkinlik geliştirme eğitimi verilmiştir. Bu eğitim sonunda eğitim alan 42 öğretmenin geliştirdiği öğretim etkinlikleri ürün olarak paylaşılmıştır. Bu tarihten 25 Mayıs 2016 tarihine kadar olan kazanımlar için deney grubundaki öğrencilerin öğretmenlerinin kendi hazırladıkları etkinlikler uygulanmıştır.

Veri Toplama araçları

Araştırmanın nicel verileri öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusundaki bilgilerini yoklayan doğru yanlış testi, Tortop (2012) tarafından oluşturulan Üstün Yetenekli Eğitimi Tutum Ölçeği (ÜYETÖ) ve Tortop (2014a) tarafından geliştirilen Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz yeterlik Ölçeği ve öğrenci beceri gözlem formu ile toplanmıştır.

Üstün yeteneklilerin *Özellikleri Testi* araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Test 34 maddeden oluşan bir doğru-yanlış testidir. Testin ilk hali literatür (Akarsu, 2004; Ataman, 2004; Çağlar, 2004; Davaslıgil, 2004) taraması sonucu 40 madde olarak yazılmıştır. Testin geçerliğinin sağlanması için testin ilk formu iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve üzerinde uzlaşma sağlanamayan iki madde testin ilk formundan çıkarılmıştır. Doğru-yanlış testlerin şans başarısının en aza indirilmesi için ters maddelerin bulunması gerekir (Baykul, 2000). Bu testte de 10 madde ters madde olarak yazılmıştır. Ölçek ilk hali ile 40 madde olarak oluşturulmuş, ancak madde ayırtediciliği 0,30'un altında olan 6 madde testten çıkarılmış ve madde ayırt ediciliği 0,30 ve üzeri olan maddeler teste alınmıştır. Testten alınan en düşük puan 13, en yüksek puan 30 olarak

bulunmuştur. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmadaki verilerin de KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,79 olarak bulunmuştur.

Üstün Yetenekli Eğitimi Tutum Ölçeği; Ölçek Gagne ve Nadeau (1985) tarafından geliştirilen (Opinions about the gifted and their education) adlı ölçeğin Tortop (2014a) tarafından Türkçe uyarlama çalışması sonucunda oluşturulmuştur. Ölçeğin Tortop (2014a) tarafından hesaplanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının $\chi^2=1123.9$, $df=511$, $p=.000$; RMSEA, 0.059; $\chi^2/df=2.19$; NFI=.603; CFI=.73; GFI=.830; PCLOSE=.000 şeklinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,69'dur. Bu araştırmada da ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,67 olarak bulunmuştur Bu açıdan bakıldığında güvenilirlik katsayısı arzu edilen düzeye oldukça yakındır (Tavşancıl, 2002, Büyüköztürk, 2017).

Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz yeterlik Ölçeği; Ölçek öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. ÜYEÖÖ, Tortop (2014b) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.94'tür. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur.

Öğrenci becerileri gözlem formu; Öğretmenlerin ÜZY öğrenciye eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenme stratejilerinin kullanımı, bilimsel araştırma becerileri, karar verme, girişimcilik, gözlem ve iletişim becerilerini öğretmeye ilişkin becerilerindeki değişim doğrudan öğrencilerde bu becerilerin değişiminin belirlendiği gözlem formları aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan gözlem formları MEB 2005 Öğretim Programlarında yer alan her bir beceriye ilişkin belirtilmiş olan kazanımlardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Gözlem formları 0-10 arası likert yapıda oluşturulmuştur. Gözlem formlarının geçerliğinin sağlanması amacı ile bu beceriler ile ilgili çalışmaları olan ikişer uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Kappa testi iki veya daha fazla gözlemci arasındaki uyumun güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir. "Cohen'in Kappa katsayısı" sadece iki gözlemci arasındaki uyumu ele alırken, uyumun ölçüldüğü gözlemci sayısı ikiden fazla ise "Fleiss'in kappa katsayısı" kullanılmalıdır (Kılıç, 2015). Bu araştırmada iki uzman görüşü alındığı için Cohen Kappa katsayısı dikkate alınmıştır. Gözlem formları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir;

Eleştirel düşünme gözlem formunda 25 madde vardır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı (0,861), Cohen'in Kappa katsayısı 0,78'dir. *Yaratıcı düşünme* gözlem formunda 8 madde vardır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,794 ve Cohen'in Kappa katsayısı 0,81'dir. *Öğrenme stratejilerinin kullanımı* gözlem formunda 24 madde olup formun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı (0,892), Cohen'in Kappa katsayısı 0,86'dır. *Bilimsel araştırma becerileri* gözlem formunda 11 madde vardır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,917 ve Cohen'in Kappa katsayısı 0,89'dur. *Karar verme becerileri* gözlem formunda 12 madde vardır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı (0,795), Cohen'in Kappa katsayısı 0,77'dir. *Girişimcilik* gözlem formunda 7 madde olup Cron-

bach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,794 ve Cohen'in Kappa katsayısı 0,81'dir. İletişim becerileri gözlem formunda 12 madde olup Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı (0,838), Cohen'in Kappa katsayısı 0,69'dur. *Gözlem becerileri* gözlem formunda 10 madde olup Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,847 ve Cohen'in Kappa katsayısı 0,78'dir. Bu verilere göre gözlem formlarının veri toplamak için güvenilir olduğu söylenebilir. Landis ve Koch (1977)'e göre (0.61-0.80) iyi, (0.81-1.00) çok iyi düzeyde uyum olması anlamına gelmektedir. Buna göre kullanılan gözlem formlarının maddelerinin ilgili beceriyi gözleme ve ölçmeye yönelik uzman görüşlerinde iyi ve çok iyi düzeyde uyum olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel verileri öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası geliştirdikleri öğretim etkinlik planları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bunun için her bir öğretmene okuttukları sınıf düzeyinde 2016 Nisan ayından itibaren Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinde öğretecekleri bir kazanım seçmeleri istenmiştir. Öğretmenler birbirlerinden farklı kazanımlar seçmek koşulu ile seçtikleri kazanımı sınıflarında bulunan ÜZY öğrenciye dersin işlenişi sırasında nasıl öğreteceklerine ilişkin bir öğretim planı hazırlamışlardır. Öğretmen eğitiminin son aşamasında 2016 Nisan ayı başında öğretmenler aynı kazanım için kazanımı sınıflarında bulunan ÜZY öğrenciye dersin işlenişi sırasında nasıl öğreteceklerine ilişkin ikinci bir öğretim planı daha hazırlamışlardır. Bu iki belge veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü koordinatörlüğünde ve Ankara kalkınma Ajansının desteği ile Altındağ İlçesinde bulunan yedi ilkokulda yürütülen "*Üstün Yeteneklilere Yönelik Bütünleştirilmiş Sınıf İçi Farklılaştırma Programı Hazırlanması ve Yetenek Atölyeleri Oluşturma Projesi*" aracılığı ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri öğretmenlere eğitimler verilmeden 2015 yılı Ekim ayında ön testlerin uygulanması ve eğitimin bitiminde 2016 Mayıs ayının son haftasındaki son testlerin uygulanması yolu ile toplanmıştır. Ön testler ve son testler veri toplama araçları kısmında belirtilen ölçme araçları ile araştırmacı tarafından eğitim öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Öğrencilerin becerileri öğrenme düzeyindeki değişimler öğrenci becerileri gözlem formu ile elde edilmiştir. Beceri gözlem formları öğretmenler tarafından ön test-son test olarak doldurulmuştur. Ancak öğretmenler bu verilerin kendilerindeki gelişimin değerlendirilmesinde kullanılacağı konusunda bilgi sahibi değildir.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması yedi ay süren araştırmanın son ayında öğretmenler ile araştırmacının yüz yüze yaptığı bire bir görüşmelerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna işlenmesi yolu ile toplanmıştır. Öğretmenlerin etkinlik geliştirme yeterliklerindeki değişim de öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası aynı kazanım için hazırladıkları etkinlik planları ile toplanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmanın verileri çalışma grubunun homojen dağılım göstermesinin belirlenmesi üzerine parametrik betimsel istatistikler ile analiz edilmiştir. Bunun için SPSS programı aracılığı ile bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırmada görüşmeler yolu ile elde edilen verilerin analizi betimsel ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin geliştirdiği öğretim planları da doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin etkinlik planlarının puanlanması için bir dereceli puanlama ölçeği geliştirilmiştir. Bunun için öğretmenlerin aynı kazanım için oluşturdukları eğitim öncesi ve sonrası öğretim planları ne zaman hazırlandığı belirtilmeden üç uzman tarafından puanlanmıştır. Üç uzmanın verdiği puanların ortalaması alınarak her bir kriterin ortalama puanı bulunmuştur.

Bulgular

Araştırma ile sınıflarında ÜZY öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerine verilen eğitimin sınıf öğretmenlerinin ÜZY öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerine etkisi incelenmek istenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo2. Sınıf öğretmenlerinin ÜZY öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

Test	N	Ort.	Std. S.	t	p
Ön-test	42	26,3333	4,34302	5,325	0.00
Son-test	42	31,2381	4,09527		

P<0,01

Araştırma ile sınıflarında ÜZY öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerine verilen eğitimin, sınıf öğretmenlerinin ÜZY öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerine ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark ($t<0,01$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlere verilen eğitim öğretmenlerin ÜZY öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin artmasını sağlamıştır.

Araştırma ile sınıflarında ÜZY öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerine verilen eğitimin sınıf öğretmenlerinin ÜZY öğrencilerin eğitimine yönelik tutumlarına etkisi incelenmek istenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilere ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerine verilen eğitimin ÜZY öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitimine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin

Test	N	Ort.	ss	t	p
Ön-test	43	31,0233	3,64815	-35,588	0.00
Son-test	43	59,0233	3,64815		

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin ÜZY öğrencilerin eğitimine yönelik tutum ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,01$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlere verilen eğitim öğretmenlerin ÜZY öğrencilerin eğitimine yönelik tutumlarının olumlu yönde artmasını sağlamıştır.

Araştırma ile sınıflarında ÜZY öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerine verilen eğitimin sınıf öğretmenlerinin ÜZY öğrencilerin eğitiminde öz-yeterlik algılarına etkisi incelenmek istenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilere ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerine verilen eğitimin ÜZY öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitimine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin

Test	N	Ort.	ss	t	p
Ön-test	42	68,1429	5,45747	-25,960	0.00
Son-test	42	95,6190	4,15523		

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin ÜZY öğrencilerin eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarına ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,01$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlere verilen eğitim öğretmenlerin ÜZY öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterlik algılarının olumlu yönde artmasını sağlamıştır.

Öğretmenlere verilen eğitimler sonucunda öğretmenler de sınıflarında yürüttükleri farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri aracılığı ile ÜZY öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenme stratejilerini kullanma, bilimsel araştırma, karar verme, girişimcilik, gözlem, sosyal katılım ve iletişim becerilerin geliştirmeye yönelik eğitimler vermişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin ÜZY öğrencilere eğitim verme yeterliklerinin belirlenmesi için öğrencilerin temel becerilerindeki değişim incelenmiştir. Bu durumu ortaya koymak için öğretmenlerin aldıkları eğitime göre sınıflarındaki ÜZY öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenme stratejilerini kullanma, bilimsel araştırma, karar verme, girişimcilik, gözlem, sosyal katılım ve iletişim becerilerine ilişkin ön test- son test puanları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Genel eğitim sınıflarında farklılaştırılmış eğitim alan öğrencilerin ÜZY öğrencilerin temel becerilerine etkisine ilişkin ön test- son test Puanları

Araştırmanın Değişkenleri	Gruplar	n	X	Ss	t	p
Eleştirel düşünme	Ön test	52	92,06	27,26	8,467	,000
	Son test	52	127,67	13,31		
Yaratıcı düşünme	Ön test	52	33,31	12,35	21,125	,000
	Son test	52	115,06	25,02		
Öğrenme stratejilerinin kullanımı	Ön test	52	70,08	14,12	14,072	,000
	Son test	52	116,01	16,32		
Karar verme	Ön test	52	51,94	9,36	4,934	,000
	Son test	52	60,98	9,32		
Bilimsel araştırma becerileri	Ön test	52	40,10	7,32	11,061	,000
	Son test	52	56,90	8,15		
Gözlem	Ön test	52	38,37	8,51	2,989	,004
	Son test	52	44,50	12,11		
İletişim	Ön test	52	42,77	6,21	20,392	,000
	Son test	52	77,94	10,78		
Girişimcilik	Ön test	52	39,67	3,69	16,077	,000
	Son test	52	53,37	4,91		
Sosyal katılım	Ön test	52	28,98	5,33	1,754	,082
	Son test	52	31,08	6,77		

$p < 0,001$ ve $p < 0,005$

Öğretmenlerin sınıflarında verdikleri eğitim sonucunda ÜZY öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenme stratejilerini kullanma, bilimsel araştırma, karar verme, girişimcilik, gözlem ve iletişim becerileri ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,01$) olduğu görülmüştür. Buna göre verilen eğitimin öğretmenlerin sınıflarında bulunan ÜZY öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenme stratejilerini kullanma, bilimsel araştırma, karar verme, girişimcilik, gözlem ve iletişim becerilerini geliştirme yeterliklerini artırdığı söylenebilir. Öğretmenlerin sınıflarında verdikleri eğitim sonucunda ÜZY öğrencilerin sosyal katılım becerileri ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p > 0,05$) görülmüştür. Buna göre verilen eğitimin öğretmenlerin sınıflarında bulunan ÜZY öğrencilere sosyal katılım becerilerini geliştirme yeterliklerini artırdığı söylenebilir.

Öğretmenlere 2016 Mayıs-Haziran aylarında işlenecek kazanımlardan istedikleri bir ders için bir kazanım seçmişler ve 2015 Kasım tarihinde bir etkinlik tasarlamışlardır. 2016 Nisan ayındaki son eğitimde aynı kazanım için tekrar bir etkinlik hazırlamışlardır. Alandaki 3 uzman numara verilmiş etkinlikleri hangi etkinliğin ne zaman hazırlandığını bilmeden her bir kriteri 0-5 arasında puanlamıştır. Öğretmenlerin eğitimler öncesi ve sonrası sınıflarında bulunan ÜZY öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim etkinliği geliştirme durumlarına ilişkin elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin eğitimler öncesi ve sonrası sınıflarında bulunan ÜZY öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim etkinliği geliştirme durumlarına ilişkin elde edilen veriler

Etkinlik Değerlendirme Kriterleri	1. Etk.	2. Etk.
Kazanımı farklılaştırma	1,8	3,2
Öğrenci merkezli teknikler uygulama	1,9	2,9
Öğrenme stratejilerini öğretmeye yönelik etkinlik uygulama	1,7	4,3
Düşünme becerilerini (eleştirel, yaratıcı düş., problem çöz., karar verme) yönelik etkinlik uygulama	2,01	4,5
Araştırma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik uygulama	1,8	3,8
Proje geliştirmeye yönelik etkinlik uygulama	2,6	4,6
İçeriği zenginleştirme	2,9	3,4
Ürünü farklılaştırma	2,1	3,6
Etkinliğe uygun değerlendirme planlama	3,4	3,8

Araştırma ile öğretmenlere verilen eğitimlerde öğretmenlerin etkinlik geliştirdikleri etkinliklerde kazanımı farklılaştırma, öğrenci merkezli teknikler uygulama, öğrenme stratejilerini öğretmeye yönelik etkinlik uygulama, düşünme becerilerini (eleştirel, yaratıcı düş., problem çöz., karar verme) yönelik etkinlik uygulama, araştırma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik uygulama, proje geliştirmeye yönelik etkinlik uygulama, içeriği zenginleştirme ve ürünü farklılaştırma becerilerinde önemli artışlar olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin geliştirdikleri etkinliklerde etkinliğe uygun değerlendirme planlama becerilerinde önemli bir artış gözlenmemekle birlikte bu becerilerinin eğitimler öncesi ($x=3,4$) ve sonrası ($x=3,8$) geliştirdikleri etkinliklerde iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine genel eğitim sınıflarında ÜZY öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim için yapılan öğretmen eğitimine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen veriler tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Genel eğitim sınıflarında ÜZY öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim için yapılan öğretmen eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerine görüşleri

Olumlu görüşler	f	%
1 Eğitim uygulaması iyi öğrenmemi ve sıkılmamamı sağladı.	36	87,80
2 Geliştirdiğim ilk etkinlik ile son etkinlik arasında çok fark olduğunu gördüm.	34	82,92
3 Eğitim almadan önce ÜZY öğrencilere yaptığım eğitim uygulamalarının doğru olmadığını fark ettim.	34	82,92
4 İlk eğitim sonunda görüşlerim olumlu yönde değişmeye başladı ama sonuçları da görmek istedim.	32	78,04
5 Bundan sonra sınıftaki ÜZY öğrenciler için kendi başıma öğretim etkinliği geliştirebilirim.	31	75,61
6 Üç ay boyunca sınıfa gönderilen etkinlikleri uygularken teorik eğitimde aldığım bilgileri daha iyi anladım.	30	73,17
4 Etkinlikleri uygularken sorabileceğim bir uzman olması beni rahatlattı.	29	70,73
7 Etkinlikleri ÜZY öğrenciye sınıf içinde uygularken tahmin ettiğimden daha az zaman ve güç harcadım.	27	65,83
8 Etkinlikleri sınıftaki sadece ÜZY öğrenciye ve ona yakın öğrencilere uygulayacağım için diğer öğrencilerin olumsuz tepki göstereceğine ilişkin kaygımın çok gerçekleşmediğini gördüm.	23	56,09
Olumsuz görüşler		
1 Başlangıçta çok zor olacağını düşündüm.	37	90,24
2 Hem eğitime katılmak hem de derslerimi yürütmek benim için zordu.	36	87,80
3 Öğrencilerin etkinlik sonrası ürünlerini incelemek ve bilgisayarda taramak yorucu oldu.	35	85,36
4 Toplantılara katılmak için izin almak ve işlemleri yapmak zordu.	33	80,48

Tablo 7'deki verilerden anlaşıldığı üzere öğretmenlere verilen eğitimin uygulamalı olmasının ÜZY öğrencilere genel eğitim sınıfında nasıl eğitim vereceklerini iyi öğrenmelerini ve sıkılmamalarını sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenler geliştirdikleri ilk etkinlik ile son etkinlik arasında çok fark olduğunu gördüklerini; eğitim almadan önce ÜZY öğrenciye yaptıkları eğitim uygulamalarının doğru olmadığını fark ettikleri görüşlerini ifade etmişlerdir. İlk eğitim sonunda görüşlerinin olumlu yönde değişmeye başladığını ama sonuçları görmek istediklerini; bundan sonra sınıflarındaki ÜZY öğrenciler için kendi başına öğretim etkinliği geliştirebileceklerini ifade eden öğretmenler

menler çoğunluktadır. Üç ay boyunca sınıflarına gönderilen etkinlikleri uygularken teorik eğitimde aldıkları bilgileri daha iyi anladıklarını ifade eden öğretmenler, etkinlikleri uygularken danışılacak bir uzman olmasının kendilerini rahatlattığını; etkinlikleri ÜZY öğrencilere sınıf içinde uygularken tahmin ettiklerinden daha az zaman ve güç harcadıklarını ifade etmişlerdir. Etkinlikleri sınıflarındaki sadece ÜZY öğrenciye ve ona yakın öğrencilere uygulayacakları için diğer öğrencilerin olumsuz tepki göstereceğine ilişkin kaygılarının çok gerçekleşmediğini gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uygulamanın olumsuz yönü olarak ise; başlangıçta çok zor olacağını düşündüklerini hem eğitime katılmanın hem de derslerini yürütmenin zor olduğunu; öğrencilerin etkinlik sonrası ürünlerini inceleme ve bilgisayarda taramanın kendilerine ek iş yükü getirdiğini ve toplantılara katılmak için izin alma ve işlemleri yapmanın zor olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada yedi ay boyunca genel eğitim sınıflarında farklılaştırılmış eğitim yapan sınıf öğretmenlerine uygulamanın en güçlü yönleri sorulduğunda ilk olarak *“sınıf içi farklılaştırmanın mümkün olmayacağına ilişkin inançlarındaki değişim, bu ana kadar tanılanmamış öğrencilerin belirlenmesi ve tanılanmasına imkân vermesi, mesleki açıdan ÜZY öğrencinin eğitimi ve farklılaştırma hususunda mesleki gelişim imkanı bulma, sınıflarındaki öğrencilerin ders sırasında boş vakit geçirmeden zamanını verimli ve mutlu geçirme ve kendilerinin ÜZYÖ için etkinlik hazırlayabilmeye ilişkin öz güvenlerinin yükselmesi olduğunu”* belirtmişlerdir. Uygulamanın en zayıf yönünün ise *araştırmaya dahil olma, toplantılara katılma ve iş akışında resmi prosedürlerden gelen güçlükler olduğunu* belirtmişlerdir. Uygulamanın ülke geneline yaygınlaştırılabilirliği hususunda bu uygulamadaki kadar yakından izlenir ve hassasiyet gösterilirse tüm ülke geneline yaygınlaştırılabileceği konusunda büyük oranda olumlu fikir sahibi oldukları görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında verilen eğitim, öğretmenlerin ÜZY öğrencilerin eğitimine ilişkin olumlu tutumlar oluşturmuştur. Öğretmenlerin ÜZY öğrencinin eğitimi ve normal sınıflarda eğitimi konusunda olumlu tutumlara sahip olmaları son derece önemlidir. Çünkü tüm eylemler ancak olumlu bir tutumla başlayabilir. Kaynaştırma ortamlarında ÜZY öğrencinin eğitiminin yapılamıyor olması öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri konusundaki tutumlarının olumsuz olması ile ilişkilidir. (Ekinci, 2002; Eakin, 2007; Moratta-Garcia, 2011; Mosse, 2003). Tortop (2012) da öğretmenlerin ÜZY öğrencinin eğitime ilişkin tutumlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtir ve öğretmenlere verilecek hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin ÜZY öğrencinin eğitimine ilişkin tutumlarını olumlu yönde değiştirebileceğini belirtir (Tortop, 2014b). Bu araştırma sonucunda da genel eğitim sınıflarında ÜZY öğrencinin eğitime ilişkin yapılan öğretmen eğitiminin öğretmenlerin ÜZY öğrencinin eğitime ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür. Buna göre ülkemizde ÜZY öğrencilerin

eğitimi için geliştirilecek modellerin uygulanmasından önce öncelikle öğretmenlerin uygulanacak modele ve ÜZY eğitimine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Verilen eğitim öğretmenlerin ÜZY öğrencinin eğitimine ilişkin öz-yeterlik algılarında artışlar oluşmasını sağlamıştır. Öz-yeterlik inancı bireyin bir görevi gerçekleştirebilmek için gerekli olan eylemleri yerine getirebilme ve organize edebilme kapasitelerine ilişkin yargılarıdır. Öz-yeterlik bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim yapma süreçleri gibi psikolojik süreçleri de etkiler (Bandura (1986; Bandura, 1997). Klausmeier ve Alen (2014)'e göre de öğretmenin öz-yeterlik inancı öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencilerin öğretilenleri anlamasını etkiler ve bu da öğrencilerin başarı durumlarında bir farklılaşma yaratabilir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin genel eğitim sınıflarında ÜZY öğrencinin eğitimine ilişkin öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi önemlidir. Araştırma bulguları alanyazın ile tutarlık göstermektedir. Öğretmenlerin ÜZY öğrencilerin eğitimine ilişkin özyeterlik algılarının güçlenmiş olması öğretmenlere kazandırılacak becerileri öğretmenlerin daha iyi uygulamalarını sağlayacaktır. Bununla birlikte öğretmenlerde ara ara gereğinden farklı bir özyeterlik algısı oluşmaktadır. Pek çok öğretmen eğitiminde yeni öğretilecek olan bilgi, yöntem ve becerilere ilişkin öğretmenlerin bunları zaten bildiğine ve yaptıklarına ilişkin algılarına rastlanmaktadır (Gökdere, 2004; Şahin, 2012). Bu nedenle öğretmenlere doğru özyeterlik algısının kazandırılması önemlidir.

Verilen eğitim öğretmenlerin ÜZY öğrencinin özellikleri konusundaki bilgilerinin artmasını sağlamıştır. ÜZY öğrencinin olduğu sınıflarda sadece sınıftaki tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilinmesi yeterli değildir. Böyle sınıflarda doğrudan ÜZY öğrencinin özellikleri çok iyi bilinmeli ve bu özelliklere göre bireysel tedbirler alınmalıdır (Colangelo & Davis, 2003). Bireysel özellikleri dikkate alarak yapılacak planlama ve eğitim süreçleri için öğretmenlerin, genelde ÜZY öğrencinin özelliklerini, özelde ise sınıfında bulunan ÜZY öğrencilerin özelliklerini bilmeye ve anlamaya ihtiyacı vardır. Bu nedenle öğretmenleri bu konudaki bilgilerinin artırılması önemlidir. Şahin (2012) öğretmenlere ÜZY öğrencinin özellikleri konusunda verilen eğitimin öğretmenlerin bilgilerinin artırılmasında etkili olduğunu belirtir. Sınıf öğretmenlerine sistematik olarak uygulanan atölye çalışması/seminer/hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin ÜZY öğrencinin özellikleri konusundaki bilgilerini artırmaktadır (İnan, Bayındır ve Demir, 2009; Gökdere ve Ayvaci, 2004; MEB, 2008). Dolayısıyla araştırma sonucunda elde edilen bu sonuç daha önce yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Akar ve Uluman (2013) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve ilgili programlara ve doğru aday gösterme isabet oranlarının %18 olduğunu, Alemdar (2009) öğretmenlerin konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Kaya (2015) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin üstün yetenek kavramını nasıl algıladıkları incelenmiş, üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinin iyi bilinmesinin, öğretmenlerin öğrencilerini doğru yönlendirmesinde ve sınıf içi uygulamalar

üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bu araştırmadan elde edilen sonuçlar daha önceden ulaşılmaması gerektiği belirtilen hedeflere ulaşmayı sağlamış olması açısından önemlidir. Gökdere (2004) ve Şahin (2012) de verilen eğitimler ile öğretmenlerin ÜZY çocukların özellikleri ve eğitimleri ile ilgili bilgi ve becerilerinin artırılabilceğini belirtir. Araştırmanın sonuçları önceki araştırma sonuçları ve literatür ile benzerlik göstermektedir. Tüm sonuçlar dikkate alındığında ÜZY çocukların özellikleri ile ilgili bilgi düzeyi düşük olan sınıf öğretmenlerinin (Akar ve Uluman, 2013) bilgilerinin artırılması mümkündür. Bu nedenle gerek lisans düzeyinde öğretmen eğitim programlarına gerekse hizmetçi öğretmen eğitim programlarına ÜZY öğrencilerin özelliklerinin öğretimi ile ilgili üniteler eklenmelidir.

Araştırma sonunda bu araştırma kapsamında verilen eğitim öğretmenlerin ÜZY öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenme stratejilerini kullanma, bilimsel araştırma, karar verme, girişimcilik, gözlem ve iletişim becerilerini öğretme yeterliklerinin artmasını sağlamıştır. Öğretmenlerin ÜZY öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme (Feldhusen, 1991; Rogers, 2007; Seeley ve Hultgren, 1982) öğrenme stratejilerini kullanma, bilimsel araştırma, karar verme, girişimcilik, gözlem (Ford ve Troatman, 2001 Gökdere, 2004; Karnes, Stephens ve Whorton, 2000; Farrell, Kress ve Croft, 1989; Rogers, 2007) ve iletişim (Chan, 2001) becerilerini öğretme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin ÜZY öğrencilere üst düzey soru sorma, düşünme becerilerini geliştirme becerisine sahip olması son derece önemli olduğunu ve üstün zekâlı öğrencilerle çalışan öğretmenlere mutlaka bu becerilerin kazandırılması gerektiğini (Rogers, 2007; Seeley, 1998) belirtir. Öğretmenlere kazandırılması gereken bir diğer beceri de ÜZY öğrencilerde araştırma ve çalışma becerilerini kolaylaştırma becerisi, yaratıcı problem çözümü geliştirme kabiliyeti kazandırabilme becerileridir (Seeley, 1998). Bu araştırma ile öğretmenlere verilen eğitim fiilen ürüne dönüşmüş, öğretmenlerin aldıkları eğitime dayalı olarak yaptıkları öğretim ve hazırladıkları öğretim etkinliklerinin, doğrudan öğrencilerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenme stratejilerini kullanma, bilimsel araştırma, karar verme, girişimcilik, gözlem ve iletişim becerilerini öğretme yeterliklerinin artmasını sağlamıştır.

Verilen eğitim sonunda sınıf öğretmenlerinin ÜZY öğrenciler için sınıf içi farklılaştırma öğretimi etkinlik planları geliştirme becerilerinin geliştirilmesini sağlamıştır. Öğretmenlerin ÜZY öğrencinin ilgileri, öğrenme hızı ve derinliğin diğer çocuklara nazaran farklı olmaları nedeniyle öğretmenlerin sınıf ortamında programlama, planlama, uygulama ve değerlendirmede bir dizi önlemler almaları gerektiğini vurgulayarak; üstün yeteneklilerin öğretmenlerinin bazı farklı özelliklere ve donanıma sahip olmaları gerektiğine dikkati çekmektedir. Öğretim stratejileri boyutunda ise eğitimi farklılaştırmada faydalı kaynaklar, etkili eğitim, öğretim ve yönetim stratejileri, pedagojik bilgileri kullanma, ileri düşünme ve meta biliş modellerini uygulama, öğrencileri yetenekli oldukları alanlarda araştırma ve keşfetmeye yöneltme, öğrencinin ihtiyaçla-

rını önceden belirleme ve değerlendirme temelli farklılaştırmalar yapma, öğretimin hızını öğrencinin gereksinimlerine göre ayarlama, bilişim teknolojilerini kullanabilme yeterlikleri vurgulanmaktadır (Akar ve Uluman 2013). Seeley (1998)'de bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri becerisi, konu alanlarını zenginleştirme ve genişletme yaklaşımları bilgisi ve tecrübesine sahip olma becerilerinin ÜZY öğrencilerde de geliştirilmesi gereken ve geliştirilmesinin mümkün olduğu beceriler olarak belirtir. Araştırma ile elde edilen sonuçlar da bu bulgularca doğrulanmaktadır.

Öğretmenlere verilen eğitim yedi ay boyunca teori ve uygulamayı iç içe barındıran sistematik bir öğretmen gelişim programıdır. Öğretmenlerin alışkanlıklarını değiştirmek ve hizmet içi eğitim yolu beceriler kazandırmak oldukça zordur. Sınıf öğretmenlerinin (İnan, Bayındır ve Demir, 2009; Gökdere ve Ayvaci, 2004; MEB, 2008), sistematik olarak uygulanan atölye çalışması/seminer/hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmen yeterliliklerini artırdığı belirlenmiştir. Öğretmenlere verilen eğitimlerin ve seminer programlarının öğretmenlerin bilgisini ve eğitim sisteminin verimini artırma, birey ve çevrenin ihtiyaçlarını karşılama, amaçlarını gerçekleştirme yönünden oldukça yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin gereksinim ve beklentilerini karşılamada hizmet içi eğitim etkinliklerinin kapsam, uygulanan ortam ve etkinliklerin uygulamaya katkı sağlama açısından yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise öğretmenlere verilen eğitim sonunda olumlu tutumlar oluşturulmuş ve öğretmenlerin ÜZY öğrencinin eğitimi konusundaki yeterlikleri fiili olarak artırılmıştır. Bu farkındalık verilen eğitimin uzun süreye yayılması, teorik ve pratik uygulamaların iç içe yapılması, öğretmenlerin etkinlik üretmelerine ve ürettikleri etkinlikleri sınıflarında uygulamalarına fırsat verilmesi gibi doğru uygulamalardan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Verilen eğitimler sonunda sınıf öğretmenlerinin sınıf içi farklılaştırmanın mümkün olmayacağına ilişkin inançları değişmiş, mesleki açıdan ÜZY öğrencinin eğitimi ve farklılaştırma hususunda mesleki gelişim imkânı bulmuş, ÜZY öğrenciler için etkinlik hazırlayabilmeye ilişkin öz güvenleri yükselmiştir. Bu çalışmada yetişkin eğitimi ile ilgili tüm hassasiyetlere yer verilmiş, öğretmenlere verilen eğitimi fiilen sınıfında uygulama imkânı bulan öğretmenler öğrencilerin etkinliklerden yararlandığını ve sonuç aldıklarını gördükçe eğitime karşı daha olumlu tutumlar geliştirmiş ve daha istekli katılır hale gelmişlerdir. Verilen eğitimlerin zayıf yönü olarak *araştırmaya dahil olma, toplantılara katılma ve iş akışında resmi prosedürlerden gelen güçlükler* yaşanmıştır. Bu yöneticilerin öğretmenin mesleki gelişimine önem vermemesi, okuldaki rutin işlerin farklı uygulamalara tercih edilmesi gibi faktörlere dayanabilir. Öğretmenlere yapılacak mesleki gelişim eğitimlerinde yöneticilerin konu ile ilgili iyi bir şekilde bilgilendirilmesi ve daha üst yöneticilerin teşvik edici rollerinin artması bu zorluğun aşılmasını kolaylaştırabilir.

Sonuç olarak eğitim alan öğretmenler bu çalışmada yapılan öğretmen eğitiminin ülke geneline yaygınlaştırılabilir olduğunu düşünmektedir. Eğitimlerin bu uygulama

madaki kadar yakından izlenmesi ve hassasiyet gösterilmesi durumunda tüm ülke geneline yaygınlaştırılmasının mümkün, gerekli ve faydalı olacağı düşünülmektedir. Genel eğitim sınıflarında ÜZY öğrencinin eğitiminde en önemli faktör olarak görülen öğretmenlerin bu konudaki mesleki gelişimi mümkündür. Genel eğitim sınıflarında ÜZY öğrencinin eğitiminin yapılamamasının öğretmenlerin bu konudaki yetersizliğe bağlayan anlayışın değişme zamanı gelmiştir. Doğru bir öğretmen eğitimi modeli ile öğretmenlerin Genel eğitim sınıflarında ÜZY öğrencinin eğitimine ilişkin bilgi, beceri, tutum ve öz-yeterlik algıları geliştirilebilir ve öğretmenler aldıkları eğitim ile genel eğitim sınıflarında ÜZY öğrencinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenme stratejilerini kullanma, bilimsel araştırma, karar verme, girişimcilik, gözlem ve iletişim becerilerini geliştirebilir.

Verilen eğitim öğretmenlerin ÜZYÖ'e sosyal katılım becerilerinin öğretimi yeterliklerinin geliştirilmesinde etkili olmamıştır. Öğretmenlere sosyal beceri eğitimi konusunda farklı bir yöntemle eğitim verilmesi gerekebilir. Sosyal beceriler doğal deneyimler ve model alma yoluyla kazanılır. Çocuk modeli bir yandan taklidi öğrenmek için yaparken, diğer yandan da hayatı öğrenmek için uyum arzusuyla taklit eder. Çocuklar canlı model alma yolunu oldukça doğal bir biçimde kullanır ve iletişimde bulunduğu yakın çevresindeki kişileri gözler ve sosyal becerilerini geliştirir. Bu çalışmada bu özellikleri sağlayacak öğretim ortamları düzenleme konusunda öğretmenlere eğitim verilememiş ve öğretmenlerin de öğrencilerde bu becerileri geliştirmeleri sağlanamamıştır. Bu nedenle öğretmenlere ÜZY öğrencinin sosyal becerilerini geliştirmede daha etkili stratejilerin öğretimi ile ilgili eğitimler verilmelidir.

Kaynakça

- Abraham, W. (1958). *Common sense about gifted children*. Harper.
- Akar, İ., & Uluman, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 199-212.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Alemdar, M. (2009). Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşlerinin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâli ve üstün üstün yetenekli çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-efficacy.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi: 1-5. sınıflar için*. Pegem A. Yayıncılık.
- Büyükcan, Y. (2008). İlköğretim Okullarındaki Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Delcourt, M. A. B., Loyd, B. H., Cornell, D. G. & Goldberg, M. D. (1994). *Evaluation of the Effects of Programming Arrangements on Student Learning Outcomes*. Research Monograph 94108.
- Eakin, J. R. (2007). *How regular classroom teachers view the teaching of gifted students* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Eker, A. ve Sarı, H. (2016). *A Comparison of Identification Processes Between Second and Fourth Grades Students Enrolled in Turkish Science and Art Centers (SACs): From the Experts' Perceptions*, Elmis2016 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, 12-15 Mayıs, Konya
- Ekinci, A. (2002). İlköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitimine elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Batman ili örneği).[Evaluation of teachers' views on the level of educational availability of gifted children in primary schools (Batman province example)]. Dicle University, Institute of Social Sciences Educational Sciences Department of Education, Department of Educational Administration and Inspection Planning and Economics. Unpublished Master Thesis.
- Enç, M. (2005). Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimleri [Developing and training of highly superior intelligent students].
- Feldhusen, J. F. (1997). Secondary services, opportunities, and activities for talented youth. *Handbook of gifted education*, 189-197.
- Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239.
- Gagné, F., & Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes towards giftedness. *Gifted and talented children, youth and adults: Their social perspective and culture*, 148-170.
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2005). ÜSTÜN Yeteneklilerin Fen Bilimleri Öğretmenlerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Uygulama Ve Değerlendirme Çalışması. 271-296.
- Gökdere, M. & Ayvaci, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, s.17-26.

◆ Ahmet Kurnaz / Süleyman Arslantaş

- Gökdere, M., Küçük, M., & Çepni, S. (2003, December). Gifted science education in Turkey: Gifted teachers' selection, perspectives and needs. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* (Vol. 4, No. 2, pp. 1-13). The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies.
- Gökdere, M. (2004). Üstün yetenekli çocukların fen bilimleri öğretmenlerin eğitimine yönelik bir model geliştirme çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon*.
- Hemphill, A. N. (2009). *How teacher participation in the identification process impacts the underrepresentation of minority students in gifted programs*. University of Southern California.
- İnan, H. Z., Bayındır, N., & Demir, S. (2009). Awareness level of teachers about the characteristics of gifted children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(3), 2519-2527.
- Kanlı, U., & Yağbasan, R. (2008). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmedeki yeterliliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1).
- Karnes, F. A., Stephens, K. R., & Whorton, J. E. (2000). Certification and specialized competencies for teachers in gifted education programs. *Roeper Review*, 22(3), 201-202.
- Kaya, F. (2015). Teachers' Conceptions of Giftedness and Special Needs of Gifted Students. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Kıldan, A. O. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen ebeveyn ilişkilerine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Kıldan, A. O., & Temel, Z. F. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili bazı görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 25-36.
- Kılıç, A. S. (2015). Fen ve matematik entegrasyonu ile hazırlanan etkinliklerin üstün yetenekli ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Klausmeier, H. J., & Allen, P. S. (2014). *Cognitive development of children and youth: A longitudinal study*. Academic Press.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 159-174.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 26184; değ. 2012-28360.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2014b). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2684.
- Marotta-Garcia, C. (2011). *Teachers use of a differentiated curriculum for gifted students*. University of Southern California.

- Mosse, J. L. (2003). The nature of gifted education in the regular education classroom in the elementary schools of a rural western Pennsylvania school district: Implication for a staff development program. *University of Pittsburg dissertation. UMI Microform, 3117736.*
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly, 50(3), 252-269.*
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted child quarterly, 51(4), 382-396.*
- Sak, U., Ayas, B., Bal-Sezerel, B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Demirel-Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 5(2), 110-132.*
- Sak, U. (2010). Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri. *Ankara: Maya Akademi.*
- Seeley, K. (1998). Evaluating programs for the gifted. *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners, 295-308.*
- Sezginsoy, B. (2007). Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Slavin, C., & Mares, C. (2008). Chapter fourteen: honors curriculum development in a real world. Inspiring Exemplary Teaching and Learning: Perspectives on Teaching Academically Talented College Students, 195.
- Şahin, F. (2014). The effectiveness of mentoring strategy for developing the creative potential of the gifted and non-gifted students. *Thinking Skills and Creativity, 14, 47-55.*
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. *Nobel Yayıncılık, Ankara.*
- TBMM, (2012). Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülke-mizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu. Erişim tarihi: 24.12.2017 <http://www.sck.gov.tr/Tbmm/%C3%9Cst%C3%BCn%20Yetenekli%20%C3%87ocuklara%20Y%C3%B6nelik%20TBMM%20Komisyonu%20Raporu.pdf>
- Tortop, H. S. (2012). Üstün Yetenekli Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği Uyarlama Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 89-106.*
- Tortop, H. S. (2014a). Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği (ÜYEÖÖ). Erişim tarihi; 03.06.2017 http://gencbilgeyayincilik.com/urunler_detay.asp?anaid=7&altid=18-&urid=23
- Tortop, H. S. (2014b). Examining the Effectiveness of the In-service Training Program for the Education of the Academically Gifted students in Turkey: A Case Study. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness, 2(2), 67-86.*
- Torrance, E. (1963). *Education and the creative potential.* University of Minnesota Press.
- VanTassel-Baska, J., Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). *Handbook of gifted education.*

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR NEDEN BİR BİLİM OKULU PROJESİNE KATILMAK İSTER?*

Ebru ÖZTÜRK AKAR**
Ülkü AYVAZ***

Öz: Bu araştırma “Üstün Yetenekli Çocuklarla Bilim Tarihi Yolculuğu” isimli 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, öğrencilerin projeye katılma nedenlerini ve projeye ilişkin değerlendirmelerini ortaya çıkarmaktır. Projeye 7. ve 8.sınıfı tamamlamış 39 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Niyet Mektubu, Bilim Güncesi ve Değerlendirme Formu olmak üzere çalışmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Niyet Mektubu öğrencilerin projeye katılma sebeplerini öğrenmek, Bilim Güncesi ve Değerlendirme Formu ise öğrencilerin projeye ilişkin değerlendirmelerine yönelik veri elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Projeye katılma sebepleri proje içeriği, kişisel özellikler ve ilgi/merak temaları altında incelenen öğrenciler proje ve uygulamalarına ilişkin olumlu değerlendirme yapmış, projenin kendilerini sosyal ve bireysel anlamda desteklediğini belirtmişlerdir. Proje süresinin uzatılması ve ders sürelerinin kısaltılması önerisinde bulunmuşlardır.

Anahtar sözcükler: bilim tarihi, üstün yetenekli, informal öğrenme

* TÜBİTAK desteğiyle 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında gerçekleştirilmiştir.

** Doç. Dr.; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, BOLU, ORCID NO: 0000-0001-7754-360X, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 31.05.2018 – 31.07.2018.

*** Arş. Gör.; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, BOLU, ORCID NO: 0000 0003 4246 2070.

WHY DO GIFTED STUDENTS WANT TO PARTICIPATE IN A SCIENCE SCHOOL PROJECT?*

Ebru ÖZTÜRK AKAR**
Ülkü AYVAZ***

Abstract:

This study was conducted as part of a TUBITAK funded Nature Education and Science Schools project named "Gifted Students' Journey of History of Science". The purpose of the study was to explore students' reasons to participate in such a project and to understand their perceptions of the project. 39 gifted 7th and 8th graders participated in the study. Three data collection instruments i.e. Letter of Intention, Science Diary and Project Evaluation Form were used to collect data. Letter of intention was used to explore students' reasons of participation in the project, Science Diary and Evaluation Form were used to collect data about students' evaluations of the project characteristics. Content analysis was utilized to analyze collected data. Students' reasons of project participation were examined under three themes i.e. content, personal characteristics and interest/wonder. They had positively evaluated project characteristics and mentioned that the project contributed to their personal and social development. Students suggested short sessions in a longer period of time allocated to the project.

Key words: history of science, gifted, informal learning

GİRİŞ

Bu çalışma örgün eğitim kurumlarında ilgi, merak ve ihtiyaçlarının karşılanmasında dezavantajlı gruplar olarak tanımlanan üstün yetenekli öğrencilere TÜBİTAK desteğiyle bilim eğitiminde çeşitli ve zengin fırsatlar sunmak amacıyla gerçekleştirilen "Üstün Yetenekli Çocuklarla Bilim Tarihi Yolculuğu" isimli 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Proje üstün yetenekli öğrencileri bilimin doğuş ve gelişme öyküsü ile buluşturmayı ve onların bilimsel sonuçları tarihsel bir sıralamada değil bu sonuçların bağlı olduğu koşullar içinde tartışabilmelerini (Yıldırım, 2010) hedeflemiştir. Proje boyunca gerçekleştirilen gözlem, inceleme, etkinlik,

* This study has been realized within the scope of 4004 Nature Education and Science Schools with the support of TÜBİTAK.

** Assoc. Prof., Bolu Abant İzzet Baysal University, BOLU.

*** Res. Assist., Bolu Abant İzzet Baysal University, BOLU.

uygulama, tartışma ve paylaşımlarla öğrencilerin nesnel bilginin ortaya çıkma, yayılma ve kullanılma koşullarını incelemeleri sağlanmıştır. Bu kapsamda proje bağlamı ve bilginin sunulmasının informal öğrenmelerin desteklendiği zengin bir ortam oluşturduğu söylenebilir.

Ülkemizde 2007 yılından beri gerçekleştirilen 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları yanında bilginin toplum ile buluşturulmasını ve yaygınlaştırılmasını sağlamak amacıyla bilim merkezleri, bilim müzeleri, akvaryumlar, doğa tarihi müzeleri gibi çeşitli informal öğrenme ortamlarının da sayıca arttığı bilinmektedir. Tüm bu girişimlerin ortak özelliği katılımcıların/ziyaretçilerin kendi istek ve tercihleri doğrultusunda sosyalleşebilecekleri ve işbirliği yapabilecekleri anlamlı etkinliklere katılabilmelerinin sağlanması ve didaktik olunmamasıdır (Callanan vd., 2011). Bu kapsamda bu çalışmada Abant İzzet Baysal Üniversitesi kampüsünde 10-14 Temmuz 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen “Üstün Yetenekli Çocuklarla Bilim Tarihi Yolculuğu” projesi katılımın bireysel istek ve tercihlere bağlı olması ve tüm etkinliklerin sosyalleşmeye fırsat sunan grup çalışmaları ile gerçekleştirilmesi nedeniyle informal bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı öğrencilerin bu projeye katılım nedenlerini belirlemek ve katılımları sonunda proje ile ilgili olumlu ve olumsuz değerlendirmelerinin neler olduğunu öğrenmektir. Bulgular benzeri projelerin planlanması ve uygulanması süreçlerini iyileştirmek amacıyla kullanılabilmesi gibi üstün yetenekli öğrencilere sunulan hizmetlerin zenginliği ve çeşitliliğinin artırılmasını sağlamak amacıyla da kullanılabilir. Çalışmaya yön veren araştırma soruları şöyledir:

– Öğrencilerin “Üstün Yetenekli Çocuklarla Bilim Tarihi Yolculuğu” isimli projeye katılma nedenleri nedir?

– Öğrenciler “Üstün Yetenekli Çocuklarla Bilim Tarihi Yolculuğu” isimli projeyi nasıl değerlendirmişlerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması araştırmanın desenini oluşturmaktadır. Durum çalışmasında incelenecek olan olgunun derinlemesine araştırılıp, meydana gelen değişikliklerin anlaşılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Örneklem

Örneklem üstün yetenekli tanısı almış 17 kız, 22 erkek, toplam 39 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan kişiler ile çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Kı-

liç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu doğrultuda, bu çalışmada daha önce benzer etkinliğe katılmamış olmak, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrencisi olmak ve 7. veya 8.sınıfı bitirmiş olmak ölçüt olarak kullanılmıştır. Bireysel başvurular proje web sayfası (<http://uybytby.ibu.edu.tr/>) üzerinden alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada “Niyet Mektubu”, “Bilim Güncesi” ve “Değerlendirme Formu” olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Niyet Mektubu’nda proje uygulamaları başlamadan önce öğrencilerden neden projeye katılmak istediklerini anlatmaları istenmiştir. Proje boyunca günlük etkinlikler sonunda doldurdıkları “Bilim Güncesi” ile öğrencilerden etkinliklerde neler öğrendiklerine, hangi etkinlikleri neden sevdiklerine/sevmediklerine ve etkinliklerle ilgili önerilerine ilişkin veri toplanmıştır. “Değerlendirme Formu”nda öğrencilerden proje sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğunu ve bir sonraki projenin daha iyi olması için önerilerini belirtmeleri istenmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik” tir (Büyüköztürk vd., 2010, s.250). Bu doğrultuda analiz sürecinde kodlamada kullanılacak temalar oluşturulmuş ve elde edilen veriler bu temalar altında gruplandırılmıştır.

BULGULAR

Bulgular Projeye Katılım Nedenleri ve Proje Sürecine İlişkin Değerlendirmeler başlıkları altında sunulmaktadır.

1. Projeye Katılım Nedenleri

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin projeye katılma nedenleri ile ilgili “proje”, “kişisel özellikler” ve “ilgi/merak” olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Yanıtlarının sıklığı öğrencilerin öncelikle proje ana teması altında içerik, bilim tarihi, proje ekibi ve müzik alt temalarında özelleştirilen nedenlerle projeye katılım sağlamak istediklerini göstermektedir. Başvurularını proje web sayfası üzerinden yapan öğrenciler projeyi ilgi çekici bulduklarını, projenin kendilerine bilimsel anlamda katkı sağlayacağını ve yol gösterici olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca alanında uzman kişilerden eğitim alacak olmaları ve müzik tarihini öğrenmek istemeleri de projeye katılma nedenleri arasında sayılabilir.

Tablo 1: Projeye Katılım Nedenleri

Tema	Kod	n
PROJE		
Proje İçeriği		
	İlgi çekici	12
	Bilimsel katkı	10
	Ufuk açıcı/yol gösterici/geliştirici	6
	Merak ettiklerini sorma/tartışabilme	4
	Bilimle ilgilenme imkânı	2
	Okul dışında/sınav stresi olmadan öğrenme	2
Bilim Tarihi		
	Bilim tarihini öğrenme isteği	8
	Süreci (sebeup-sonuç ilişkisi) tanıma-öğrenme isteği	4
	Bilim insanlarını tanıma isteği	2
Proje ekibi		
	Alanında uzman kişilerden eğitim almak	6
Müzik		
	Müzik tarihi	2
KİŞİSEL ÖZELLİKLER		
İlgi/İstek		
	Tarihe ilgi	9
	Kendine inanç (potansiyelini keşfetme, gelişme)	6
	Bilimi sevmek	6
	Bilim/teknolojiye ilgi duyma	4
	Öğrenme hevesi/isteği	4
	Etkinliklere katılmayı sevmek	4
	Meraklı olma/araştırma yapmayı sevmek	3
	Farklı bilim dallarına ilgi	3
	Bilim insanı olmayı isteme/buluş yapma isteği	2
	Gözlem yapmayı sevmek	2
	Değişme/gelişme isteği	1
Yeni/Farklı		
	Deneyim/ Benzer projeye katılmamış olma	11
	Yer	8
	Arkadaş	8
	Bilgi	5
	Öğretmen	1
Sosyal katkı		
	Kendine benzeyen akranlarla olma/paylaşım	6
	Yaz tatilini değerlendirmek	3
	Eğlence	2
İLGİ/ MERAK		
	Doğa	8
	Üniversite ortamında olmak	3
	Bolu	2
	Spor	2
	Sosyal ortam	1
	TÜBİTAK işbirliği	1

Öğrencilerin projeye katılma nedenleri ile ilgili belirlenen diğer ana tema (Bkz. Tablo 1) öğrencilerin kişisel özellikleri ile ilgilidir. İlgili ve istekli olma, yeni ve farklı ile buluşma ve sosyal ihtiyaçlar bu başlık altında oluşturulan alt temalardır. Öğrenciler tarihe, bilim ve teknolojiye ilgi duyduklarını, bilimi sevdiklerini, öğrenme ve gelişme konusunda kendilerine inandıklarını, potansiyellerini geliştirmek istediklerini ve etkinliklere katılmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Daha önce benzer bir projeye katılmamış olmaları, yeni bir yer görme, yeni arkadaşlar edinme ve yeni bilgiler edinme isteği öğrencilerin projeye katılmayı isteme nedenleri arasında belirleyicidir. Sosyal katkı alt teması altında öğrencilerin kendilerine benzeyen; üstün yetenekli akranlarıyla birlikte olma ve yaz tatillerini değerlendirme isteği dikkat çekicidir. Projeye katılma nedenleri ile ilgili son tema proje kapsamında öğrencilerin diğer ilgi ve meraklarıyla ilişkilendirilmiştir. Doğada gerçekleştirilecek etkinliklerin bulunması ve projenin üniversite kampüsünde gerçekleştirilmesi bu nedenler arasında önceliklidir.

2. Proje Sürecine İlişkin Değerlendirmeler

Tablo 2’de öğrencilerin proje sürecine ilişkin olumlu değerlendirmeleri yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi öğrencilerin olumlu değerlendirmeleri Proje, Bireysel ve Sosyal Katkı ana temaları altında incelenmiştir. Proje ile ilgili olumlu değerlendirmeler etkinlikler, içerik, öğretmenler ve rehberler alt temaları altında değerlendirilmiştir. Yanıtlarının sıklıkları etkinlikler ile ilgili olarak öğrencilerin doğada olmak, diseksiyon yapmak, mikroskop kullanmak ve drama çalışmaları yapmayı olumlu olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Etkinliklerin hayatla bağlantılı olması, altın oran ve sayı sistemleri gibi uygulamalı çalışmaların yapılması öğrenciler tarafından ayrıca olumlu olarak değerlendirilmiştir. Proje içeriğinin bilim tarihi ile ilgili olması, öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışları ile rehberlerin ilgili olmaları da olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Öğrenciler tarafından projenin kendilerine sağladığı bireysel katkılar öncelikle bilim tarihi öğrenmekle ilgilidir. Bilim insanlarını tanımak, matematik, biyoloji, fizik, spor, müzik ve kimya tarihini, matbaa ve bilimin kuruluşunu öğrenmek öğrencilerin sıklıkla belirttikleri katkılardanır. Öğrenciler ayrıca projenin okul derslerine ve mesleki kariyerlerine katkıda bulunacağını, genel kültürlerinin arttığını ve projenin yaratıcılıklarını desteklediğini belirtmişlerdir. Müzik ve spor tarihi ile ilgili etkinlikler de; çeşitli dönemlere ait müzikler dinlemek ve fiziksel aktiviteler, öğrenciler tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Proje süresince oluşturulan ortam; uygulamalı ve eğlenceli dersler ve benzer özellikte arkadaşlar edinmek öğrenciler tarafından olumlu olarak değerlendirilen diğer durumlardır. Bununla birlikte öğrenciler derslerin uzun olmasını olumsuz olarak değerlendirmişlerdir (n=26). Bazı etkinlikler sıkıcı (n=5), yavaş ve yorucudur (n=4). Fiziksel aktivitenin artırılması (n=5) ve proje süresinin uzatılması (n=4) önerilmiştir.

Tablo 2. Proje ile İlgili Olumlu Değerlendirmeler

Tema	Kod	n
PROJE		
Proje Etkinlikleri	Doğada olmak	37
	<i>Fotoğraf çekmek</i>	5
	<i>Gölköy'ü gezmek</i>	13
	<i>Yön bulmayı öğrenmek</i>	7
	Diseksiyon	32
	Mikroskop kullanma	24
	Drama	23
	Hayatla bağlantılı olması	15
	Altın oran uygulaması	14
	Sayı sistemleri	13
	Deney yapmak	7
	Gözlem yapmak	6
	Güzel olması	5
	Büyüteç kullanma	3
	Laboratuvar kullanmayı öğrenme	3
	Kağıt yapımı	3
	Çok sayıda/uyumlu olması	2
Proje içeriği	Bilim tarihi	15
	Eğitici	4
Proje eğitimcileri	Olumlu tutum davranış	5
	Eğlenceli	4
	Ders anlatım tarzları	2
Proje rehberleri	İlgili olmaları	2
BİREYSEL KATKI		
Bilim Tarihi Öğrenmek	Bilim insanları	32
	Biyoloji tarihi	17
	<i>Bitkiler hakkında bilgi</i>	20
	<i>Hayvanlar hakkında bilgi</i>	22
	Matematik tarihi	39
	Fizik tarihi	25
	Spor tarihi	25
	Müzik tarihi	27
	Kimya tarihi	26
	Matbaa	20
	Bilimin doğuşu	10
	İslam bilim tarihi	7
	Rönesans	6
	Coğrafi keşifler	5
	Mitoloji	2
Katkı	Okul derslerine katkı	9
	Genel kültür	7
	Mesleki kariyere katkı	6
	Yaratıcılığı destekleme	4
	Yeni hobi edinmek (enstrüman çalmak)	3
	Tarih sevmeye katkı	3
SOSYAL		
Sosyal etkinlikler	Müzik dinlemek	18
	Fiziksel aktivite	18
Ortam	Uygulamalı/Eğlenceli dersler	9
	Arkadaşlar	6
	Üniversite	2
	Konaklama yeri	2
	Yemekler	2
	Paylaşımın gerçekleşmesi	2

SONUÇ VE TARTIŞMA

Projeye katılan öğrencilerin farklı bilim dallarına ve tarihe ilgi duyan, seven, değişme ve gelişmeyi hedefleyen, kendilerine benzeyen akranlarıyla birlikte olmayı isteyen bilişsel ve duyuşsal anlamda yüksek bir hazırbulunuşluğa sahip kişiler olduğu görülmüştür. Bu kapsamda Hannu (1993)'nin de belirttiği gibi informal bir öğrenme ortamında yüksek hazırbulunuşluklarının öğrencilerin bilim ve bilim tarihi ile ilgili bilişsel donanımlarının gelişmesine önemli katkıda bulunduğu söylenebilir. Öğrencilerin yazılı ifadeleri de bu çıkarımı destekler niteliktedir. Bilssem'de aldıkları dersler ve hobileri ile örtüşen proje içeriğine duydukları ilgi, daha önce bu tür etkinliklere katılmamış olmaları ve projeye katılmak için duydukları isteklilik birlikte değerlendirildiğinde ülkemizde dezavantajlı gruplardan biri olarak tanımlanan üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması konusunda projenin kısa süreli de olsa önemli bir rolü üstlendiği de söylenebilir.

Öncelikle öğrencilerin okul ve Bilssem'lerin kapalı olduğu yaz tatili gibi uzun bir dönemde kendilerine benzeyen akranlarıyla üniversite ortamında gelişmelerine (okul başarısı, genel kültür, mesleki rehberlik vb.) katkıda bulunacaklarına inandıkları bilimsel bir etkinliğe katılabilmeleri fırsatının sunulmuş olması bu anlamda projenin en önemli katkılarından. Öğrencilerin belirttikleri gibi günlük hayatla ilişkilendirilerek uygulamalı bir şekilde doğada gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencileri düşünmeye yönlendirdiği; şaşırtıcı ve zorlayıcı oldukları kadar eğlenceli olmalarıyla da öğrencilerin alışık oldukları öğrenme yaşantılarını zenginleştirdiği söylenebilir.

Sosyal duygusal farklılıkları nedeniyle uyum sorunu yaşadıkları bilinen (Davaslıgil, 2004; Sak, 2011) üstün yetenekli öğrencilerin projeye katılma nedenleri ve projeye ilgili olumlu değerlendirmeleri arasında kendilerine benzeyen; ortak ilgi alanları olan, akranlarıyla birlikte olmayı belirtmeleri bu çalışmanın önemli bir diğer bulgusu olarak değerlendirilmiştir. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin informal ortamlardaki benzer birlikteliklerinin bilişsel ve sosyal gelişimleri için önemine de işaret etmektedir. Dolayısıyla proje etkinliklerinin tamamının grup çalışmalarıyla gerçekleştirilmesinin yalnızca bilişsel kazanımların değil sosyal kazanımların da edinilmesini kolaylaştırdığı ve hızlandırdığı söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde proje hedefleri ile öğrencilerin projeye katılma nedenlerinin örtüştüğü; proje yaşantıları ile ilgili olumlu değerlendirmelerin sıklığı nedeniyle de öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılandığı söylenebilir. Çalışma sonunda üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak informal öğrenme ortamı sunan bilimsel nitelikli projelere benzer nedenlerle yüksek katılım sağlanacağı öngörülmektedir. Bu nedenle benzer projelerin sayısı artması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

◆ Ebru Öztürk Akar / Ülkü Ayvaz

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Callanan, M., Cervantes C. & Loomis, M. (2011). Informal learning. WIREs Cognitive Science, 2(November/December), 646-655. DOI: 10.1002/wcs.143
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi. Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. Haz: M. R. Şirin, a. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Hannu, S. (1993). Science centre education. Motivation and learning in informal education. Yayımlanmamış doktora tezi. Helsinki University Department of Teacher Education. Finland.
- Sak, U. (2011). Üstün zekalılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri. Ankara: Maya Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri. 10. Baskı. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yıldırım, C. (2010). Bilim Tarihi. Remzi Kitabevi, İstanbul.

ÖZERKLİK KURAMI BAKIŞ AÇISINDAN ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA MOTİVASYON

H. Elif DAĞLIOĞLU*

Öz: Motivasyon enerji, irade, azim, aktivasyon ve niyet içeren bir kavram olmakla birlikte tanımlanması oldukça güçtür. Motivasyona ilişkin olarak günümüze kadar pek çok kuram ileri sürüldüyse de son yıllarda insanın gelişimini büyüme ve kendini gerçekleştirmeye doğru aktif bir eğilim olarak tanımlayan özerklik kuramı giderek ön plana çıkmaya başlamıştır. Çağımızda hala tam olarak tanımlanamayan üstün yeteneklilik açısından motivasyona bakıldığında üst düzey yeteneklere sahip çocukların temel özelliklerinden birisi olduğu görülmektedir. Bu durum; üstün yetenekli çocukların yaratıcılık, ileri yetenek gelişimi ve yüksek başarı gösterme özelliklerinin ortaya çıkmasında motivasyonun önemli bir role sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Motivasyon bağlamında üstün yetenekli çocukların tipik gelişim gösteren yaştlarından farklı özellikleri nedeniyle özellikle sosyal duygusal açıdan desteklenmeye; aileleri, öğretmenleri ve akranları tarafından benimsenmeye gereksinimleri vardır. Literatür taraması niteliğinde olan bu çalışmada özerklik kuramı çerçevesinde alanda yapılan araştırmalar incelenerek üstün yetenekli çocukların kendilerini gerçekleştirmek ve içsel motivasyonlarını arttırmak için evde ve okulda ihtiyaçlarının karşılanması; bu çocuklarla ilgili aile ve öğretmenlerin uzman kişilerce bilinçlendirilmeleri ve bu konuda kullanabilecekleri farklı strateji, yöntem ve teknikler konusunda bilgilendirilmeleri yönünde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenek, Motivasyon, Özerklik Kuramı

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı, ANKARA, edaglioglu1@gmail.com, ORCID NO: 0000 0002 7420 815X, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 07.05.2018 – 08.08.2018.

MOTIVATION OF GIFTED CHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF THE SELF-DETERMINATION THEORY

H. Elif DAĞLIOĞLU*

Abstract:

Motivation is a difficult concept to define while it can be said that it incorporates energy, will, resolution, activation and intention. There have been several theories of motivation so far, however, the self-determination theory has stood out in recent years which define human development to be an active tendency towards, growing up and self-actualization. When we consider motivation from the giftedness perspective which is still to be fully defined at our age, we notice that motivation is one of the basic qualities of children with superior abilities. This arises from the fact that motivation plays an important role in revealing the qualities of gifted children including creativity, development of advance skills and high achievement. Within the context of motivation, gifted children need to be supported particularly in social-emotional aspect due to their different qualities compared to their peers with typical development. They also need to be embraced by their families, teachers and peers. This study, which is a literature review, examines the researches made in the field within the framework of the self-determination to meet the needs of the gifted children at home and at school in order to self-actualization and increase their internal motivation; suggestions have been made to educate parents and teachers about these children and to inform them about the different strategies, methods and techniques they can use in this subject.

Keywords: Gifted, Motivation, Self-Determination Theory

Giriş

Motivasyon kavramı basit bir kavram gibi görünmesine rağmen tanımlanması oldukça güçtür. Özüne bakıldığında motivasyon enerji, irade, azim, aktivasyon ve niyet içeren bir kavramdır. Aslında birçok çalışma, motivasyonun merak, ısrar, öğrenme ve performans gibi çeşitli çıktılarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000).

* Assoc. Prof., Gazi University Faculty of Gazi Education, Preschool Department, ANKARA.

◆ H. Elif Dağlıoğlu

Motivasyon kavramı, insan davranışlarını tanımlamaya çalışan pek çok kuram tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Davranışçı kuramlarda motivasyon dışsal uyarıcı ve pekiştirici kavramlarıyla açıklanırken (Kürüm, 2007), bilişsel kuramlarda, bireyin bir davranışı sergileyip sergilemeyeceğine kendisinin karar vereceği belirtilerek seçme şansı üzerinde durulur (Williams ve Burden, 1999:119). Humanistik kuramcılar, insanların potansiyelini kullanabilmesi için doğuştan var olan bir ihtiyaç tarafından sürekli motive edildiklerini savunurlar (Woolfolk, 1998). Bu kuramda, insanlar maksimum potansiyellerine ulaşmak için çaba sarf ederler. Temel ihtiyaçlar hiyerarşisinde, daha yüksek bir motivasyon ve başarıya ulaşmak için bireylerin psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması önem kazanmaktadır (Erden ve Akman, 2011: 224).

Son yıllarda ön plana çıkan özerklik kuramına göre ise insanlar, meraklı ve kendi kendini motive eden varlıklardır. İnsanlar gerektiğinde faal ve yaratıcı olmalarının yanı sıra öğrenme çabası içindedirler, kendilerini geliştirmeye çalışırlar, yeni beceriler üzerinde uzmanlaşırlar ve sorumlulukları çerçevesinde yeteneklerini hayata geçirirler. Özerklik kuramında gelişim kendini gerçekleştirme eğilimi tarafından yönetilen doğal bir süreç olarak görülür. Ryan ve Deci (2002), kendini gerçekleştirmeye yönelik bir eğilimin insanları yeni zorluklar aramaya, ilgi alanlarını kullanmaya, yeteneklerini ifade etmeye bir başka deyişle “gerçek” kendileriyle uyum içinde yaşamaya ittiğini öne sürmektedir. İnsanları aktif, büyüme odaklı, bütüncü organizmalar olarak gören bu görüş birçok kuramcı tarafından psikanalitik, insanlı ve varoluşçu olarak ifade edilmektedir (Freud, 1927; Maslow, 1955; Rogers, 1963; White, 1963).

Deci ve Ryan (2002), kişinin potansiyelini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesinin yalnızca bireylerin kendilerini, yaptıkları işte yetkin olan ve diğer insanlarla ayrılmaz biçimde bağlantılı olan özerk varlıklar olarak gördüklerinde mümkün olduğunu ileri sürer. Böylece özerklik kuramı; özerklik, yetkinlik ve bağlılık gereksinimleri olarak ifade edilen temel psikolojik gereksinimler kavramı üzerine odaklanır. Böylelikle bu gereksinimler, insanın kişisel motivasyon eğilimlerini teşvik eden veya engelleyen sosyal çevre özelliklerini organize etmenin ve tanımlamanın bir yolu olarak görülür. Sosyal çevre bu üç psikolojik gereksinimin karşılanmasını sağlarsa, bireyler yeteneklerini daha da geliştirmek için daha çok motive olacaktır. Tersine, sosyal çevre bu ihtiyaçlara karşı düşmanca yaklaşırsa, motive olamama ve geri çekilme ortaya çıkacaktır. Özerklik kuramı temel gereksinimlerin evrensel olduğunu savunur. Bu kurama göre temel gereksinimler daha sonra kültürel ya da gelişimsel olarak edinilmiş içsel insan gereksinimleridir. Bütün bu gereksinimlerde ve bunların yerine getirilme biçimlerinde farklılık olmasına rağmen her kültürlerde ve gelişim döneminde mevcuttur (Ryan ve Deci, 2002). Özetle, özerklik kuramcılarının insani gelişmeyi büyüme ve kendini gerçekleştirmeye doğru aktif bir eğilim olarak görmekte oldukları söylenebilir.

İnsanlar, kendilerini ya da diğer kişileri nasıl harekete geçirecekleri anlamına gelen motivasyonla yakından ilgilenirler. İnsanlar genellikle ödül sistemleri, not, değerlendirmeler ya da korkular gibi dış faktörler tarafından harekete geçirilirler. Ancak,

çoğunlukla da ilgileri, merakları ve sahip oldukları değişmez değerleri ile de motive olurlar. İnsanlar üzerinde etkisi bulunan dış faktörler, içsel motivasyon ve insan doğasından gelen ihtiyaçlar arasındaki karşılıklı etkileşim özerklik kuramının alanına girmektedir (Deci ve Ryan, 1985, 1991; Ryan, 1995). Ryan ve Deci (2000, 2015), özerklik kuramı çerçevesinde motivasyonu, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere iki uç nokta arasında ve dışsal motivasyonu göz önünde bulundurarak kavramsallaştırmıştır.

İçsel motivasyon, bir kişinin bir etkinliği ödül ya da kontrol olmaksızın gerçekleştirdiği durumlara işaret etmekte iken (McKinney, 2006; Reeve, 2002), dışsal motivasyon, kişinin kendiliğinden yapmayı istemediği işler konusunda, kendi dışındaki güçlerle ikna edilmesi anlamına gelmektedir (Ryan ve Connell, 1989; Vallerand, 1997). Motivasyonsuzluk ise harekette bulunma isteğinden yoksun olma durumudur. Bireyler çıktılar ve kendi davranışları arasında olumlu bir durum algılamadıklarında motivasyonsuz olurlar. Bir başka deyişle, ne içsel ne de dışsal olarak motive olmazlar (Ryan, 1995).

Motivasyonun Gelişimi

Özerklik kuramı perspektifini benimseyen araştırmacılar, ebeveynlerin çocuklarına çok küçük yaşlardan itibaren sağlayabilecekleri özerklik ve bağlılık desteğinin, bebeklerin keşif davranışlarının ve meraklarının gelişmesi için bir başlangıç noktası ve motivasyonun öncülleri olduğunu savunurlar (Grolnick, Ryan ve Deci, 1991; Ryan, Deci, Grolnick ve La Guardia, 2006). Çocuklarını büyütürken özerkliklerini ve inisiyatif almalarını destekleyen ve duygusal destek sağlayan, bakımlarına ve çocuklarının faaliyetlerine ilgi gösteren ideal ebeveynler, onların yetkinlik gelişimini teşvik eden en uygun zorlukları da sunuyorlar demektir (Deci, 1975; Harter, 1974). Ancak ebeveynler bu desteği sağlamada yetersiz kalsalar da veya çocukların psikolojik ihtiyaçlarını başka bir yerde yerine getirmeleri mümkün olsa da aile, her koşulda küçük çocukların yaşadığı en yakın ve istikrarlı ortamdır. Bu nedenle özerklik kuramı ebeveynlerin, okulun ve akranların en azından erken çocukluk döneminde, çocukların motivasyon gelişiminde büyük rol oynadığını öne sürmektedir (Ryan ve Deci, 2015).

Özerklik kuramının mantığını çocuklarda motivasyon gelişimine uygularken, insanların ilginç ve heyecan verici aktiviteleri gerçekleştirmek için içsel olarak motive olduklarını hatırlamak gerekir (Ryan ve Deci, 2000). Bu nedenle, çocukların kendilerine çekici gelmeyen bir şeyi yapmalarını sağlamak için özerklik, yetkinlik ve bağlılık sağlayan bir çevre yaratmak her zaman yeterli değildir. Ancak, belirli bir faaliyetin ebeveynler tarafından önerilmesi veya çocuğun okulda bir alanda iyi performans göstermesi gibi bir durum yaratılması gerekebilir. Temel psikolojik ihtiyaçların başarılı bir şekilde yerine getirilmesi, çocukların bu aktiviteyi kendi kendilerine kabul etmelerine yol açacaktır. Genel olarak, sosyalleşmenin hedefleri, çocukların aileleri ve içinde yaşadığı toplumun kültürüne özgü davranış ve tutumlara uyumlarını teşvik etmek

◆ H. Elif Dağlıoğlu

ve onların bu değerleri ve davranışları içselleştirmelerine yardımcı olmak yani, onları kendi kendilerine kabul etmelerine destek olmaktır. Özerklik kuramı, çocukların başlangıçta kendileri için dışsal olsa bile, buldukları çevrenin değerlerini ve davranışlarını kendi kendilerine kabul etmeye yönelik içsel bir eğilime sahip olduklarını ileri sürmektedir (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997). Bununla birlikte, bu değerlerin ve davranışların başarılı bir şekilde içselleştirilmesi, çocukların ebeveynleri ve diğer sosyalleşme unsurları tarafından özerklik, yetkinlik ve bağlılık gereksinimlerinin karşılanmasına bağlıdır. Bu nedenle, çocukların buldukları ortamların değerlendirilmesi ve çocukların temel psikolojik ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılandığının bilinmesi, çocukların tam olarak söz konusu değerler ve davranışları içselleştirmeyi, onaylamayı ve öz düzenlemeyi nasıl gerçekleştireceğini tahmin etmeyi kolaylaştırır (Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Pomerantz, Grolnick ve Price, 2005).

Gelişimsel olarak motivasyon kavramı incelendiğinde çocuğun doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşime girerek yaşadığı dünyaya ilişkin bilgileri toplamaya başlamasıyla birlikte ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durum çocuğun doğasında bulunan içten gelen motivasyon ile ilgilidir. İlk bir yaş içinde çocuklar çevrelerindeki olayları kontrol etmeye çalışırlar (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017). Basit düzenekleri keşfetme çalışmaları, kapak açma kapama, sökme takma, iç içe geçen oyun materyalleri, yapbozlar, yuvarlama, itme, iterek çekerek yürüme vb. karmaşık manipülasyon gerektiren aktivitelerle birlikte, şarkılı oyunların ve hareketlerin tekrar edilmesi bu yaşlarda motivasyon gelişimi üzerinde önemli etkiye sahiptir (Mokrova, 2012). 2-3 yaşlar arasında çocuklarda kendini tanıma, değerlendirme ve takdir etme becerileri gelişmektedir. Aynı zamanda başarıya ulaşmak için bir davranış dizinini gerçekleştirmeye çalışırlar. Çocuklar ilgilendikleri konuda başarıya ulaşmaya çalışırken aynı zamanda sosyal açıdan da kabul görme isteklerini belli etmeye başlarlar. 3-5 yaş arası çocuklarda sosyal gelişim, sözel iletişim becerilerinin gelişmesi, sosyal problemlerini iletişim kurarak çözmeye çalışması, öz düzenlemenin sağlanmaya başlaması gibi noktalar ön plana çıkmaktadır. Bu dönemdeki çocuklar özerklik geliştirmek isterler ve özerklik gelişimi içsel motivasyonun gelişiminde önemli yere sahiptir (Carlton ve Winsler, 1998).

Ryan, Stiller ve Lynch (1994) içsel motivasyonu desteklenen çocukların kendilerine bakım veren kişilere ya da öğretmenlerine daha güvenli bağlandıklarını ve okula karşı olumlu davranışlar geliştirdiklerini ve bunun akademik başarılarına olumlu etkisinin bulunduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda çocuktaki içsel motivasyonun çocuğun kişilik gelişimini ve gelecekteki yaşam kalitesini şekillendirmede önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkündür.

Bloom (1985), Csikszentmihalyi, Rathunde ve Whalen (1997) yetenek gelişiminde hem dışsal hem de içsel motivasyonun önemli rol oynadığını vurgulamışlardır. Bloom (1985) rekabetin motivasyonun temel unsurlarından biri olduğunu kabul etmektedir. Bu görüşe destek veren Udvari ve Schneider (2000), başarı için rekabeti, başkalarıyla

karşılaştırmanın bir performansın önemli olup olmadığına dair bir yargıya izin vermesinden dolayı gerekli gördüklerini belirtmişlerdir.

Genel olarak, içsel ve dışsal motivasyon bir değere sahiptir. Ancak içsel motivasyon dışsal motivasyona göre öğrenme sürecinde daha değerlidir ve bu durumun sağladığı avantajların Street (2001) gibi bazı araştırmacılar tarafından altı çizilmektedir. Lens ve Rand (2000) tarafından ortaya çıkan bu durum yaratıcılık, ileri yetenek gelişimi ve yüksek başarı özelliklerinin ortaya çıkmasının genel olarak motivasyona, özellikle de içsel motivasyona bağlı olduğu şeklinde özetlenmiştir.

Üstün Yeteneklilik

Üstün yeteneklilik, zekâya paralel olarak anlamı ve kapsamı çok tartışılan, hala tam olarak tanımlanamayan alanlardan biridir. Bununla birlikte üstün yeteneklilik alanında çeşitlilik çok fazladır. Üstün yetenekli bireylere evrensel olarak bütün kültürler, etnik ve sosyoekonomik gruplarda yaşayan insanlar arasında rastlanabilir. Ancak üstün yetenekliliğin nasıl kavramsallaştırılabileceği, tanımlanabileceği ve desteklenebileceği konusunda tartışmalar halen devam etmektedir (Ömeroğlu vd., 2017; Sternberg, 2007).

Geçmişten günümüze üstün yetenekliliği ortaya koyan zeki, akıllı, parlak, üstün zekâ, üstün yetenek, özel yetenek vb. gibi pek çok terim kullanılmıştır. Bunların içerisinde üstün zekâ ve yetenek en çok vurgulanan terimlerdir. Üstün zekâlılık daha çok zihinsel yönden öne çıkan yeteneklerle ilişkilendirilirken üstün yeteneklilik sanat, müzik spor gibi daha çok performans gerektiren sanatlara yönelik alanlarda öne çıkan yeteneklerdir. Ancak zekâ ve yeteneğin iç içe geçen kavramlar olduğu düşünülerek bütün bu bahsedilen yeteneklerin “**üstün yetenek**” terimi altında birleşebileceğini öne süren yaklaşımlar da mevcuttur. Nitekim Amerika’daki Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Konseyi’nin (National Association For Gifted Children [NAGC]), 2011 yılında yaptığı tanıma bakıldığında üstün yetenekli bireyler, beklenenin üzerinde muhakeme ve öğrenme becerisi gösteren, bir veya birden fazla alanda akranları ile karşılaştırıldığında üst %10’luk düzeyde başarı/performans kaydeden bireyler olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu alan/alanlar, kendi sembol sistemi olan (matematik, müzik, dil gibi) bir alan ve/veya duyu motor beceri dizisi (boyama, dans, spor gibi) gerektiren alanlar olabilmektedir (NAGC, 2011). Bu bağlamda üstün yeteneklilik kavramına genel olarak bakıldığında yaşıtlarına göre belirlenen alanlarda ileri becerilere sahip olmanın ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak günümüze kadar yapılan pek çok tanımda bu öne çıkan becerilerin yanı sıra **çeşitli** faktörlerin de üstün yetenekliliğin ortaya çıkmasında önemli payı olduğu görülmektedir. Bunlardan birisi de motivasyondur.

Motivasyonun başarıdaki önemli rolü, birçok modelde, üstün yeteneklilik kavramlarında ve tanımlarında belirtilmiştir. Örneğin, Renzulli’nin (1978) üçlü halka kuramında, üstün yeteneklilik modelinde görev yükümlülüğü özelliğinin ortalamanın üstünde yetenek ve yaratıcılık ile etkileşime girerek üstün yeteneklilik davranışlarını

◆ H. Elif Dağlıoğlu

ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Borland ve Wright, 2000). Bu nedenle, üstün yeteneklilik davranışlarının başarılmasında temel bir unsur olarak görev yükümlülüğü/bağlılığı görülmektedir. Görev bağlılığı terimi, bazıları tarafından motivasyon terimiyle eşdeğer bir kavram olarak görülmektedir (Clinkenbeard, 1994; Lens ve Rand, 2000; Street, 2001). Renzulli'nin (1986) modelinde yakın zamanda yapılan bir değişiklik, görev yükümlülüğü, motivasyonun yapısal açıdan bir parçası olduğundan "motivasyon" terimiyle yer değiştirmiştir (Mönks ve Mason, 2000).

Gagne'nin (2004, 2009) ayrımsal üstün yetenek ve zekâ modelinde de, üstün zekâ ve üstün yeteneği birbirinden ayıran, üstün yeteneğin belirleyicileri ve bu belirleyicilerin üstün yeteneğin oluşumunda oynadıkları etkileşimsel rolleri ve üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşümü açıklanmaya çalışılmıştır. Gagne motivasyonun, belirli bir yeteneğin ortaya çıkması için gerekli olan kapsamlı öğrenmede ve bunları uygulamaya geçirmede yardımcı olduğunu ve bu gelişimin önemli bir parçası olduğunu ileri sürmektedir.

Mümin Modeli'nde, Heller ve arkadaşları başarı motivasyonunu, kişiyle ilişkili yeteneklerden ve uzmanlaştığı performans alanlarından birini kullanan, bilişsel olmayan kişilik özelliği olarak kabul eder (Heller, Perleth, ve Lim, 2005; Perleth, Sierwald ve Heller, 1993). Feldhusen (Feldhusen, 2005; Feldhusen ve Hoover, 1986), üstün yetenekli çocukların potansiyelinin gelişimi ve beslenmesi için motivasyon, benlik kavramı ve başarı hedeflerinin önemi üzerinde durmaktadır. Gottfried ve meslektaşları ise (Gottfried ve Gottfried, 2004, 2009; Gottfried, Cook, Gottfried ve Morris, 2005) motivasyonu sadece üstün yeteneklilikle ilgili bir yapı olarak tanımlamakla kalmayıp, aynı zamanda motivasyonun üstün yeteneklilik alanlarından biri olarak kavramsallaştırılması gerektiğini ileri sürmüştür.

Yapılan özgün araştırma ve geriye dönük çalışmalar ile bazı ünlü ve seçkin insanlar üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda yüksek başarı düzeylerinde motivasyon ve azmin hayati rolü işaret edilmektedir (Roe, 1983; Howe, 1995). Bloom'un (1985) gibi geriye dönük çalışmalara ve araştırmalara ilişkin tartışmalarda Schneider (2000), bu çalışmaların çoğunun, motivasyon dahil olmak üzere bilişsel olmayan faktörlerin, olağanüstü performans için önkoşul olduğunu ileri sürmektedir. Bu görüşü yansıtan yetenekli gençlerle Csikszentmihalyi, Rathunde ve Whalen (1997)'un yaptığı araştırmada en iyi öğrenme ortamının bile öğrenme motivasyonu olmadıkça kullanılmadığı sonucuna varılırken, Sternberg (2000) okul başarısı için gerekli olan vazgeçilmez unsurun motivasyon olduğunu öne sürmektedir. Özetle, motivasyonun, yüksek performans ve başarı düzeyi için hayati bir faktör olduğu kabul edilebilir.

Üstün Yetenekli Çocuklarda Motivasyonu Etkileyen Bazı Faktörler

Üstün yetenekli çocukları diğerlerinden ayıran en temel özelliklerinden birkaçı yüksek performans, motivasyon ve yaratıcılıktır. Bununla birlikte özellikle erken çocukluk döneminde bu çocukların eş zamanlı olmayan gelişimleri en temel farklılıkla-

rından bir diğeridir. Morelock (1992), üstün yetenekli çocukların hem nicelik ve nitelik açısından normal gelişim standartlarından farklı deneyimler yaşamasını ve bilişsel gelişimlerinin diğer gelişim alanlarından daha hızlı ve erken gelişmesini “eşzamanlı olmayan gelişim” olarak ifade etmektedir. Üstün yetenekli çocukların eşzamanlı olmayan gelişim özellikleri nedeniyle gelişim alanları arasındaki eşgüdüm bozulmakta ve bu durum üstün yetenekli çocuklarda öfke nöbetleri, kızgınlık gibi birçok istenmeyen davranışa neden olmaktadır. Üstün yetenekli çocukların bu özellikleri nedeniyle özellikle sosyal duygusal gelişimleri başta olmak üzere tüm gelişim alanlarına özgü özelliklerin desteklenmesi ve aile, öğretmen ve akranları tarafından kabul edilip benimsenmeleri oldukça önemlidir (Ataman, 2003; Baysal Metin, Dağlıoğlu ve Saranlı, 2018; Çitil ve Ataman, 2018; Leana-Taşçılar, Özyaprak, Güçyeter, Kanlı ve Camcı Erdoğan, 2014; Mokrova, 2012; Saranlı, 2015; 2017; Tortop ve Eker, 2014).

Sosyal/duygusal faktörlerin rolü

Motivasyona etki eden duygusal durumlar, özellikle kaygı sonucunda ortaya çıkan stresi içerir. Düşük düzeyde bir kaygı öğrenmeye yardımcı olabilirken çok fazla kaygı tam ters etki yaratabilir (Fontana, 1981). Öğretmenin ve/veya ebeveynlerin beklentilerinin çok yüksek olduğu durumlarda kaygı oluşabilir ve bu durum başarısızlık korkusunu ortaya çıkarabilir (Csikszentmihali vd., 1997; Freeman, 1979, 1998; Peters, Grager-Loidl ve Supplee, 2000). Böylelikle kişide entellektüel risk almak için bir isteksizlik oluşabilir. Bir başka deyişle ebeveynlerin ve öğretmenlerin çok yüksek beklentileri, stres ve başarısızlık riskini arttırabilir (Lens ve Rand, 2000).

Üstün yetenekli olmanın sosyal gelişimi ve çevreye uyumu zorlaştırıcı ve engelleyici etkileri olduğunu yönünde bazı düşünceler ileri sürülmektedir (Baysal Metin, Dağlıoğlu ve Saranlı, 2018; Garland ve Ziegler, 1999; Tiesco, 1999). Bu görüşe göre, üstün yeteneğin oluşturduğu yüksek düzeydeki zihinsel potansiyel, sosyal ve duygusal ilgiler ve ihtiyaçlar, bu çocukların kendi yaşıtı olan normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte çalışma, oyun oynama, iletişim kurma ve etkinliklere katılma olanağını güçleştirmektedir. Roedell (1984) sosyal uyumu güçleştiren en önemli sebebin üstün yetenekli çocukların çevrelerindeki akranlarıyla zihinsel yetenek ve duygusal olgunluk bakımından ortak yönlerinin çok az olması olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte bu çocukların depresyon, duygusal yoğunluk, aşırı duyarlılık, diğerlerinden farklı hissetme, mükemmeliyetçilik, sosyal izolasyon, sosyal beceri yetersizlikleri gibi özel yardıma ihtiyaç duyduklarını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Coleman ve Cross, 2001; Cross, 2001; Lovecky, 1992; Mendaglio, 2003; Moon, Kelly, ve Feldhusen, 1997; Neihart, Reis, Robinson ve Moon, 2002; Oğurlu ve Yaman, 2014).

Üstün yeteneklilik özellikle zihinsel yönden üstün yeteneklilik her zaman yaşıtları tarafından kabul edilir bir durum değildir. Tipik gelişim gösteren yaşıtlarından farklı özellikleri nedeniyle akranlarından ve çevredeki diğer kişilerden gelen olumsuz ya da düşmanca tutumlar, üstün yetenekli çocukların üstesinden gelmek zorunda oldukları

◆ H. Elif Dağlıoğlu

sıkıntı verici sosyal zorluklar, onları zorbalık için hedef haline getirebilir (Kerry, 1992). Bir gruba ait olma ve bir yere sahip olma duygusu, tüm insanlar için temel ihtiyaç olarak kabul edilir (Maslow, 1955). Üstün yetenekli çocukların yaşadıkları zorluklar göz önüne alındığında, bir gruba ait olma ve bir yere sahip olma duygusunun bu çocuklarda yoğunlaşması olasıdır ve aynı zamanda bu yaşananların motivasyonları üzerinde de olumsuz etkisi olabilir. Gomme (2000), üstün yetenekli çocuklar için ait olma ve iletişim kurma gereksiniminin yeteneklerini geliştirmeleri açısından büyük bir ihtiyaç olduğuna inanmaktadır. Üstün yetenekliler için akran ilişkileri ve sosyal kabul edilebilirlik, ergenlik döneminde arkadaşlık, arkadaş grubunun üstünlüğü ve önemi arttıkça bu ihtiyaç da belirgin bir biçimde artmaktadır (Mönks ve Van Boxtel, 1986). Üstün yetenekli çocuklar akranları tarafından kabul edilmediğinde, bilimsel başarı konusunda acı çekebilirler (Lens ve Rand, 2000). Üstün yetenekli çocuklar bu tür durumlarla karşılaştıklarında kasten yeteneklerini saklama ya da diğer akranları gibi davranma şeklinde kaçınma taktikleri kullanarak akran kabulünü kazanmak ya da sürdürmek için bilinçli olarak başarısız olabilirler (Kerry, 1992; Peters vd., 2000). Buna ilişkin olarak, üstün yetenekli çocuklar seçim yapma, akran kabulü veya akranlarıyla ilişki kurma ile yüksek başarı düzeyleri arasında denge kurmada zorluk yaşayabilirler (Coleman ve Cross, 2000; Gross, 1993; Peters vd., 2000).

İyi düzeyde iletişim becerilerine sahip olmak, özellikle olumsuz tepkilerin hedefi olan üstün yetenekli çocuklar için düşmanca tutumlarla baş etmeleri ve akranlarıyla iyi sosyal ilişkiler kurmaları konusunda onlara yardımcı olabilir. Ayrıca, akademik başarıya karşı çok olumlu bir yanıtın olduğu ve bunun diğer alanlarda elde edilen başarılarla birlikte tanındığı ve ödüllendirildiği bir etiğe sahip olan bir okul, olumsuz tutumların yüksek yeteneğe olan etkilerini azaltacak pek çok şey yapabilir. Bu nedenle, okulların üstün yetenekli olmayı/üst düzey başarı göstermeyi hem kabul eden hem de isteyen bir atmosfer yaratmaya çalışması önemli bir dönüm noktasıdır (Phillips ve Lindsay, 2006).

Genel olarak bakıldığında üstün yetenekli çocukların diğer yaşlılarından farklı olan üst düzey bilişsel özellikleri onları daha dirençli hale getirirken aynı zamanda bu farklı özellikleri onları sosyal ve duygusal açıdan savunmasız hale getirdiği söylenebilir (Çitil ve Ataman, 2018; Pfeiffer ve Stocking 2000; Webb, Amend, Webb, Goerss, Belian ve Olenchak, 2005).

Aile desteği

2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "*Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey*" şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2006). Aynı yönetmeliğin 6. Maddesi'nin a bendinde "*Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireyler; eğitim ihtiyaçları, ilgi, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.*" hükmü bulunmaktadır (MEB, 2006:28). Belirtilen bütün bu kanuni düzenlemeler

olağanüstü yetenekleri tam olarak geliştirmek için okullar tarafından normalde verilmeyen hizmet veya faaliyetlere ihtiyaç duyan çocukların eğitimsel gereksinimlerini karşılamak üzere devletin aldığı önlemleri açıklamaktadır. Üstün yetenekli çocukların gerek belirlenmesi gerekse yetenek ve potansiyelleri ölçüsünde eğitim almaları konusunda en büyük görevlerden biri aileye düşmektedir.

Birçok araştırmacı genel olarak ebeveyn desteğinin üstün yetenekli çocukların özellikle teşvik edilmesi ve ilerlemesi açısından evdeki arka planın çok önemli olduğunu belirtmektedir (Freeman, 2000; Howe, 1995; Radford, 1990). Bunun motivasyon açısından etkisi doğrudan ya da dolaylı olarak ifade edilebilir. Alanda yapılan araştırmalar, yetenek gelişiminin ilk yıllarında, evde ailelerin (Akkanat, Gökdere & Mutlu, 2015; Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010; Eriş, Seyfi ve Hanoz, 2009; Hornby ve Lafaele, 2011; Jeynes 2005; Jolly ve Matthews, 2012; Kutlu, Gökdere ve Akkanat, 2015; Pomerantz, Moorman ve Litwack, 2007; Robinson, 1990; Robinson, Shore ve Enersen, 2014) ve okulda öğretmenlerin (Durlak, 2010; Gestwicki, 2016; Peyre, Ramus, Melchior, Forhan, Heude ve Gauvrit, 2016; Reynolds, Temple, Robertson ve Mann, 2001; Sutherland, 2006) sağladığı destekle en üst noktaya çıkarılabileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte çocukların öğrenmesinin desteklenmesinde kullanılan pekiştiricilerin motivasyon açısından önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda ebeveynler, öğretmenler ve akranlar tarafından tanınma, övgü ve desteğin çocuğa verilecek ödüller kapsamında ele alması gerektiği vurgulanmaktadır (Csikszentmihalyi vd., 1997). Ebeveynlerden ve öğretmenlerden gelen övgü, amaca yöneliktir ve çaba ile ilişkilendirilir, böylelikle motive edici olabilir (Hay, 1993).

Üstün yetenekli çocukların öğrenmesinde özerklik kuramının rolünü dikkate alarak, motivasyonlarının türlerini ve ebeveyn destek türlerini tanımlamak önemlidir. Çünkü üstün yetenekli çocukların eğitim, sosyal ve gelişimsel ihtiyaçları karşılanarak yetenekleri tanınmalı ve desteklenmelidir (Morawska ve Sanders, 2009); aksi halde, üstün yetenekli çocuklar depresyona girme, daha fazla ayrışma ve ihtiyaçları dikkate alınmazsa potansiyellerini kaybetme riski ile karşı karşıyadır (Morawska ve Sanders, 2005). Siegle ve McCoach'a (2005) göre pek çok yetenekli çocuk yeteneklerinin altında performans gösterir ve okulda başarıya ulaşmaya isteksizdirler. Bunun altında yatan nedenlerden bazıları yetersiz okul ortamı, kendileriyle ilgili tutumlar ve öz düzenleme eksikliğidir (Freeman, 2000).

Olszewski-Kubilius'un (2001) öne sürdüğü gibi, üstün yetenekli çocukların motivasyonları ebeveynlerinin dinamikleri, tutumları, davranışları ve ebeveynlik stillerinden etkilenir. Bu aile ortamı faktörü, yaratıcılığı ve entelektüel risk almayı beslemede önemli bir rol oynamaktadır. Yaratıcılık ve yetkinlik, üstün yetenekli çocukların bağımsız bir kimlik geliştirip kendi düşüncelerini ve fikirlerini özgürce iletebildikleri bir ortamda, evlerinde teşvik edilir (Olszewski-Kubilius, 2001).

Çocuklara yönelik ana bilgi kaynağı olan ebeveynler, yaşamaya ve öğrenmeye yönelik çocuklarının tutumlarını şekillendirirken, bunları anlamalarını ve farklı durum-

◆ H. Elif Dağlıoğlu

lara alışmalarını sağlamak için onları dış dünya ile tanıştırmalıdır (Afzal, Ali, Khan ve Hamid, 2010). Freeman (2000) yüksek düzey başarı üzerinde aile kültürü ve ebeveyn tutumlarının rolü üzerine yaptığı çalışmada, iyi ebeveynliğin çocukların davranışlarını besleyip geliştirebildiğini belirlemiştir. Freeman'a göre, ebeveynlerini tanıma, gülme ve çeşitli durumlarda göz kontağı kurma, ebeveynlerle oynanan küçük oyunlara katılma (çıkarılan sesleri tekrar etme, birisi konuşurken dinleme vb.), yaşanan duygusal durumlara ve sunulan uyarılara tepki verme gibi ebeveynler ve çocukları arasındaki erken etkileşim, duygusal özgürlük ve uygun uyarımlar belirli becerileri öğrenmek ve uygulamak için çocukların potansiyellerinin gelişmesini sağlar. Bununla birlikte ebeveyn stilleri ve destekleri ile çocukların başarıları arasında olumlu ilişkiler olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Garn, Matthews ve Jennifer, 2010; Grolnick ve Ryan, 1989; Grolnick, Ryan ve Deci, 1991).

Marzooghi, Sheikholeslami ve Shamshiri (2009) yaptıkları çalışmada, üstün yetenekli çocukların görev becerileri ve öğrenme yoluyla yetkinlik geliştirme yerine ileri yeteneklerini göstermek için yüksek notlar almak istediklerini bulmuştur. Üstün yetenekli olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında üstün yetenekli çocukların, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin beklentilerini karşılamak için performans hedefleri üzerinde çalıştıkları belirlenmiştir. Üstün yetenekli çocuklar yüksek motivasyona sahip olduklarından akademik başarılarının bir ölçüsü olarak yüksek notlar almaları beklenmektedir. Buna paralel olarak Chan (2000), ebeveynleri ve öğretmenlerinin algılarına dayanarak Hong Kong'daki Çinli üstün yetenekli çocukların davranış özelliklerini araştırmıştır. Sonuçlar, üstün yetenekli çocukların özellikleri arasında motivasyon ve liderliğin, yaratıcılıktan daha fazla algılandığını göstermiştir. Benzer olarak, üstün yetenekli çocukların akademik içsel motivasyonu, annelerinin içsel motivasyonu konusundaki teşviklerinden olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir (Gottfried, Fleming ve Gottfried, 1994).

Üstün yetenekli çocuklara aile desteği sağlama konusunda önemli değişkenlerden birisi de ebeveynlerin öğrenim düzeyidir. Ebeveyn eğitim düzeyi ile çocukların yerlilikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, eğitilmiş ebeveynlerin, eğitimsiz ebeveynlere göre çocuklarının potansiyelini teşvik etmek için cesaret verici ortamlar hazırladıklarını ve farklı stratejiler ve araçlar kullandıklarını göstermiştir. Bir başka deyişle ebeveynlerin eğitim düzeyinin, üstün yetenekli çocukların gelişiminde önemli role sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Garn vd., 2010; Fleith ve Guimaraes, 2006; Winner, 1996).

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak özerklik kuramına göre insanın gelişimi kendini gerçekleştirme eğilimi tarafından yönetilen doğal bir süreçtir. İnsanların kendilerini gerçekleştirme yolculuğunda öğrenme çabası içinde olmaları, kendilerini geliştirmeleri, yeni beceriler

öğrenmeleri, bu becerilerde uzmanlaşmaları ve yeteneklerini hayata geçirmeleri konusunda desteklenmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda insanlar özerklik, yetkinlik ve bağlılık gereksinimleri olarak ifade edilen temel psikolojik gereksinimleri ve kişisel motivasyon eğilimleri ve sosyal çevreleri tarafından desteklenen bir yaklaşım sergilediğinde daha çok motive olurlar.

Günümüze kadar her ne kadar tam olarak tanımlanamadıysa da, farklı gelişimsel özelliklere sahip yaşlıları ile karşılaştırıldığında belirgin düzeyde öne çıkan becerilere sahip üstün yetenekli çocukların bilişsel olmayan temel özelliklerinden birisinin de motivasyon olduğu görülmektedir. Bu bağlamda özerklik kuramının temel felsefesi olan insanın kendini gerçekleştirme eğilimi, üstün yetenekli çocuklar için de potansiyellerini en üst noktada ortaya koyma çabaları bakımından birbiri ile son derece ilişkilidir. Üstün yetenekli çocuklar diğer akranlarından farklı eşzamanlı olmayan gelişim, yüksek performans, yaratıcılık, yüksek başarı düzeyi gibi pek çok özelliğe sahiptirler. Bununla birlikte gelişimlerdeki bu dengesizlik onların depresyon, duygusal yoğunluk, aşırı duyarlılık, diğerlerinden farklı hissetme, mükemmeliyetçilik, sosyal izolasyon, sosyal beceri yetersizlikleri gibi problemler yaşamalarına da neden olabilmektedir. Bir başka deyişle üstün yetenekli çocukların diğer yaşlılarından öne çıkan ileri bilişsel özellikleri onları beslerken diğer yaşlılarından farklı sosyal duygusal özellikleri onları daha kırılgan hale getirmektedir. Bu durum onları diğer yaşlıları ve çevrelerindeki insanlar tarafından dışlanmasına neden olabilmektedir. Üstün yetenekli çocukların bir gruba ait olma ve iletişim kurma gereksiniminin yeteneklerini geliştirmeleri açısından son derece önemli olduğu düşünüldüğünde bu durumun onların motivasyonlarına da olumsuz etki edeceği olasıdır. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için özellikle sosyal duygusal açıdan desteklenmeye ve öncelikle aileleri, akranları ve öğretmenleri tarafından tanınıp kabul edilmeye ihtiyaçları vardır. Üstün yetenekli çocuklar ihtiyaç duydukları desteği alamadıklarında aşırı korku ve kaygı geliştirme, düşük başarı, depresyona girme, daha fazla ayrışma ve sonunda potansiyellerini kaybetme riski ile karşı karşıyadırlar. Türkiye’de doğrudan konuyla ilgili bir araştırma olmaması nedeniyle bu çalışmada özerklik kuramı çerçevesinde üstün yetenekli çocukların motivasyonlarının desteklenmesine ilişkin alanda yapılan araştırmalar ele alınmaya çalışılmış ve sonuçta aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Üstün yetenekli çocukların kendilerini gerçekleştirmeleri için öncelikle bu çocukların evde ve okulda gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarının zamanında, yerinde ve yeterince karşılanması için bu çocukların özellikleri, nasıl yaklaşılması gerektiği, karşılaşılabilecek sorunlar hakkında aile ve öğretmenlerin uzman kişilerce bilinçlendirilmeleri ve bu konuda kullanabilecekleri farklı strateji, yöntem ve teknikler konusunda bilgilendirilmeleri sağlanabilir.

- Üstün yetenekli çocukların içsel motivasyonlarını arttırmak için özellikle öğretmenler tarafından farklı özelliklere sahip çocuklar çeşitli etkinliklerle bir araya getirebilir.

◆ H. Elif Dağlıoğlu

- Gerek üstün yetenekli gerekse tipik gelişim gösteren çocukların motivasyon gelişimleri ile ilgili araştırmalar planlanabilir.
- Üstün yetenekli çocukların aile desteği ve sosyal duygusal açıdan desteklenmesinin yanı sıra motivasyon gelişimini farklı kuramları temel alarak etkileyen diğer faktörler araştırılabilir.
- Üstün yetenekli çocukların tanınması ve eğitiminde en önemli paydaşlardan ikisi olan öğretmen ve aileler için üstün yeteneklilik konusunda bilgilendirici eğitimler, kitaplar ve broşürler alan uzmanları tarafından hazırlanabilir.
- Üstün yetenekli çocukların evde ve okulda öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını arttıracak ortamların hazırlanmasına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Çocukların motivasyonlarını ölçmek üzere kültürümüze özgü bir ölçme aracı alandaki uzmanlarca geliştirilebilir.

Kaynakça

- AFZAL, H., ALİ, I., KHAN, M. A. & HAMİD, K. (2010) 'A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance.' *International Journal of Business and Management*, 5, 80-8.
- AKKANAT, N., GÖKDERE, M. VE MUTLU, Ç. (2015). Gifted Children's Parent's Involvement Level And Their Attitude Towards Regular School. **Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and E-Learning**, 1(1), 1-11. Prag
- AL-DHAMIT, Y. & KREISHAN, L. (2016). "Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self-determination theory perspective." *Journal of Research in Special Educational Needs* 16(1)13-23.
- ATAMAN, A. (2003). Üstün Zekalılar ve Üstün Yetenekliler, A. Ataman (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim.
- BAYSAL METİN, N., DAĞLIOĞLU, H.E. VE SARANLI, A.G. (2018). Çocuk Gelişimi Bakış Açısıyla Üstün Yetenekli Çocuklar. Ankara: Hedef
- BLOOM, B. S. (1985) **Developing talent in young people**. New York: Ballantine.
- BORLAND, J. H. & WRIGHT, L. (2000) Identifying and educating poor and under-represented gifted students, in: K. A. Heller, F. J. Mo'nks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds) **International handbook of giftedness and talent** (pp: 587-594). Oxford: Elsevier Science
- CARLTON, M. P., & WINSLER, A. (1998). "Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms." *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166.
- CHAN, D. W. (2000) 'Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings parent ratings, and student self-reports in Hong Kong.' *High Ability Studies*, 11,69-82.

- CLINKENBEARD, P. (1994) Motivation and highly able students: resolving paradoxes, in: J. B. Hansen & S. M. Hoover (Eds) **Talent development: theories and practice** (pp:187–202). Dubuque: Kendall/Hunt.
- COLEMAN, L. J. & CROSS, T. L. (2000) Social–emotional development and the personal experience of giftedness, in: K. A. Heller, F. J. Moñks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds). **International handbook of giftedness and talent**(pp:203–212). Oxford: Elsevier Science.
- COLEMAN, L. J. & CROSS, T. L. (2001). **Schooling the Gifted**, Knoxville, TN: Addison-Wesley.
- CROSS, T.L. (2001). “Social/Emotional needs: Gifted children and Erikson’s Theory of psychosocial”. *Gifted Child Today* 24(1), 54-55.
- CSÍKSZENTMIHALYI, M. R., RATHUNDE, K. & WHALEN, S. (1997). **Talented teenagers – the roots of success and failure**. Cambridge: Cambridge University.
- ÇİTİL, M. VE ATAMAN, A. (2018). “İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansımaları ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar”. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1),185-231.
- DAĞLIOĞLU, H. E. VE ALEMDAR, M. (2010). “Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, 849-860.
- DECI E. L. & RYAN, R. M. (1985). **Intrinsic motivation and self-determination of human behavior**. New York: Plenum.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2002). **Handbook of self-determination research**. Rochester, NY: University of Rochester.
- DECI, E. L. & RYAN, R.M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. **Nebraska symposium on motivation. Perspectives on Motivation**, edited by R. Dienstbier. (pp.237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska.
- DECI, E. L. (1975). **Intrinsic motivation**. New York: Plenum.
- DURLAK, J. (2010). “The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section, Implementation research in early childhood education”. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 348-357.
- ERDEN, M. & AKMAN, Y.(2011). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş.
- ERİŞ, B., SEYFİ, R., & HANOZ, S. (2009). “Perceptions of parents with gifted children about gifted education in Turkey”. *Gifted and Talented International*, 23(1) 55-65.
- FELDHUSEN, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.) **Conception of giftedness** (vol:2 pp:64-79). New York: Cambridge University.
- FELDHUSEN, J. F. VE HOOVER, S.M. (1986). “A conception of giftedness: Intelligence, self-concept and motivation.” *Rooper Review*,8(3),140-143.
- FLEITH, D. S. & GUIMARAES, T. G. (2006). ‘Psychoeducational service for parents of gifted and talented students: a Brazilian experience.’ *Gifted Education International*, 20, 63–8.

◆ H. Elif Dağlıoğlu

- FONTANA, D. (1981). **Psychology for teachers**. London: The British Psychological Society and Macmillan.
- FREEMAN, J. (1979). **Gifted children**. Lancaster: MTP.
- FREEMAN, J. (1998). **Educating the very able: current international research**. London: The Stationery.
- FREEMAN, J. (2000). Families: the essential context for gifts and talents, in: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds) **International handbook of giftedness and talent** (pp:573–586). Oxford: Elsevier Science.
- FREUD, S. (1927). **The ego and the id**. London: Institute for Psychoanalysis and Hogarth.
- GAGNÉ, F. (2004). "Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory". *High Ability Studies*, 15, 119-147 (doi:10.1080/1359813042000314682).
- GAGNÉ, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), **Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska** (pp. 61-80). Waco, TX: Prufrock.
- GARLAND, A. F.VE ZIEGLER, E. (1999). "Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth". *Roeper Review*, 22(1),41-44.
- GARN, A. C., MATTHEWS, M. S. & JENNIFER, L. J. (2010). 'Parental influence on the academic motivation of gifted students: a self-determination theory perspective.' *Gifted Child Quarterly*, 54,263–72.
- GESTWICKI, C. (2016). **Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education** (6th ed.). Cengage Learning.
- GOMME, S. (2000) The role of the family, in: M. J. Stopper (Ed.) **Meeting the social and emotional needs of gifted and talented children**(pp:50–64). London: David Fulton.
- GOTTFRIED, A. E., & GOTTFRIED, A. W. (2009). Development of gifted motivation from childhood through young adulthood: Longitudinal research and implications for gifted assessment and education. In L. Shavinina (Ed.), **International handbook of giftedness and talent** (pp. 617–631). New York, NY: Springer Science.
- GOTTFRIED, A. E., FLEMING, J. S. & GOTTFRIED, A. W. (1994). 'Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement.' *Journal of Educational Psychology*, 86,104–13.
- GOTTFRIED, A.E. VE GOTTFRIED, A.W. (2004). "Toward the development of a coceptualization of gifted motivation." *Gifted Child Quarterly*, 48(2)121-132
- GOTTFRIED, A.W., COOK, C.R. GOTTFRIED, A.E. & MORRIS, P.E.(2005). "Educational characteristic of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal investigation from school entry through early adulthood." *Gifted Child Quarterly*, 49(2)172-186.
- GROLNICK, W. S. & RYAN, R., M. (1989). "Parent styles associated with children's selfregulation and competence in school." *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.

- GROLNICK, W. S. & SLOWIACZEK, M. L. (1994). "Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model." *Child Development*, 65, 237-252.
- GROLNICK, W. S., DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), **Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory** (pp 135-161). Hoboken, NJ: Wiley.
- GROLNICK, W. S., RYAN, R. M., & DECI, E. L. (1991). "The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents." *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- GROSS, M. U. M. (1993). **Exceptionally gifted children**. London: Routledge.
- HARTER, S (1974). "Pleasure derived by children from cognitive challenges and mastery." *Child Development*, 45, 661-669.
- HAY, I. (1993). "Motivation, self-perception and gifted students" *Gifted Education International*, 9(1), 16-21.
- HELLER, K.A., PERLETH, C. & LIM, T.K. (2005). The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. In R.J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) **Concepti-on of giftedness**. New York: Cambridge University.
- HORNBY, G., & LAFAELE, R. (2011). "Barriers to parental involvement in education: An explanatory model." *Educational Review*, 63(1) 37-52.
- HOWE, M. (1995). What can we learn from the lives of geniuses? in: J. Freeman, P. Span & H. Wagner (Eds) **Actualizing talent: a lifelong challenge** (pp:33-41). London: Cassell.
- JEYNES, W.H. (2005). "A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement". *Urban Education*, 40,(3), 237-69.
- JOLLY, J. L. & MATTHEWS, M. S. (2012). "A critique of the literature on parenting gifted learners", *Journal for the Education of the Gifted*, 35 (3), 259-290.
- KERRY, T. (1992). Judging and handling ability in classrooms: do circumstances alter cases?, in: L. Jones (Ed.) **Curriculum for able children** (pp:7-26). London: Middlesex University.
- KUTLU, Ç., GÖKDERE, M. VE AKKANAT, N. (2015). Turkish gifted children's parents' involvement. **Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and E-learning** 1(1), 1-10. Prag
- KÜRÜM, E. Y. (2007). **The Effect of Motivational Factors on the Foreign Language Achievement of Students** in University Education. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- LEANA-TAŞÇILAR, M. Z., ÖZYAPRAK, M., GÜÇYETER, Ş., KANLİ, E., ve CAMCI-ERDOĞAN, S. (2014). "Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Değerlendirilmesi". *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1 (21), 31-45.

◆ H. Elif Dağlıoğlu

- LENS, W. & RAND, P. (2000). Motivation and cognition: their role in the development of giftedness, in: K. A. Heller, F. J. Mo'nks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds) **International handbook of giftedness and talent**. (pp:193–202). Oxford: Elsevier Science.
- LEYDEN, S. (1985) Helping the child of exceptional ability. Kent: Croom Helm.
- LOVECKY, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), **Counseling the gifted and talented** (pp. 29-50). Denver: Love Publishing.
- MARZOOGHI, R., SHEIKHOLESAMI, R. & SHAMSHIRI, B. (2009). 'Comparing achievement goal orientations of Iranian gifted and nongifted schoolchildren.' *Journal of Applied Sciences*, 9, 1990–1993.
- MASLOW, A. H. (1955). Deficiency motivation and growth motivation. In M. R. Jones (Ed.), **Nebraska symposium on motivation**, (Vol. 3, pp. 1-30). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- MCKINNEY, K. (2006). Encouraging Students' Intrinsic Motivation. Retrieved July 25, 2006, from <http://www.cat.ilstu.edu/additional/tips/intMotiv.php>
- MENDAGLIO, S. (2003). "Heightened Multifaceted Sensitivity of Gifted Students: Implications for Counseling". *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), 72-82.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB) (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MOKROVA, I. (2012). **Motivation At Preschool Age And Subsequent School Success: Role of Supportive Parenting and child temperament**. Doktora tezi the Faculty of the Graduate School at The University of North Carolina.
- MOON S. M., KELLY K. R. & FELDHUSEN J. F. (1997). "Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment" *Gifted Child Quarterly*, 41, 16-25.
- MORAWSKA, A. & SANDERS, M. R. (2009). 'Parenting gifted and talented children: conceptual and empirical foundations.' *Gifted Child Quarterly*, 53, 163–73.
- MORELOCK, M. (1992). "Giftedness: The view from within" *Understanding Our Gifted* 4 (3), 1, 11-15.
- MÖNKS, F. J. & MASON, E. J. (2000) Developmental psychology and giftedness: theories and research, in: K. A. Heller, F. J. Mo'nks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds) **International handbook of giftedness and talent**. (pp:587–594). Oxford: Elsevier Science.
- MÖNKS, F. J. & VAN BOXTEL H., W. (1986) Gifted adolescents: a developmental perspective, in: J. Freeman (Ed.) **The psychology of gifted children: perspectives on development and education** (pp:275–296). Chichester: John Wiley.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN (NAGC) (2011). **State of the States in Gifted Education: National Policy and Practice Data 2010-2011**. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

- NEIHART, M., REİS, S. M., ROBINSON, N. M., & MOON, S. M. (2002). **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** Waco, TX: Prufrock.
- OĞURLU, Ü. VE YAMAN, Y. (2014). "Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarıyla ilgili rehberlik ihtiyaçları". *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81-94.
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2001) 'Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment.' In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (eds), **The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do We Know?** (pp. 205–12). Washington: Prufrock.
- ÖMEROĞLU, E., SARIKAYA, R., DAĞLIOĞLU, H.E., KILIÇ ÇAKMAK, E., KARATAŞ, S., SARICI BULUT, S., ŞAHİN M.G., SABANCI, O., KUKUL V., TURUPCU DOĞAN A., BASİT, O. (2017). "The Terms Used in Gifted and Talented Education in Turkey, Relevant Legal Framework and Educational Practices". *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 9(1), 1-16.
- ÖZBEY, S. VE DAĞLIOĞLU, H.E. (2017). Adaptation Study of The Motivation Scale for The Preschool Children (DMQ18). *International Journal of Academic Research* 4, 2 (1)1-8. Kaydedilirken hatTekrar denensin mi?
- PERLETH, C., SIERWALD, W. & HELLER, K.A. (1993). "Selected results of the Munich longitudinal study of giftedness: The multidimensional/typological giftedness model". *Rooper Review*, 15(3)149-155.
- PETERS, W. A. M., GRAGER-LOIDL, H. & SUPPLEE, P. (2000) Underachievement in gifted children and adolescents: theory and practice, in: K. A. Heller, F. J. Mo'nks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds) **International handbook of giftedness and talent**. (pp:609–620). Oxford: Elsevier Science.
- PEYRE, H., RAMUS, F., MELCHIOR, M., FORHAN, A. , HEUDE, B. & GAUVRIT, N. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother-child cohort. *Personality and Individual Differences*, 94, 366-371.
- PFEIFFER, S. I., & STOCKING, V. B. (2000). "Vulnerabilities of academically gifted students". *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83–93.
- PHILLIPS, N. & LINDSAY, G. (2006). "Motivation in gifted students". *High Ability Studies*, 17 (1)57–73.
- POMERANTZ, E. M., GROLNICK, W. S., & PRICE, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), **Handbook of competence and motivation** (pp. 259-278). New York: Guilford Press.
- POMERANTZ, E.M., E.A. MOORMAN, AND S.D. LITWACK (2007). "The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better." *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.
- RADFORD, J. (1990). **Child prodigies and exceptional early achievers**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

◆ H. Elif Dağlıoğlu

- REEVE, J. (2002). "Self-Determination Theory Applied to Educational Settings". In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). **Handbook of Self-Determination Research** (pp. 183–203). New York: University of Rochester.
- RENZULLI, J. S. (1986) The three ring conception of giftedness: a developmental model of creative productivity, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds) **Conceptions of giftedness**. (pp.53–92). New York: Cambridge University.
- RENZULLI, J.S. (1978). "What makes giftedness: re-examining a definition". *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- REYNOLDS, A. J., TEMPLE, J., ROBERTSON, D., & MANN, E. (2001). "Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year followup of low-income children in public schools." *Journal of the American Medical Association*, 285, 2339-2346.
- ROBINSON, A., SHORE, B. M. & ENERSEN, D. L. (2014). *Üstün zekalılar eğitiminde en iyi uygulamalar* (Çev.Ed. Hüseyin Ogurlu, Fatih Kaya), Ankara: Nobel.
- ROBINSON, N. M. (1990). **Parents and the development and education of gifted students, Fundamentals of gifted education considering multiple perspectives** (Ed. Carolyn M. Callahan, Holly L. Hertberg-Davis, UK: Routledge.
- ROE, A. (1983). Early background of eminent scientists, in: R. S. Albert (Ed.) **Genius and eminence: the psychology of creativity and exceptional achievement**. (pp.170–181). Oxford: Pergamon.
- ROEDEL, W. (1984). "Vulnerabilities of the Gifted Children". *Roeper Review*, 6(3), 127-130.
- ROGERS, C. (1963). The actualizing tendency in relation to "motives" and to consciousness. In M/ R. Jones (Ed.), **Nebraska symposium on motivation** (pp.11,1-24). Lincoln, NE: University of Nebraska.
- RYAN R. M. & DECI, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being." *American Psychologist*, 55, 68-78.
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), **Handbook of self-determination research** (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester
- RYAN, R. M. (1995). "Psychological needs and the facilitation of integrative processes". *Journal of Personality*, 63: 397-427.
- RYAN, R. M., & CONNELL, J. P. (1989). "Perceived locus of causality and internalization". *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2015). "Toward a social psychology of assimilation: self-determination theory in cognitive development and education," in B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, and U. Muller (Eds.) **SelfRegulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct** (pp.191–207).New York: Cambridge University.

- RYAN, R. M., DECI, E. L., GROLNICK, W. S., & LA GUARDIA, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development of psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen, (Eds.), **Developmental psychopathology** (2nd ed., Vol. 1, pp. 795-849). New York: Wiley.
- RYAN, R. M., STILLER, J., & LYNCH, J. H. (1994). "Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem". *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-
- SARANLI, A. G. (2015). "Üstün Yetenekli Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Bir Erken Müdahale Yöntemi Uygulaması: Erken Zenginleştirme" II. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- SARANLI, A. G. (2017). "Eş Zamanlı Olmayan Gelişimin Üstün Yetenekli Çocuklardaki Gelişimi Üzerine bir Vaka İncelemesi." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*18 (1), 1-20.
- SCHNEIDER, W. (2000). Giftedness, expertise and (exceptional) performance: a developmental perspective, in: K. A. Heller, F. J. Mo'nks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds) **International handbook of giftedness and talent** (pp: 165-178). Oxford: Elsevier Science.
- SIEGLE, D. & MCCOACH, D. B. (2005). 'Making difference: motivating gifted students who are not achieving.' *Teaching Exceptional Children*, 38 (1), 22-7.
- STERNBERG, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise, in: K. A. Heller, F. J. Mo'nks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds) **International handbook of giftedness and talent** (pp:55-66). Oxford: Elsevier Science.
- STERNBERG, R. J. (2007). "Finding students who are wise, practical, and creative". *The Chronicle of Higher Education*, 53(44), 11.
- STREET, P. (2001). "The role of motivation to the academic achievement of gifted secondary students", *Gifted Educational International*, 15(2), 164-177.
- SUTHERLAND, M. J. (2006). The early years setting-an inclusive framework. Chris M. M. Smith (Ed.), **Including the gifted and talented- Making inclusion work for more gifted and able learners** içinde (s. 56-68). London: Routledge.
- TIESCO, C. (1999). Meeting The Socio- Emotional Needs of Talented Teens. *Gifted Child Today Magazine*, 22(3), 38-43.
- TORTOP, H. S., ve EKER, C. (2014). "Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarında Öz-Düzenlemeli Öğrenme Neden Yer Almalıdır?" *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 23-41.
- UDVARİ, S. J. & SCHNEIDER, B. H. (2000). "Motivation and achievement: competition and the adjustment of gifted children: a matter of motivation," *Roeper Review*, 22(4), 212-216.
- VALLERAND, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), **Advances in experimental social psychology** (Vol. 29, pp. 271-360). San Diego, CA: Academic.

◆ H. Elif Dağlıoğlu

WEBB, J. T., AMEND, E. R., WEBB, N. E., GOERSS, J., BELJAN, P., & OLENCHAK, F. R. (2005). Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

WHITE, R. W. (1963). **Ego and reality in psychoanalytic theory**. New York: International Universities.

WHYBRA, J. (1992). "Exceptionally able children: a whole school approach." *Gifted Education International*, 8(2), 86-91.

WILLIAMS, M. VE R. L. BURDEN (1999). **Psychology for Language Teachers**. Edition, Cambridge: Cambridge University.

WINNER, E. (1996). **Gifted Children Myths and Realities**. New York: Basic.

WOOLFOLK, A. E. (1998). **Educational Psychology**. Boston: Allyn&Bacon.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLER KENDİLERİNİ NE KADAR YARATICI BULUYOR?*

Yasemin HACIOĞLU**
Tuğba TÜRK***

Öz: Bu çalışmanın amacı üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin yaratıcılıklarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bir BİLSEM’de öğrenim gören farklı sınıf seviyelerinde 121 öğrenci oluşturmaktadır. Karma yöntem araştırmasına göre yürütülen bu çalışmada nicel veriler “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçeği ile toplanmıştır; istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise “Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz? Neden?” sorusundan oluşan açık uçlu soru formu ile toplanmıştır ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin sınıf düzeyine göre enlemsel olarak karşılaştırılmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini ortalamanın altında yaratıcı buldukları sonucu çıkmaktadır. Nitel veri sonuçlarına göre öğrenciler nicel veri sonuçların aksine kendilerini yaratıcı olarak ifade etmektedirler. Kendilerini yaratıcı olarak nitelendirmeyen 5. sınıf öğrencileri yaratıcı olmama durumlarını meraklı olmamakla, 6. ve 7.sınıf öğrencileri bir şey üretememekle veya bunu istememekle, 8.sınıf öğrencileri ise dini inanışları ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı olduklarının farkında oldukları ve kendilerini yaratıcı olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelime: Yaratıcılık, Üstün yeteneklilik, Bilim ve Sanat Merkezi

* Bu çalışma 4-6 Mayıs 2018 tarihleri arasında Gaziantep’te düzenlenen Üstün Yetenekliler ve Eğitimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özet metin kitabında yer almıştır.

** Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Giresun, Türkiye, yasemin.hacioglu@giresun.edu.tr, ORCID NO: 0000 0002 1184 5204, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 16.05.2018 – 03.08.2018.

*** Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Giresun, Türkiye, tugba.turk@giresun.edu.tr, ORCID NO: 0000 0001 7131-542X.

HOW CREATIVE DO GIFTED STUDENTS FIND THEMSELVES?*

Yasemin HACIOĞLU**
Tuğba TÜRK***

Abstract:

The aim of this study is to reveal the perceptions of their own creativity of students who are identified as gifted. The study group consists of 121 students studying at different grade levels and at a Science and Art Center in Ankara. Mixed Method was used in this study. Quantitative data was gathered through "How Creative Are You?" Scale, and analysed statically. Qualitative data was gathered "Do you find yourself creative? Why?" question form and analysed with content analysis. Results were compared cross sectionally regarding students' grade level. Analysis of quantitative data revealed that the gifted students found themselves creative below the middle level. On the contrary of quantitative data, the analysis of qualitative data indicated that gifted students described themselves as creative. Fifth grade students explained why they were not creative as being not curious. Sixth and seventh grade students explained why they were not creative as being not productive and willing. Otherwise, eighth grade students argued their religious beliefs. As a result of the research, it has been achieved that the gifted students were aware of their creativity and expressed themselves as creative.

Keywords: Creativity, Gifted students, Science and Art Center.

Giriş

Toplumda daha nitelikli bireylerin yetişmesi için, gitgide artan sosyal, eğitimsel ve teknolojik sorunlara çözüm üretme strateji ve becerisine sahip özellikteki yaratıcı bireylere ihtiyaç giderek artmaktadır (Lubart, 1999; Sternberg, 1999). Nitekim yüzyıllar boyunca sosyal değişimler incelendiğinde bu değişimi yaratanların bilim, teknoloji,

* This study was submitted as oral presentation at The Gifted and Education Congress held in Gaziantep between 4-6 May 2018 and it was included in the summary text book.

** Giresun University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Giresun, Türkiye, yasemin.hacioglu@giresun.edu.tr.

*** Giresun University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Giresun, Türkiye, tugba.turk@giresun.edu.tr.

sosyal bilimler alanında gelişime katkı sağlayan yaratıcı ve üstün yetenekli bireyler oldukları dikkat çekmektedir (Çağlar, 2004). Sıra dışı kararları, yaklaşımları, davranışları ve uygulamalarıyla her zaman farklı olduklarını hissettiren üstün yetenekli çocuklar, sahip oldukları diğer bireylerden veya çocuklardan daha çok ve etkili özellikler ve özgünlüklerinden dolayı buldukları toplumlar için oldukça değerli varlıklardır (Akarsu, 2001; Ataman, 2004). Ayrıca bu bireyler “üst düzey yetenek”, “yaratıcılık” ve “motivasyon” özelliklerinin etkileşimini yansıtan davranışlar göstermektedirler (Renzulli, 1986). Bu tanımdan anlaşılabilceği gibi yaratıcılık üstün yetenekli olmanın en önemli bileşenlerinden birisidir (Koçak ve İçmenoğlu, 2012). Ayrıca yaratıcılık ve inovasyon becerisi toplumların gelişmesi için bireylerin sahip olması gereken 21. yy becerilerindedir (p21.org).

Yaratıcılık kavramının günümüze kadar yapılmış birçok tanımı bulunmaktadır. Torrance (1962) yaratıcılığı olumsuz olarak düşünülen durumları ortadan kaldırmak için bu durumu tanımladıktan sonra çözüm yolları arama, bu yolları deneme ve değerlendirerek sonuca varma olarak tanımlamıştır (Sungur, 1997). Sylvan (1997)’a göre yaratıcılık herkesin yaptığından farklı şeyler yapabilmektir. Lumsdaine ve Lumsdaine (1995) ve İzgören (1999) için yaratıcılık; yeni bir şey oluşturma ya da var olana farklı bakış açısı getirerek yeni/farklı işlerlik kazandırmaktır Sternberg ve Lubart (1999) ise yaratıcılığı; özgün ve beklenmedik şekilde yararlı, uygulanabilir işler üretme becerisi olarak tanımlamaktadırlar. Englebright Fox ve Schirrmacher (2014) ise yaratıcılığı; gelenekselin dışında farklı bakış açısıyla özgün şeyler yapabilmek, birbiri ile alakalı gibi görünmeyen fikir, nesne veya durumları yeni bir şey üretmek için bir araya getirebilme olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak yaratıcılık bir olumsuzluk ya da problemi ortadan kaldırmak için çözüm arayışına girme, bu süreçte çok boyutlu, alışılmadık dışında, esnek, orijinal ve akıcı düşünmedir ve sonuçta yeni, daha önceden var olmayan bir şey üretmek veya var olanın değişik formunun üretilmesi olarak tanımlanabilir (Hacıoğlu, 2017). Hem yaratıcılık hem de yaratıcı birey tanımları incelendiğinde yaratıcılığın yaratıcı birey, yaratıcı durum, yaratıcı süreç ve yaratıcı ürün olmak üzere dört boyutta incelendiği dikkat çekmektedir (Mac Kinnon ve Mooney’den aktaran Lin, Hu, Adey & Shen, 2003). Yüksek yaratıcılık becerisine sahip olan bireyler diğer bireylerden farklı özelliklere sahip, meraklı ve gelişime açık olmaları nedeniyle bilgi birikimine sahip, sorumluluk sahibi, iletişim becerisi yüksek, içten, ayrıntılı çalışmalarından dolayı güven duyulan, aynı konu üzerinde birden fazla düşünce üretebilen, var olanı değiştirebilen ve geliştirebilen, hızlı ve özgün düşünebilen, çabuk karar verebilen bireylerdir (Torrance, 1962’den aktaran Rıza ,2001s). Bu özellikleri nedeniyle de topluma ayak uydurmada zorluk yaşayabilirler (Dawson vd. 1999, s. 57- 66). Yaratıcı düşüncenin ortak özellikleri ve ortaya çıkan boyutlar; bir sorununa çözüm olabilecek çokça fikir üretmek olarak tanımlanan *akıcılık*, alışılmadık ya da çok az kimsenin aklına gelebilecek fikirler öne sürme olarak tanımlanan *orjinallik*, bir problem yada durumu farklı açılardan ele almak olarak tanımlanan *esneklik* ve

problemi ve çözüm yollarını tüm detayları ile inceleme olarak tanımlanan *ayrıntılan-dırma/derinleştirme*dir (Chien & Hui, 2010).

Birçok çalışmada üstün yetenekli çocukların akıcı, esnek ve orijinal düşünceleri, yeni deneyim ve fikirlere açık, merak duyguları gelişmiş, risk almaya istekli ve estetik özelliklere duyarlı olmaları nedeni ile yaratıcılık özelliklerinin gelişmiş olduğu belir-tilmektedir (Albert, 1980; Ataman, 2004; Cutts ve Moseley, 2001; Çağlar, 2004; Baykoç Dönmez, 2012; Ayvaz, 2015; Yılmaz, 2015).

Ülkemizdeki üstün yetenekli öğrenciler belirlenerek örgün eğitimlerini aksatma-yacak şekilde Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) olarak ifade edilen eğitim ortamlarına gitmektedirler (MEB; 2016). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesinde yer alan gerek temel amaçlarında gerekse bulunan programların tanımlarında üstün yetenekli öğrencile-rin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmayı veya geliştirmeyi, daha sonrasında ise bu özellikleri ile toplumsal hedeflerden biri olan bilim, teknoloji ve sosyal değişime katkı sağlamayı amaçladıkları görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve gelişiminde yaratıcılığa sıklıkla yapılan vurguya rağmen, öğrenci seçiminde sadece zekâya bakılması dikkat çekmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin seçimi her ne kadar zekâ testleri ile yapılırsa da; Siegler ve Kotovsky (1986), üstün yetenekli öğrencile-rin tanınmasında yaratıcılık becerilerinin de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulasa da Türkiye’de sadece zekâ testleri ile seçim yapılmaktadır (Kaplan, Doruk ve Öztürk, 2017). Bu bağlamda ilgili alan yazın incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin özel-liklerinde yaratıcılık ve zekâ sıklıkla vurgulanmış olmasına rağmen, Akkan (2010) fen lisesinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeyinin orta düzey üstü olduğunu çalışmasında belirtmiştir. Karabey (2010), Koçak ve İçmenoğlu (2012), Özdemir ve Sak (2013) ve Kanlı (2017) çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık veya bilimsel yaratıcılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleme-lerine rağmen, çalışmalarında öğrencilerin yaratıcılık düzeyine ilişkin genel sonuca rastlanmamıştır. Ortaokul düzeyinde üstün yetenekli öğrencilerin kendi yaratıcılıkla-rına ilişkin algılarını inceleyen bir çalışmaya ise rastlanamamıştır.

Bu öğrencilerin kendi yaratıcılık algılarının ortaya çıkarılması yaratıcı davranışla-rının farkında olmaları açısından önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezi’nde öğrenim gören üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin yaratıcı-lıklarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da “Üstün yetenekli öğrenciler kendilerini ne kadar yaratıcı bulmaktadır?” problemine cevap aranmaktadır.

Yöntem

Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplandığından araştırma karma yön-tem araştırması olarak ifade edilebilir (Creswell, 2003). Araştırmanın nitel boyutu ya-

raticı olarak nitelendirilen ve tanımlanan üstün yetenekli öğrencilerin kendi yaratıcılıklarına ilişkin algılarını açıklamaları olgu bilim deseni olarak ele alınabilir. Nitekim olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları ele almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ve kendi yaratıcılıklarına ilişkin algıları sınıf düzeyine göre incelendiğinden araştırma deseni enlemsel (kesitsel) araştırma deseni olarak da ele alınabilir. Enlemsel araştırma, belirli bir süre içinde örnek hakkında anlık bilginin elde edildiği bir süreçtir ve bir popülasyondan eş zamanlı olarak seçilen gruplardan veri toplanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Şahin, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara’da bir BİLSEM’de öğrenim gören 33 beşinci sınıf, 28 altıncı sınıf, 26 yedinci sınıf, 34 sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 121 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde üstün yetenekli öğrencilerin olması gerekçesi ile amaçlı örnekleme yöntemi belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ise çalışma grubunun ikinci araştırmacının öğrenim gördüğü, ulaşımın kolay olduğu bir şehir ve konumda olması ve hedeflenen sayıda öğrenci içermesi nedeniyle “Kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008)

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Nitel ve nicel veriler ardışık olarak Aralık 2017’de araştırmacılardan biri tarafından öğrencilere rehberlik edilerek toplanmıştır. Öğrencilere verecekleri cevapların sadece bilimsel bir araştırma için kullanılacağı belirtilmiş, fikirlerini rahatlıkla açıklayabilmeleri için verilen formlara isim yazmamaları, bilimsel çalışmada da kesinlikle kimliklerini ortaya çıkaracak bir açıklama ve ayrıntıya yer verilmeyeceği açıklanmıştır.

Araştırmada nicel veriler Raudsepp (1979) tarafından geliştirilen orijinal adı “How Creative Are You?” olan, Sungur (1997) tarafından Türkçe ‘ye uyarlanan “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçeği ile toplanmıştır. Elli maddeden oluşan likert tipi ölçeğin güvenirlik analizi Gülel (2006) ve Çoban (1999) tarafında üniversite düzeyinde olan örneklemeler üzerinde yapılmıştır. Fakat bu örneklemeler bizim çalışma grubumuzu karşılamamaktadır. Bu nedenle 121 üstün yetenekli ortaokul öğrencisinden oluşan çalışma grubundan elde edilen veriler sonucunda ise elli maddelik ölçeğin alfa güvenirlik değerinin (α) 0.884 olduğu hesaplanmış ve ölçekten madde çıkarılmaması gerektiği sonucuna varılmıştır. Beşli likert tipindeki ölçekten alınabilecek puan aralığı Raudsepp (1977)’e göre; puanları 100 ile 80 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri yüksek, 79 ile 60 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın üzerinde, 59 ile 40 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri orta, 39 ile -20 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın altında, -19 ile -100 arasında olanların yaratıcı olmadıkları ka-

bul edilmektedir. Ölçekten madde çıkarılmadığı için yaratıcılık düzeyleri Raudsepp tarafından önerilen şekliyle değerlendirilmiştir. “Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeğinden elde edilen veriler Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 17 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcılık puanlarına ilişkin verileri betimsel istatistik yoluyla elde edilirken, öğrencilerin yaratıcılık puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için öncelikle Levene Testi sonuçlarından faydalanılmış, ardından ise SPSS paket programı aracılığıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (one-way anova) yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. İstatistiksel sonuçların anlamlılığı %95 güven aralığında $p < 0,5$ düzeyinde incelenmiştir ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz? Neden?” sorusundan oluşan açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Öğrenciler kodlanırken sınıf düzeylerini de belirtebilmek için, beşinci sınıf öğrencileri Ö501’den başlanarak, 6. sınıf öğrencileri Ö601’den başlanarak, 7. sınıf öğrencileri Ö701’den başlanarak ve 8. sınıf öğrencileri de Ö801’den başlanarak sıralanarak kodlanmıştır. Örneğin 6. sınıf 15. öğrenci “Ö615” kodlanmıştır. Nitel veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Öncelikle veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve benzer ifadeleri tanımlayan kodlar için alan yazında yaratıcılık ve yaratıcılığın boyutlarına ilişkin tanımlamalar dikkate alınarak ilgili temalar oluşturulmuştur ve frekans değerleri elde edilerek yorumlanmıştır. Bazı durumlarda benzer kodların farklı temalar altında ele alınmıştır. Örneğin “Kendimi yaratıcı buluyorum, çünkü icatlar yapıyorum.” diyen öğrencinin cevabı icatlar bir ürün olduğu için hem yaratıcılığın ürün boyutunda, hem de icat etmenin doğasında orijinallik olduğu için yaratıcı düşüncenin özellikleri boyutunda ele alınmıştır. Bu nedenle verilen değerler frekans değerleri olarak ifade edilmiştir. İki araştırmacı tarafından ayrı ayrı oluşturulan kod ve temalar karşılaştırılmıştır. Fikir ayrılığına düşülen kod ve temalar için tartışılarak fikir birliğine varılana kadar süreç devam etmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini sağlayabilmek için iki araştırmacının kodlamaları arasındaki uyum yüzdesini veren Miles ve Huberman’ın (1994, s.64) güvenilirlik formülünden faydalanılmıştır ve veri analizinin güvenilirliği % 95,5 bulunmuştur. Ayrıca nicel verilerden elde edilen sonuçlar ile nitel veri sonuçları ile karşılaştırılmıştır ve yorumlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin cevaplarından alıntılar verilerek veri analizinin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgular nicel ve nitel bulgular olarak sırayla sunulmuştur.

Öğrencilere uygulanan “Ne kadar yaratıcısınız?” Ölçeği ile elde edilen bulgulara ilişkin yaratıcılık puanları öğrencilerin sınıf düzeyine göre Tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf	N	\bar{X}	ss
5. sınıf	33	22,2727	21,29741
6. sınıf	28	26,5357	20,13010
7. sınıf	26	27,2308	24,64193
8. sınıf	34	16,3235	22,28700
Total	121	22,6529	22,24137

Tablo 1 incelendiğinde 5.sınıf öğrencilerinin yaratıcılık puan ortalaması $\bar{X}=22,27$ ve $ss=21,29$, 6.sınıf öğrencilerinin yaratıcılık puan ortalaması $\bar{X}=26,53$ ve $ss=20,13$, 7.sınıf öğrencilerinin yaratıcılık puan ortalaması $\bar{X}=27,23$ ve $ss=24,64$, 8.sınıf öğrencilerinin yaratıcılık puan ortalaması $\bar{X}=16,32$ ve $ss=22,28$ 'dir. Beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar yaratıcılık düzeyleri birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık puanlarının ortalamasının en yüksek, sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık puanı ortalamalarının ise en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nicel verilerin analizi ile üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini yaratıcı bulma düzeyleri ortalamanın altında olduğu sonucu çıkmaktadır.

Sınıflar arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla verilerin normal dağılımı test edildikten sonra SPSS paket programı aracılığıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (one-way anova) yapılmıştır ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2333,855	3	777,952		
Gruplar içi	57027,566	117	487,415	1,596	,194
Toplam	59361,421	120			

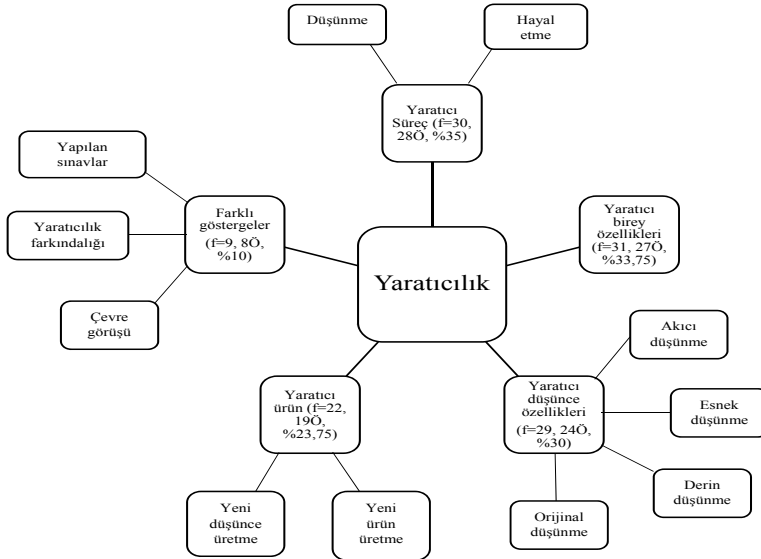
Tablo 2 incelendiğinde 5, 6, 7 ve 8.sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(3,117)} = 1,596$; $p>,05$). Bu sonuç üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarını sınıf düzeyi değiştiğinde değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada "Ne Kadar Yaratıcısınız?" ölçeği ile birlikte, elde edilen verileri desteklemek ve çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla "Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz? Neden?" sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Öncelikle öğrencilerin cevapları kodlanmış ve kategorileştirilmiştir. Sorunun ilk aşamasına ilişkin cevaplar "Evet", "Bilmiyorum", "Kısmen" ya da "Kararsızım" ve "Hayır" şeklinde kodlanmış ve kategorize edilmiştir. Elde edilen sonuçlar nicel verilere dönüştürülmüş ve Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Kendilerini yaratıcı olarak ifade eden öğrencilerin açıklamaları

Kategoriler Sınıf	Evet		Kısmen, bazen		Hayır		Bilmiyorum	
	f	%	f	f	%	%	f	%
5. sınıf	22	66,67	2	6,06	4	12,12	5	15,15
6. sınıf	14	50,00	3	10,71	3	10,71	8	28,57
7. sınıf	17	65,38	-	-	3	11,54	6	23,08
8. sınıf	28	82,35	2	5,88	4	11,76	-	-
Toplam	80	66,12	7	5,78	14	11,57	19	15,70

Tablo 3'teki nitel verilerden elde edilen bulgular incelendiğinde; üstün yetenekli öğrencilerin %66,12'i kendisinin yaratıcı olduğunu ifade ederken, öğrencilerin %11,57'si yaratıcı olmadığını, %5,78'i ise kısmen yaratıcı olduğunu ya da kararsız olduğunu belirtirken; %15,7'si fikir belirtmemiştir ya da bilmiyorum ifadesini kullanmıştır. "Ne kadar yaratıcısınız?" ölçeğindeki sonuçlarla zıt olarak en çok sekizinci sınıf öğrencilerinin %82,35'i kendilerinin yaratıcı olduğunu ifade ettikleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerin soruya vermiş oldukları cevapların gerekçelerini içeren sorunun ikinci aşamasına ilişkin cevaplarından oluşturulan kategoriler ve alt kategoriler şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin kendilerini yaratıcı bulma nedenlerine ilişkin oluşturulan kategoriler

Şekil 1 incelendiğinde öğrencilerin kendilerini yaratıcı bulma nedenlerini sırasıyla en çok frekansta yaratıcı süreç, yaratıcı birey özellikleri, yaratıcı düşünme özellikleri, yaratıcı ürün ve farklı göstergelerle ilişkilendirerek açıkladıkları görülmektedir. Bu bulgular daha ayrıntılı olarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Kendilerini Yaratıcı Bulma Nedenleri

KATEGORİ	ALT KATEGORİ	KOD	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf		
			f	%	f	%	f	%	f	%	
Yaratıcı Ürün (f=22, 19Ö, %23,75)	Yeni ürün üretme (f=18, 16Ö, %20)	İcatlar yapma	1	3,03	-	-	-	-	-	-	
		Farklı ürünler çizme	1	3,03	-	-	-	-	-	-	
		Nitelikli projeler yapma	1	3,03	-	-	-	-	-	-	
		Gelecek nesillere güzel şeyler bırakma	1	3,03	-	-	-	-	-	-	
		Bir şeyler ortaya koyma	1	3,03	1	3,57	2	7,69	6	17,65	
		Çok/ değişik etkinlik yapma	--	-	1	3,57	-	-	1	2,94	
		Yorum /Hikâye yazma	-	-	1	3,57	-	-	-	-	
		Resim yapma	-	-	1	3,57	-	-	-	-	
		Yeni düşünce üretme (f=4, 3Ö, %3,75)	Farklı düşünceler üretme	-	-	3	10,71	-	-	-	-
			Farklı soru ve cevap bulma	-	-	1	3,57	-	-	-	-

Üstün Yetenekli Öğrenciler Kendilerini Ne Kadar Yaratıcı Buluyor? ◆

	Akıcılık (f=2, 2Ö, %2,5)	Çok etkinlik yapma	-	-	1	3,57	-	-	-	-
		Birden fazla şekil-özellik kazandırma	-	-	-	-	-	-	1	2,94
	Esnek (f=6, 6Ö, %7,5)	Çevreye/ insanlığa katkı sağlama	1	3,03	-	-	-	-	1	2,94
		Elde olanı dönüştürerek-birleştirerek yeni bir şey yapma	-	-	-	-	2	7,69	2	5,88
Yaratıcı Düşünce Özellikleri (f=29, 24Ö, %30)	Orijinal (f=14, 12Ö, %15)	Aykırı düşünme	1	3,03	-	-	-	-	-	-
		Saçma düşünme	1	3,03	-	-	-	-	-	-
		İcat yapma	1	3,03	-	-	-	-	-	-
	Derinleş-tirme (f=7, 7Ö, %8,75)	Gruptan farklı düşünme	-	-	1	3,57	-	-	2	5,88
		Yeni şeyler ortaya koymak	-	-	1	3,57	2	7,69	4	11,76
		Farklı şeylerle uğraşma	1	3,03	-	-	-	-	-	-
Yaratıcı Süreç (f=30, 28Ö, %35)	Yaratıcı Düşünme (f=15, 13Ö, %16,25)	Araştırma yapma	1	3,03	-	-	-	-	1	2,94
		Sorgulama	1	3,03	-	-	-	-	1	2,94
		Kitap okuma	-	-	-	-	2	7,69	1	2,94
Hayal etme (f=15, 15Ö, %18,75)	Hayalperest olma Hayal gücü kuvvetli olma	Düşünme	3	9,09	1	3,57	-	-	3	8,82
		Problemin çözümü için düşünme/ durumu değerlendirme	-	-	1	3,57	-	-	1	2,94
		Fikir sahibi olma	1	3,03	-	-	-	-	-	-
		Farklı-yaratıcı düşünmeye sahip olma	1	3,03	-	-	-	-	-	-
		Değişik fikirler üretme	-	-	2	7,14	--	-	1	2,94
		Kafadan tasarım yapma	-	-	-	-	-	-	1	2,94
	Hayalperest olma Hayal gücü kuvvetli olma	Hayalperest olma	1	3,03	1	3,57	4	15,38	1	2,94
		Hayal gücü kuvvetli olma	2	6,06	-	-	5	19,23	1	2,94

Tablo 4. devamı

KATEGORİ	ALT KATEGORİ	KOD	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Yaratıcı Birey Özellikleri (f=31, 27Ö, %33,75)	Yaratıcı birey özelliklerine sahip olma (f=31, 27Ö, %33,75)	Yaratıcı özelliklere sahip olma	2	6,06	2	7,14	3	11,54	4	11,76
		Akıllı olma	1	3,03	1	3,57	-	-	-	-
		Meraklı olma	1	3,03	-	-	-	-	1	2,94
		Zeki olma	1	3,03	1	3,57	2	7,69	1	2,94
		Çalışkan olma	1	3,03	1	3,57	-	-	-	-
		Sorumluluk sahibi olma	1	3,03	-	-	-	-	-	-
		Başarılı olma	-	-	1	3,57	-	-	1	2,94
		Hızlı/pratik olma	-	-	-	-	-	-	1	2,94
		Mükemmel iş yapma	-	-	-	-	1	3,85	-	-
		Fikirleri hemen kabul etmeme	-	-	-	-	-	-	1	2,94
Sebat gösterme	-	-	-	-	-	-	2	5,88		
Eğlenceli şeyler bulma	-	-	-	-	-	-	1	2,94		
Farklı Göstergeler (f=9, 8Ö, %10)	Yapılan sınavlar (f=3, 3Ö, %3,75)	BİLSEM sınavını kazanma	2	6,06	-	-	1	3,85	-	-
		Çevre görüşü (f=4, 3Ö, %3,75)	Herkesin fikri	1	3,03	-	-	-	-	-
			Öğretmen Fikri	2	6,06	-	-	-	-	-
			Arkadaş fikri	1	3,03	-	-	-	-	-
Açıklama yok	Yaratıcılık farkındalığı (f=2, 2Ö, %1,25)	Kendini yaratıcı hissetme	-	-	1	3,57	-	1	2,94	
Açıklama yok			-	-	-	-	1	3,57	-	-

Not: Bazı öğrencilerden birden fazla kod oluşturulduğundan frekans ile toplam öğrenci sayısı eşit değildir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin kendilerini yaratıcı bulma nedenlerine ilişkin 5 kategori, 10 alt kategori ve 48 koda ulaşılmıştır. Kendilerini yaratıcı olarak ifade eden öğrencilerin %23,75'i yaratıcı ürünler oluşturabildiğini, %30'u yaratıcı özelliklere sahip olduğunu, %35'i yaratıcı süreç becerilerine sahip olduğunu, %33,75'i yaratıcı bireyin özelliklerini taşıdığını, %10'u farklı göstergelerle açıklamışlardır. Ayrıca öğrencilerin %7,5'i kendilerini yaratıcı bulma nedenlerini belirtmemiştir. Örneğin Ö812 "Çünkü mesela her zaman bir topu ya da başka bir şeyin şeklini değiştirip mesela yuvarlak, kare, üçgen gibi biçimlere sokup hala yuvarlanabilecek bir top yapmak istemişimdir." şeklinde görüşünde yaratıcılığını, birden fazla özellik düşünme ile yaratıcı düşüncenin akıcılık boyutunda, bir nesneyi değiştirme ile ise esneklik özellikleri ile ilişkilendirerek yaratıcı ürün üretmek istediğini belirtmiştir. Ö533 ise yaratıcılığını; "Güzel icatlar gerçekleştiririm ya da bir şeylere yeni özellikler eklerim. Böylece çevreye katkı olur. Çünkü gelecek nesillere güzel şeyler bırakmak isterim." şeklinde görüşünde icat yapmaya vurgu yaparak hem yaratıcı ürün/ler ürettiğini hem de yaratıcı düşüncenin orijinallik özelliğine sahip olduğunu belirterek değerlendirmiştir. Ayrıca bir şeylere yeni özellikler eklemesi de yaratıcı düşüncenin esneklik özelliğini dikkate aldığı bir göstergesi olarak değerlendirilmiş ve yaratıcı düşünce özellikleri temasının esneklik alt temasında ele alınmıştır. Ö514 "Çünkü arkadaşlarım ve öğretmenlerim benim fikirlerimi saçma ve aykırı buluyorlar, ancak bu fikirler gayet güzel." şeklindeki açıklamaları ile kendi yaratıcılığını farklı göstergelerle ilişkilendirerek açıklamıştır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin %5,78 (f=7) kendilerinin kısmen ya da bazı durumlarda yaratıcı olduklarını ifade etmiştir. Kendilerinin bazen ya da kısmen yaratıcı olduğunu ifade eden öğrencilerin soruya vermiş oldukları cevapların gerekçelerini içeren sorunun ikinci aşamasına ilişkin bulgular ise Tablo 5'te sunulmuştur

Tablo 5. Kısmen/Bazen Yaratıcı Olduğunu İfade Eden Öğrencilerin Gerekçeleri

KATEGORİ	KOD	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Yaratıcı Ürün (f=2, 2Ö, %28,57)	Sadece proje hazırlarken	-	-	1	3,57	-	-	-	-
Yaratıcı Düşünce Özellikleri (f=2, 2Ö, %28,57)	Bir şeyler düşünürken	-	-	-	-	-	-	1	2,94
Yaratıcı Özellik (f=1, 1Ö, %14,28)	Farklı şeyler düşünme	-	-	-	-	-	-	1	2,94
Açıklama yok		2	6,06	2	7,14	-	-	1	2,94

Tablo 5'te görüldüğü gibi kendilerinin kısmen ya da bazı durumlarda yaratıcı olduklarını ifade eden öğrencilerin gerekçelerine ilişkin 2 kategori, 3 alt kategori ve 3 koda ulaşılmıştır. Kendilerini kısmen yaratıcı ifade eden öğrencilerin %28,57'si sadece proje hazırlarken (6.sınıf) veya bazı zamanlarda farklı şeyler üretirken (8.sınıf)

◆ Yasemin Hacıoğlu / Tuğba Türk

yaratıcılığın ürün boyutuna dikkat çekerek yaratıcı olduklarını açıklamışlardır. Ayrıca bu öğrencilerin %71,4'ü kendilerini kısmen yaratıcı bulmalarının nedenini belirtmişlerdir. Örneğin Ö833 "Bazen farklı düşüncelerim varken bazen sıradan fikirlere sahip olabiliyorum." şeklinde yaratıcı düşünce ile açıklarken, Ö611 yaratıcı bir ürün olarak değerlendirilebilecek projelere değinerek "Proje gibi konularda yaratıcı olabiliyorum ama derslerde olamıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir.

Yine Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin %11,57'si (f=14) kendilerinin yaratıcı olmadığını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin kendilerini yaratıcı bulmama nedenlerini içeren sorunun ikinci aşamasına ilişkin bulgular da Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yaratıcı Olmadıklarını İfade Eden Öğrencilerin Gerekçeleri

KATEGORİ	KOD	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Yaratıcı Ürün (f=4, 2Ö, %14,28)	Yeni bir şeyler üretmeme	-	-	1	3,57	1	3,85	-	-
Yaratıcı Süreç (f=4, 2Ö, %14,28)	Orijinal şeyler üretmemek	-	-	1	3,57	1	3,85	-	-
	Meraklı olmama	1	3,03	-	-	-	-	-	-
Yaratıcı Birey Özellikleri (f=4, 4Ö, %28,57)	Teknoloji ve tasarım dersini sevmeme	1	3,03	-	-	-	-	-	-
	Pratik olmama	1	3,03	-	-	-	-	-	-
	İstekli olmama	-	-	-	-	1	3,85	-	-
Dini İnançla Açıklama (f=4, 4Ö, %28,57)	Yaratmanın yaratıcının özelliği görevi olması	-	-	-	-	1	3,85	3	8,82
Açıklama yok		1	3,03	2	7,14	-	-	1	2,94

Tablo 6'da görüldüğü gibi kendilerinin yaratıcı olmadığını ifade eden öğrencilerin gerekçelerine ilişkin 3 kategori, 4 alt kategori ve 7 koda ulaşılmıştır. Kendini yaratıcı bulmayan öğrencilerin %14,28'i yaratıcı olmamalarının gerekçesi olarak yeni şeyler üretmediklerini ifade ederek yaratıcılığın ürün ve orijinal özelliği boyutuna vurgu yapmışlardır.

Bu öğrencilerin %28,57'si ise kendilerinin meraklı, pratik ve istekli olmamalarını gerekçe göstererek yaratıcı bireyin özelliklerine vurgu yaparak açıklamışlardır. Öğrencilerin %28,57'si ise durumu bilimsel olmayan bir şekilde; "Çünkü yaratmak Allah'a mahsustur (Ö830)." ifadesi ile açıklamışlardır. Ayrıca öğrencilerin %28,57'si kendilerini yaratıcı bulmamalarının nedenlerini belirtmemişlerdir. Örneğin Ö726 "Çünkü yeni ve olmayan bir şeyler üretmek zor." şeklindeki açıklaması ile yaratıcılık için yaratıcı bir ürün olması gerekliliğine ve bu ürünün orijinal olma özelliğine vurgu yapmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda BİLSEM’de öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı olduklarının farkında oldukları ve kendilerini yaratıcı olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin bireysel yeteneklerini ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ettirmelerini ve bu yetenek ve becerilerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayarak yaratıcı düşünebilen birey yetiştirmeyi amaçlayan BİLSEM’lerin (MEB, 2016) öğrencilerin yaratıcılıklarına ilişkin farkındalıklarını sağlama amacını yerine getirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçları enlemsel olarak incelendiğinde ise bu çalışmada sınıf düzeyine göre öğrencilerin yaratıcılıklarının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sıdar (2011) sadece 4. Sınıf ve 5. Sınıf düzey BİLSEM öğrencileri ile yaptığı çalışmada “Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeğini kullanmış ve bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak 4. sınıf düzeyi lehine anlamlı farklılık bulduğunu belirtmiştir. Fakat bu çalışmanın örneklem grubu içerisinde 4. Sınıf öğrencileri olmadığı için herhangi bir şekilde sonucun karşılaştırılması mümkün olmamaktadır. Hu (2002) 160 ortaokul öğrencisi üzerinde bilimsel yaratıcılık düzeylerini belirlemek ve fen alanlarında başarı için yaratıcılığın gerekli olup olmadığını belirlemek için yaptığı çalışmasında yine bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak ortaokullarda yaşın artışıyla bilimsel yaratıcılık becerisinin arttığını belirlemiştir. Yine bu çalışmanın sonuçlarını doğrudan –desteklememekle birlikte Çetingöz (2002) 17-20 yaş arasındaki öğrencilerin daha yaratıcı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Öncü (2003) de yapmış olduğu çalışmada bu çalışmanın aksine 14 yaşındaki yani 8.sınıf öğrencilerinin ortalamalarının 12 ve 13 yaş gruplarındaki (6 ve 7.sınıf) öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın çalışmamızın sonuçlarını destekler şekilde Davaslıgil (2007’den aktaran Bapoğlu, 2010) yaratıcılıkla yaş arasında kesin ve keskin bir ilişkinin bulunmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte yaratıcılığın yaşamın ilk yıllarında hızlı artarken, bu artışın 7.sınıf civarında daha yavaş olacağını da eklemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin yaratıcılıkları enlemsel olarak incelenmekle birlikte 7.sınıf öğrencilerinin yaratıcılık puan ortalamaları en yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçların yorumlanabilmesi için boylamsal çalışmaların yapılması alana katkı sağlaması açısından araştırmacılara önerilebilir.

Kendilerini yaratıcı olarak ifade eden veya nadiren de olsa yaratıcı olmadıklarını ifade eden üstün yetenekli öğrenciler durumlarını yaratıcı süreç, yaratıcı birey özellikleri, yaratıcı düşünce özellikleri, yaratıcı ürün ve farklı göstergelerle ilişkilendirerek açıklamışlardır. Kendilerini yaratıcı olarak ifade eden 5.sınıf öğrencileri yaratıcılıklarını daha çok yaratıcı düşünme ve hayal etme ile açıklarken; 6.sınıf öğrencileri ürün ortaya koymak ile; 7.sınıf öğrencileri hayal etme ile; 8. sınıf öğrencileri yeni bir şeyler üretebilmekle açıklamışlardır. Alan yazın incelendiğinde de yaratıcılığın yaratıcı birey, yaratıcı durum yaratıcı süreç ve yaratıcı ürün olmak üzere dört bileşenden oluştuğu dikkat çekmektedir (Mac Kinnon ve Mooney’den aktaran Lin, Hu, Adey & Shen, 2003).

Yaratıcı kişinin yenilikçi, soyut zekâya daha yatkın, hayal gücü zengin ve orijinal şeylere eğilimli bir kişiliğe sahip olması daha alışıl gelmiştir (Aslan, 2001). Üstün yetenekli öğrenciler de yaratıcı olma durumlarını sıklıkla hayal etme ve düşünme yaratıcı süreçlerini yürütmeleri ile açıklamışlardır. Rıza (2000, s. 6) da öğrencilerin kendilerini ifade ettikleri gibi yaratıcılığı problemlere/olumsuzluklara çözümü sonuca ulaşma çabası içerisinde sezgi, hayal gücünü ve düşünme ile yeni fikirler ortaya çıkarma becerisi olarak tanımlarken, Kırışoğlu (2002, s. 167) yaratıcılığı çok boyutlu düşünme olarak ele almıştır.

Kendilerini yaratıcı olarak ifade eden öğrenciler sıklıkla kendilerinin yaratıcı birey özelliklerine sahip olduklarını, ayrıntılı açıklayanlar ise akıllı, meraklı, zeki, çalışkan, sorumluluk sahibi, pratik, mükemmeliyetçi, istikrarlı olma özellikleri ile kendilerini tanımlamışlardır. Nitekim yüksek benlik saygısına sahip yaratıcı bireyler istikrarlı, deneyimlerini paylaşmaya istekli, yeni durumları denemeye meyilli bireyler oldukları literatürde belirtilmiştir (Nixon,1995; Akt: Cevher, 2004). Ayrıca başarıma güdüsü yüksek olan yaratıcı bireyler dikkatli ve iyi bir gözlemci olmakla birlikte durumlara eleştirel yaklaşarak sebat göstererek sonuca ulaşan bireylerdir (Savran, 1993; Aslan, 2001; Kırışoğlu, 2002).

Bazı öğrenciler ise yaratıcı olma durumlarını Sternberg ve Lubart (1999); Sun (2004) Stein (1953; akt Runco & Jaeger, 2012), Guilford (1968'den aktaran Chien & Hui, 2010) ve Yıldırım (1998)'in tanımladığı gibi yaratıcı düşünmeyi işleterek yeni bir şey üretme ile açıklamışlardır. Bu araştırmacılar yaratıcılığı problemlere yeni çözüm yolları bulmak için bilinen bir şeyden yeni, özgün, olağanüstü, kural dışı, alışılmadık, uygulanabilir, yararlı, kabul edilebilir, değişik şeyler ortaya çıkarmak için düşünceler üretebilme becerisi olarak tanımlamaktadırlar.

Sadece 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden bazıları yaratıcı olmalarını BİLSEM'de olmaları ve çevre görüşü gibi çeşitli göstergelerle ilişkilendirmişlerdir. 7. ve 8. Sınıflardan birer öğrenci ise kendilerini yaratıcı hissettiklerini belirtmişlerdir.

Kendilerini kısmen ya da bazen yaratıcı birey olarak ifade eden üstün yetenekli öğrenciler bu durumu açıklarken yaratıcılığın, yaratıcı ürün ve orijinallik özelliğine vurgu yaparak bu durumun belirli zamanlarda ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler yaratıcılığın yaşamin her döneminde olması gerektiği algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kendini proje hazırlarken yaratıcı olarak ifade eden öğrenci aslında bireyde var olan yaratıcı düşünme becerisinin onlara sağlanan yaratıcı öğrenme ortamında ortaya çıktığını belirtmesi BİLSEM'lerin yaratıcılığı geliştirmeye olanak sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim yaratıcılık tanımlarına bakıldığında yaratıcı bireylerin her ne kadar toplumda az bulunan, dahi ve alışılmışın dışında bireyler olduğu algısı oluşsa da; Runco (2007) yaratıcılığın bütün bireylerde potansiyel olarak var olduğunu, Richards (2006) ise günlük olarak gerçekleşen bir durum olduğunu vurgulamıştır. Bu karmaşık düşüncelerin öğrencilerde de ortaya çıkması kaçınılmaz bir

durumdur. Her ne olursa olsun öğrencilerin ya yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ya da var olan yaratıcılığını geliştirecek öğrenme ortamlarının önemi görmezden gelinemez. Özden, (1999:119) de her eğitim kurumunun bu görevini yerine getirmekte zorunlu olduğunu belirtmiştir. Nitekim BİLSEM'ler de bu amaçla kurulmuş öğrenme ortamlarıdır (MEB, 2016).

Üstün yetenekli öğrencilerden -sayıca az da olsa- bir kısmı kendilerinin yaratıcı olmadıklarını yine yaratıcılık boyutları ile açıklamışlardır. 5. sınıf öğrencileri yaratıcı olmama durumlarını daha çok meraklı ve pratik olmama gibi yaratıcı birey özellikleri ile açıklarken, 6. öğrencileri yeni bir şey üretememekle açıklamışlardır. 7.sınıf öğrencileri 6.sınıf ve 8.sınıf öğrencileri ile benzer açıklamalar yapmakla birlikte yaratıcı olmayı istememekle açıklamışlardır. Tüm bu bilimsel açıklamalarla zıt bir şekilde 8.sınıf öğrencileri ise yaratıcı olmamayı sadece dini inanışları ile açıklamışlardır. Bu düşüncelerinin onların bilim ve teknolojiye katkı sağlamalarını olumsuz etkilememsi için değiştirilmesi için uygun öğrenme ortamları oluşturulması kaçınılmazdır.

Sonuç olarak yaratıcı özelliklerinin farkında olan ve bu özellikleri ile fikirlerini hayata geçirebilen üstün yetenekli çocuklar buldukları toplumlar için yapabilecekleri toplumun gelişmesi için önemlidir. Onların farkındalıklarını arttıracak ve yaratıcı potansiyellerini veya özelliklerini ortaya koyarak üretken ve 21.yüzyıla yaraşır bireyler olmaları için öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Akarsu, F. (2001). Üstün yetenekli çocuklar: aileleri ve sorunları. Ankara: Eduser.
- Akkan, E. (2010). *Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Albert, R. (1980). Exceptionally gifted boys and their parents. *Gifted Child Quarterly*, 24, 174-179.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, s. 19-40.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâli ve üstün özel yetenekli çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Birinci Türkiye üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Ayvaz, Ü. (2015). Yaratıcılık ve üstün zekâlılığın birleştirilmesi. Clark, B (Ed.). Üstün zekâli olarak büyüme evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek (F. Kaya & Ü. Ogurlu, Çev.) içinde (s. 123-152). Ankara: Nobel.
- Bapoğlu, S. S. (2010). Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

◆ Yasemin Hacıoğlu / Tuğba Türk

- Baykoç, N. (2012). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. N.B. Dönmez (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim içinde* (s.359-387), Ankara: Eğiten.
- Cevher, F. N. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Chien, C. Y., & Hui, A. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49-60.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6. Edition). London- Newyork: Routledge Taylor & Francis Group. Retrieved Mai 1, 2013 from Taylor & Francis e-Library, www.eBookstore.tandf.co.uk.
- Committee on Prospering in the Global Economy of the 21st Century (2007). *Rising above the gathering storm: Energizing and employing America for a brighter economic future*. Washington, D.C.: National Academies
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cutts, N. E. & Moseley, N. (2001). Üstün zekâli ve yetenekli çocukların eğitimi (İ. Ersevîm Çev.). İstanbul: Özgür.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâli çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Birinci Türkiye üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.111-126). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dawson, V.L., Dandrea, T., Affitino R.A. & Westby, E.L. (1999). Predicting creative behavior: A reexamination of the divergence between traditional and teacher defined concepts of creativity. *Creative Research Journal*, 12(1), 57-66.
- Dearing, R. (1997). *The National Committee of Inquiry into Higher Education*. Higher Education in the Learning Society (Norwich, HMSO).
- Englebright Fox, J., & Schirmacher, R. (2014). *Art and creative development for young children* (N. Aral & G. Duman Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Ersoy, E. & Başer, N. (2009). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 2(9), 128-137.
- Hacıoğlu, Y. (2017). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi temelli etkinliklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Hu, W., (2002), A Scientific Creativity Test for Secondary School Students, *International Journal of Science Education*, Vol. 24, No.4.
- ISTE. (b.t.). The ISTE National Educational Technology Standards (NETS•S) and Performance Indicators for Students. 05.05.2018 tarihinde <http://www.iste.org/standards/nets-for-students> sitesinden elde edilmiştir.
- Kanlı, E . (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri, cinsiyet ve bilimsel tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16 (4), 1792-1802. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.342992
- Kaplan, A. , Doruk, M. & Öztürk , M. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi: Gümüşhane Örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 415-435.
- Karabey, B. (2010). İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözmeye yönelik erişim düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem.
- Koçak, R. & İçmenoglu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 73-85.
- Koenig, J. A. (2011). *Assessing 21st Century skills: Summary of a workshop*. Washington, DC: National Research Council.
- Lin, C., Hu, W., Adey, P., & Shen, J., (2003). The Influence of CASE on Scientific Creativity. *Research in Science Education*, 33: 143-162.
- Lubart, T. I. (1999). Creativity Across Cultures. In R. Sternber (Ed.) *Handbook of creativity*, (pp. 339-345). Cambridge University.
- Lumsdaine, M., & Lumsdaine, E. (1995). Thinking preferences of engineering students: Implications for curriculum restructuring. *Journal of Engineering Education*, 84(2), 193-204.)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2. Baskı). London: SAGE.

◆ Yasemin Hacıoğlu / Tuğba Türk

- National Science Board [NSB] (2007). *National Action Plan for Addressing the Critical Needs of U.S. Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education System*. Retrieved from. <https://www.nsf.gov/pubs/2007/nsb07114/nsb07114.pdf>
- Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *DTCF Dergisi*, 43(1), 221-237.
- Özdemir, N. N. & Sak, U. (2013). Bilimsel yaratıcılıkta cinsiyet farklarının analizi, *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 53-65.
- Özden, Y. (1999). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem.
- Partnership for 21st Century Skills-P21. (2009). P21 framework definitions. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Phoenix Üniversitesi. (2011). Postsecondary education in the 21st century: Students & Institutions. http://cdn.theatlantic.com/static/front//docs/sponsored/phoenix/postsecondary_education.pdf
- Ramirez, A. (2013). Cultivating, creativity and curiosity with STEM. *ARCADE*, 31(2). Retrieved from <http://arcadenw.org/article/cultivating-creativity-and-curiosity-with-stem>
- Raudsepp, E., (1979), "How Creative Are You?". *Personnel Journal*, April, s. 218-220
- Rıza, E., T. (2000). Çocuklarda ve yetişkinlerde yaratıcılık nasıl uyanır? *Yaşadıkça Eğitim*, 68, 5-12.
- Rıza, E. T. (2001). Creativity: A new area in educational technology. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3) 133-146.
- Robinson, S. K. (2003). *Yaratıcılık-Aklın sınırlarını aşmak* (N. G. Koldaş Çev.). İstanbul: Kitap.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Savran, C. (1993). *Sıfat Listesinin (Adjective Check List) Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik, ve Norm çalışması ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.
- Sıdar, R. (2011). *Bilim Sanat Merkezinde Okuyan Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence. In Mark A. Runco, S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*. Volume II, 81-88. Newyork: Academic.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternber (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-14). Cambridge University.
- Sun, İ. (2004). Yaratıcılıkta temel kavramlar. A. Öztürk (Ed.), *Çocuklukta yaratıcılık ve drama içinde* (s. 1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim.

Üstün Yetenekli Öğrenciler Kendilerini Ne Kadar Yaratıcı Buluyor? ◆

Sylvan, P. (1997). *Creativity innovation and problem solving some guidelines with linked historical examples*, [http: www.quantumbooks.com](http://www.quantumbooks.com).

Şahin, Ç. (2014). Gelişimsel Araştırma (*Developmental Research*). Mustafa METİN (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (s.313-336, ISBN: 978-605-364-687-7,) Ankara: Pegem.

U.S. Chamber of Commerce (2011). *The case for being bold: A new agenda for business in improving STEM education*. Washington, D.C.: Author.

Yıldırım, R. 1998. *Yaratıcılık ve yenilik* (3.Baskı). İstanbul: Sistem.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin.

Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları*. Ankara: Nobel.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNE UYGULANAN ETKİNLİK HAZIRLAMA EĞİTİMİNİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ*

Faruk LEVENT**
Sibel CENGİZHAN***
Akif AVCU****

Öz: Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik hazırlama eğitiminin etkililiğinin incelenmesidir. Karma yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmanın nicel boyutunda, tek gruplu ön-son test deseni şeklinde uygulanan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında “Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ölçek, 14 sınıf öğretmenine eğitim öncesinde ve sonrasında iki defa uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise eğitim sonunda katılımcı öğretmenlere yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları yöneltilmiştir. Nicel verilerin analizi için Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmış olup, nitel verilerin çözümlenmesi ise içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgularda, gerçekleştirilen programın katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik akademik, mentorluk, uygun kişilik özelliği, yaratıcılığı teşvik etme, öğretimsel planlama alanlarındaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttırdığı ve programın olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, uygulanan eğitim programının katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sorumluluk alanındaki öz-yeterlik algılarına herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Araştırma kapsamında nitel bulgulara dayalı olarak, etkinlik hazırlama eğitiminin katılımcı öğretmenler üzerinde oldukça olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Buna göre nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli, sınıf öğretmeni, öğretmen eğitimi, etkinlik hazırlama eğitimi, etkililik

* Bu çalışma; İstanbul Kalkınma Ajansı 2016 Yılı Çocuklar ve Gençler Mali Destek Programı kapsamında desteklenen “PUSULA: Etkin Program Yetkin Öğretmen Projesi” kapsamında gerçekleştirilmiştir. “PUSULA: Etkin Program Yetkin Öğretmen Projesi”; Ümraniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yükleniciliği, T.C. İstanbul Valiliği, T.C. Ümraniye Kaymakamlığı, Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve Bilim Merkezi Derneği ortaklığı ile yürütülmüş bir projedir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, faruk.levent@marmara.edu.tr, ORCID NO: 0000 0003 3429 6666, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 21.05.2018 – 06.08.2018.

*** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sibel@marmara.edu.tr, ORCID NO: 0000 0001 5862 2927.

**** Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, avcuakif@yahoo.com, ORCID NO: 0000 0003 1977 7592.

EXAMINING THE EFFECTIVENESS OF ACTIVITY PREPARATION TRAINING FOR CLASSROOM TEACHERS AIMED AT EDUCATING GIFTED AND TALENTED STUDENTS *

Faruk LEVENT**
Sibel CENGİZHAN***
Akif AVCU****

Abstract:

The purpose of this study was to examine the effectiveness of the activity preparation training applied to classroom teachers aimed at educating gifted and talented students. In the quantitative phase of this study which is conducted by the mixed method, a quasi-experimental design applied in the form of a single group pre-post test design and the data were collected from the "Attitude Scale Towards Gifted Education". In the qualitative phase of the study, the data were obtained with structured open-ended interview questions. For the analysis of quantitative data, Wilcoxon matched rank tests were used for comparing pre-post test scores, and qualitative data were analyzed by content analysis. In the quantitative phase, it was found that post test scores on areas related to teachers' academic self-efficacy, academic mentoring, appropriate personality traits, promoting creativity, self-efficacy perceptions in instructional planning showed increased significantly showing the effectiveness of the program on teachers' attitudes. On the other hand, it has been found that the training program applied does not have any effect on the self-efficacy perceptions of teachers in the area of responsibility for the training of gifted and talented students. Based on the interviews conducted within the scope of the study, it can be said that the activity preparation training has a very positive effect on the participating teachers. The quantitative results were supported by the qualitative results.

Key words: Gifted and talented, classroom teachers, teacher training, activity preparation training, effectiveness

* This study has been realized with in the scope of "COMPASS: Effective Program Competent Teacher Project" supported by the 2016 Children and Youth Financial Support Program of Istanbul Development Agency. "COMPASS: Effective Program Competent Teacher Project" contracted by Ümraniye District National Education Directorate, is a partnership project of T.C. Governorship of Istanbul, T.C. Ümraniye Governorship, Ümraniye Guidance and Research Center and Science Center Association.

** Dr., Instructor, Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of educational Sciences.

*** Assoc. Prof., Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of educational Sciences.

**** Instructor, Dr. Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of educational Sciences.

Giriş

Özel yetenekli öğrenciler özel eğitsel ihtiyaçlara sahiptir (Denton ve Postledhwaite, 1985; Maker ve Nielson, 1996; Tomlinson, 1999; Chan, 2001; Clark, 2002; Delisle, 2003; VanTassel-Baska, 2005). Bu özellikteki çocukların eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması için okul içinde ilgi ve yeteneklerini ortaya koyup geliştirebilecekleri, onları motive eden yaratıcı etkinliklerin sunulması gerekmektedir (Koshy, 2002). Bunun yanında özel yetenekli öğrenciler, normal programlar yoluyla sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanaklarına gereksinim duyarlar (Renzulli ve Reis, 1985). Aksi takdirde, özel yetenekli öğrenciler okuldan sıkılabilir veya okula olan ilgilerini kaybedebilirler (Cologangelo, 1991; Clark, 2002; akt. Levent, 2014, s.61).

Büyüme ve gelişimleri sürekli olan çocukların yetenek alanlarıyla ilgili gruplarda, yetenek alanlarına uygun çalışmalara katılmalarını sağlamak gerekebilir. Üstün yetenekli bireylerin yetenekli olduğu alanın gerektirdiği bilgi, beceri ve özelliklere sahip olup olmadıklarının etkinlik temelli olarak tespit edilmesi gerekebilir. Çocukların yetenek ve özelliklerinin belirlenmesinden sonra bireysel hızları ile ilerlemelerine imkân tanıyacak şekilde bilişsel, devinışsel, sosyal ve kişisel becerileri ile duyuşsal özelliklerini geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler hazırlanmalıdır (Öznacar ve Bildiren, 2012, s.45).

Üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alan öğretmenler, kendi branşlarında profesyonel gelişimlerini devam ettiren, yaşam boyu öğrenen kişilerdir (Ferrel ve diğerleri, 1988; Emerick, 1992; Bernal,1994; Feldhusen, 1997; Westberg ve Archambault, 1997; Dettmer, 1998; akt. Levent, 2014, s.91). Başka bir ifadeyle bu öğretmenler eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra da öğretim becerilerini yenileyen kişilerdir (Dettmer ve Landrum, 1998, s.3). Hansen ve Feldhusen'e (1994) göre üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri; öğretimsel anlamda hizmet içi eğitim aldıklarında bu öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olmakta, bu ihtiyaçları karşılamak için daha fazla öğretim stratejisi kullanmakta ve öğrencilerin başarısı için daha fazla imkân sağlamaya çalışmaktadırlar.

Üstün yetenekli öğrencilerin maksimum düzeyde akademik başarı sağlamalarının en temel yolu, öğretmenler tarafından bu öğrencilerin eğitsel araçlarla desteklenmesi ve teşvik edilmesidir (Feldhusen, 1997). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeleri ve bu özellikteki öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarıyla ilgili bilgilerini yenilemeleri için hizmet içi eğitim programlarına katılmaları sağlanmalıdır (Reis ve Westberg, 1994). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili yapılmış çok sayıda araştırma olmasına rağmen, bu ihtiyaçları karşılayacak olan öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesi konusunda oldukça az çalışma bulunmaktadır (Feldhusen ve Kolloff, 1986; VanTassel-Baska, 2003).

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında otorite olarak kabul edilen araştırmacılar, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için bu öğ-

rencilerin özelliklerini bilmesi ve öğretimin farklılaştırılması konusunda yeterli eğitim alması gerektiğini savunmaktadır (Pigge ve Marso, 1987; Cross ve Dobbs, 1987; Feldhusen ve Huffman, 1988; Hanninen, 1988; Parke, 1989; Lyon, Vaassen ve Toomey, 1989; Hansen ve Feldhusen, 1990; Cramer, 1991; Feldhusen, 1991; Copenhaver ve McIntyre, 1992; Feldhusen, 1997; Davalos ve Griffin, 1999; Gallagher, 2000; Toll, 2000; akt. Levent, 2011a, s.33). Dettmer ve Landrum'a (1998) göre üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin, branş farklılıkları dikkate alınarak eğitilmelerine ihtiyaç vardır. Bu eğitim, kısıtlı bir zaman sürecine sıkıştırılmadan, hizmet içi eğitim süreçlerine dağıtılarak yapılırsa, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri sağlanabilir.

Üstün yeteneklilerle ilgili yeterli bir eğitim almamış öğretmenler, bu özellikteki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalmaktadır (Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Emmons ve Zhang, 1993; Westberg, Archambault, Dobyns ve Salvin, 1993). Bununla birlikte öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları lisans eğitiminde üstün yeteneklilik hakkında yeterli altyapı bilgisi verilmemektedir (Copenhaver ve McIntyre, 1992; Goerss, Amend, Webb, Webb ve Beljan, 2006). Bu durumda, öğretmenlerin birçoğunun üstün yeteneklilerin eğitimi alanında hizmet içi eğitim ihtiyacı içinde oldukları söylenebilir (Davison, 1996; Karnes ve Whorten, 1996; Vialle ve Konza, 1997; Nugent ve Shaunessy, 2003; akt. Levent, 2011b, s.35).

Öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda uzmanların bir kısmı, akranlarından farklı potansiyele sahip olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermenin gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Pigge ve Marso, 1987; Lyon, Vaassen ve Toomey, 1989; Feldhusen, 1991). Bununla birlikte üstün yeteneklilerin öğretmenlerine gerekli eğitim verilirse, bu öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanacağı kabul edilmektedir (Hanninen, 1988; Hansen ve Feldhusen, 1994; Feldhusen, 1997; akt. Levent, 2011a, s.34-35).

Üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi, bu öğrencilere yönelik uygulanan programın başarı ya da başarısızlığı için hayati önem taşımaktadır (Gökdere ve Çepni, 2004). Alandaki uzmanların büyük bir kısmına göre hemen hemen her sınıfta üstün yetenekli öğrenciler bulunmasına rağmen, öğretmen yetiştirme programlarında, üstün yeteneklilerin özellikleri ve eğitsel ihtiyaçları ile ilgili çok az bilgi öğretilmektedir (Pigge ve Marso, 1987; Cross ve Dobbs, 1987; Feldhusen ve Huffman, 1988; Hanninen, 1988; Parke, 1989; Lyon, Vaassen ve Toomey, 1989; Hansen ve Feldhusen, 1990; Cramer, 1991; Feldhusen, 1991; Copenhaver ve McIntyre, 1992; Feldhusen, 1997; Davalos ve Griffin, 1999; Gallagher, 2000; Toll, 2000; akt. Levent, 2014, s.93). Buna göre öğretmenlerin birçoğunun üstün yeteneklilerin eğitimi alanında hizmet içi eğitim ihtiyacı içinde oldukları söylenebilir (Davison, 1996; Karnes ve Whorten, 1996; Vialle ve Konza, 1997; Nugent ve Shaunessy, 2003; Goerss, Amend, Webb, Webb ve Beljan, 2006; akt. Levent, 2014, s.93-94).

Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimde üstün yetenekli öğrencilere yönelik yeterli bilgi almadıkları için hizmet içi eğitim programları yoluyla öğretmenlerin

üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alması gerekir. Öğretmenler ancak böylelikle üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek farklı müfredatı uygulamak için pedagojik becerilere ve bilgiye sahip olabilirler (Hall, 1983; Mertens, 1983; Robards, 1983; Cross ve Dobbs, 1987; Parker ve Karnes, 1987; Rogers, 1989; Ginocchio, 1990; Meade, 1991; Kagan, 1992; Lieberman, 1995; Davison, 1996; Taplin, 1996; Sullenger, Cashion ve Ball, 1997; Gallagher, 2000; Toll, 2000; Clinkenbeard ve Kolloff, 2001; Darling-Hammond, Chung ve Frelow, 2002; akt. Levent, 2011a, s.36).

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenler, sınıf içinde kendi davranışlarının ve uyguladıkları etkinliklerin bu öğrencilerin özelliklerine ne denli uygun olduklarının ve yaratıcı potansiyellerini ne denli geliştirdiklerini sistematik olarak incelemeli ve sorgulamalıdır (Sak, 2011, s.321).

Amerika’da üstün yeteneklilerin eğitiminde profesyonel organizasyonlardan olan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC) ve Üstün Yetenekliler Derneği (TAG), öğretmenlerin yetiştirilmesi için standartlar hazırlamıştır. Bu standartlarda, üstün yetenekli öğrencilerle birlikte çalışacak öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için özel yetiştirme programı almaları gerektiği belirtilmektedir. Yine Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC), Olağanüstü Çocuklar Konseyi (CEC) ve Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyiyle birlikte (NCATE) 3 yıllık ortak bir çalışması sonucu öğretmen yetiştirme standartlarını oluşturmuştur. Bu standartlar, (32 bilgi ve 38 beceri olmak üzere) 70 göstergelyi içerir. Bu göstergeler aracılığıyla; temel bilgiler, üstün yetenekli öğrencilerin karakteristik özellikleri, bireysel öğrenme farklılıkları, öğretim stratejileri, öğrenme ortamları ve sosyal etkileşimler, dil ve iletişim, öğretimin planlanması, değerlendirme, profesyonel ve etik uygulama, işbirliği olmak üzere 10 alanda öğretmen yetiştirme programlarının kalitesi ölçülmektedir (Parker, 1996; CEC, 2000; Landrum, Shaklee ve Callahan, 2001; VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007; akt. Levent, 2011a, s.37-38). Bu doğrultuda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde özel yetenekli çocukların eğitiminde ve gelişiminde öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları üzerinde odaklanılması gerekmektedir.

Bir eğitim programının amaçlarını ne düzeyde gerçekleştirmiş olduğu ancak kapsamlı bir program değerlendirmesi ile anlaşılabilir. Program değerlendirme sürecinde, programla ilgili kararlar oluşturmak için veriler toplanır, toplanan veriler analiz edilir ve sonuç ilgililerle paylaşılır. Değerlendirmenin nihai amacı; programın etkililiğini, verimliliğini, olumlu ve olumsuz yönlerini ve elde edilen bulgular doğrultusunda programa ilişkin yeni kararlar almaktır (Sak, 2010, s.243). Bu çalışmada belirtilen gereklilik ve önemden yola çıkılarak Ümraniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nün yükleniciliği ve T.C. İstanbul Valiliği, T.C. Ümraniye Kaymakamlığı, Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Bilim Merkezi Derneği ortaklığı ile gerçekleştirilen “PUSULA: Etkin Program Yetkin Öğretmen Projesi” kapsamında özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik temelliği öğretimin etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma model, her iki yöntemin sıralı şekilde kullanılmasını gerektirmektedir (Johnson ve Christensen, 2008). Karma model, yapılandırılmış sorulardan oluşan ölçeklerin ve açık uçlu soruların birlikte kullanılmasını sağladığı için çok yönlü veri elde etme imkânı sağlamaktadır. Bununla birlikte karma model, verilerin analizinde hem istatistiki hem de temalar düzeyinde yorumlanmasına temel oluşturduğu için diğer modellerin ayrı ayrı kullanımından daha fazla araştırmayı güçlü kılan bir modeldir (Creswell, 2009, s.15-16). Bu nedenle araştırmanın nitel kısmı için karma modellerden olan sıralı dönüşümsel tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise yarı deneysel modellerden tek gruplu ön-son test deseni kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki destek odası bulunan ilkokullardaki sınıf öğretmenleri, örneklemini ise Ümraniye ilçesindeki destek odası bulunan ilkokullardaki, daha önce özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim/projelerde görev almış ve destek odasında çalışmalar yürüten 14 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Erkek	4	28,6
	Kadın	10	71,4
	Toplam	14	100
Yaş	20-25	4	28,6
	26-30	5	35,7
	36-40	3	21,4
	41-45	2	14,3
	Toplam	14	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %71,4’ünün kadın, %28,6’sı ise erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde ise; %28,6’sının 20-25, %35,7’sinin 26-30, %21,4’ünün 36-40, %14,3’ünün ise 41-45 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın nicel boyutunda, "PUSULA: Etkin Program Yetkin Öğretmen Projesi" kapsamında öğretmenlere yönelik yürütülen etkinlik hazırlama eğitiminin, katılımcı öğretmenler üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla ön-test son-test şeklinde katılımcılardan veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği: Bu ölçek, Tortop (2014) tarafından geliştirilmiştir ve 26 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek; akademik yeterlik boyutu, mentorluk yeterlik boyutu, sorumluluk boyutu, uygun kişilik özellik yeterlik boyutu, yaratıcılığı teşvik etme boyutu, öğretimsel planlama yeterlik boyutu olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Tortop (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubuna ait ölçek toplam iç tutarlılık katsayısı ise 0.74 olarak saptanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler, yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları ile elde edilmiştir. Açık uçlu görüşme sorularını kullanarak veri elde etmedeki amaç, önceden hazırlanmış ölçek türü soruların sınırlayıcı etkisine bağlı kalmadan katılımcıların görüşlerinin daha geniş bir perspektifte püf noktalarını anlamak ve onları veriye dönüştürmektir (Patton, 2002, s.21). Görüşme soruları, literatür taraması sonucunda hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurularak pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda görüşme formunda altı adet soru yer almıştır. Sorularda, etkinlik hazırlama eğitiminin mesleki ve kişisel gelişime, yaratıcılığa, mesleki sorumluluğa, öğretim ve rehberlik etme becerilerine olan katkıları sorulmuştur.

Verilerin toplanması

Nicel verilerin toplanmasında, gerçekleştirilen proje kapsamında yürütülen ve üç ay süren etkinlik eğitimine katılan öğretmenlerden eğitimin başında ve sonunda olmak üzere "Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği"ni doldurmaları istenerek görüşleri alınmıştır. Daha sonrasında, veriler analiz edilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Nitel verilerin toplanmasında ise yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, eğitim sonrası yüz yüze öğretmenlere sorulmuştur.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Nicel verilerin analizi SPSS 21 istatistik analiz programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek alt boyutlarından elde edilen puanların betimlenmesi amacıyla ortalama ve standart sapma istatistikleri hesaplanmıştır. Etkinlik eğitimlerinin etkililiğinin belirlenmesi için ön-son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığının belirlenebilmesi için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların anlamlılığına karar vermek için $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınarak bulgular yorumlanmıştır.

Yapılandırılmış açık uçlu görüşme formundan elde edilen nitel verilere ilişkin olarak içerik analizi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda tümevarımsal temel, elde edilen verilerin birbiriyle ilişkilerinden hareketle ortaya çıkan kodların temalaştırılmasına ve kategorilere ayrılmasına imkân verir (Patton, 2002, s.453). Nitel verilerin analizinde öğretmenlere "Ö" harfi ve numara verilerek Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlanmıştır (Altuntaş ve Akyüz, 2015, s.296). Her bir formdaki sorulara verilen cevaplar tek tek incelenmiş ve her bir soru için kategoriler oluşturulmuştur. Sonuçların geçerliğini sağlamak için veri analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, görüşme formlarından elde edilen bulgulara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiş ve yorumlar alıntılardan yola çıkılarak yapılmıştır.

Uygulama

Ümraniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yükleniciliği ve T.C. İstanbul Valiliği, T.C. Ümraniye Kaymakamlığı, Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Bilim Merkezi Derneği ortaklığı ile gerçekleştirilen PUSULA: Etkin Program Yetkin Öğretmen Projesi, 1 Ocak-31 Aralık 2017 tarihleri arasında yürütülen bir İstanbul Kalkınma Ajansı projesidir. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesi yoluyla potansiyellerini açığa çıkararak, en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlamak bu projenin temel hedeflerinden birisi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda 9 Mart-26 Mayıs 2017 tarihleri arasında toplam 120 saat olarak uygulanan eğitimlerde öğretmenlere; çatışma çözme, empati, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, duygusal zeka, çoklu zeka, yansıtıcı düşünme becerilerini destekleyecek sekiz alanda etkinlik hazırlama eğitimi verilmiştir.

Eğitimin ilk gününde öğretmenler çalışmanın amacı ve içeriği ile ilgili olarak bilgilendirilmiştir. Eğitimler haftada iki gün altışar saat olmak üzere toplamda 96 saat süren iki aylık bir süreçte tamamlanmıştır. Eğitimin ilk aşamasında hedef ve kazanım yazma, öğretim ilkeleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri konusunda bilgiler verilmiştir. Daha sonra öğretim tasarımı, etkinlik hazırlama ilkeleri ile ilgili teorik bilgiler sunularak örnek uygulamalar katılımcılarla birlikte incelenmiştir. Sonraki süreçte öğretmenlere çatışma çözme, problem çözme, empati, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, duygusal zeka, çoklu zeka ve yansıtıcı düşünme ile ilgili teorik bilgiler sunulmuş ve daha önce bu konularda hazırlanmış örnek etkinlikler gösterilerek belirtilen konularda 361 etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler alan uzmanlarınca kontrol edilmiş, kontroller sonucunda bazı etkinlikler düzeltilmiş bazıları ise tamamen çıkarılmıştır. Son düzenlemelerle 29 adet çatışma çözme, 17 adet çoklu zeka, 26 adet duygusal zeka, 23 adet eleştirel düşünme, 32 adet empati, 37 adet problem çözme, 16 adet yansıtıcı düşünme ve 31 adet yaratıcı düşünme olmak üzere toplamda 211 adet etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinliklere ilişkin üç hafta süresince uygulama eğitimleri verilmiş ve her etkinlik için uygulamada dikkat edilecekler belirlenmiştir.

Bulgular

Nicel analiz bulguları

Sınıf öğretmenlerine yönelik uygulanan “Etkinlik Hazırlama Eğitimi” programının etkililiğini incelemek amacıyla kullanılan “Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği” ile elde edilen verilerin analizinde öncelikle betimleyici istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonrasında ise tekrarlayan ölçümler için tercih edilen Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ölçeğin her bir alt boyutu ve toplam puanları için gerçekleştirilmiştir. Elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puan Ortalamalarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{X}	$X_{std. sap.}$	En Düşük	En Yüksek
Akademik Yeterlik Ön	14	9,07	2,37	6	15
Akademik Yeterlik Son	14	12,07	1,38	10	15
Mentorluk Yeterlik Ön	14	12,21	2,72	8	16
Mentorluk Yeterlik Son	14	16,71	1,90	14	20
Sorumluluk Ön	14	10,64	1,98	8	13
Sorumluluk Son	14	11,14	1,83	8	15
Uygun Kişilik Ön	14	25,86	3,39	18	32
Uygun Kişilik Son	14	28,86	2,80	25	34
Yaratıcılığı Teşvik Ön	14	21,79	3,42	15	28
Yaratıcılığı Teşvik Son	14	25,64	2,50	23	30
Öğretimsel Planlama Yeterlik Ön	14	10,50	2,31	5	13
Öğretimsel Planlama Yeterlik Son	14	13,14	1,29	11	15
Toplam Ön	14	90,07	12,04	65	111
Toplam Son	14	107,57	8,72	93	121

Tablo 2’de görüldüğü gibi “Akademik Yeterlik” alt boyutunda katılımcıların elde ettikleri puanlar 6 ile 15 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=9,07$, $SS=2,37$). Bu alt boyuta ait son test puanlarının ise 10 ile 15 aralığında farklılık gösterdiği görülmüştür ($\bar{X}=12,07$, $SS=1,38$).

Ölçeğin “Mentorluk Yeterlik” alt boyutu için elde edilen ön test puanlarının 8 ile 16 aralığında değişirken ($\bar{X}=12,21$, $SS=2,72$), son test puanlarının ise 14 ile 20 aralığında değiştiği belirlenmiştir ($\bar{X}=16,71$, $SS=1,90$).

Ölçeğin “*Sorumluluk*” alt boyutunda öğretmenlerin elde ettikleri ön test puanları 8 ile 13 aralığında değişmekte ($\bar{X}=10,64$, $SS=1,98$), son test puan ortalamaları ise 8 ile 15 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=11,14$, $SS=1,83$).

Ölçeğin “*Uygun Kişilik*” alt boyutu için elde edilen ön test puanlarının 18 ile 32 aralığında değişirken ($\bar{X}=25,86$, $SS=3,39$), son test puanlarının ise 25 ile 34 aralığında değiştiği belirlenmiştir ($\bar{X}=28,86$, $SS=2,80$).

“*Yaratıcılığı Teşvik*” alt boyutunda elde edilen ön test puanlarının 15 ile 28 aralığında değişirken ($\bar{X}=21,79$, $SS=3,42$), son test uygulamasından elde edilen puanların ise 23 ile 30 aralığında değiştiği bulunmuştur ($\bar{X}=25,64$, $SS=2,50$).

Son olarak, “*Öğretimsel Planlama Yeterlik*” alt boyutu için elde edilen ön test puanlarının 5 ile 13 aralığında değiştiği görülmüşken ($\bar{X}=10,50$, $SS=2,31$), son test uygulaması için elde edilen puan ortalamalarının ise 11 ile 15 aralığında değiştiği tespit edilmiştir ($\bar{X}=13,14$, $SS=1,29$).

Ayrıca, ölçeğin tamamı için hesaplanan toplam puanlar ön test uygulaması için 65 ile 111 ($\bar{X}=90,07$, $SS=12,04$) aralığında değişmekte, son test uygulaması için elde edilen puanlar ise 93 ile 121 aralığında değiştiği saptanmıştır ($\bar{X}=107,57$, $SS=8,72$).

Daha sonrasında “*Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği*” alt boyutları ile toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3’te ölçeğin “*Akademik Yeterlik*” alt boyutu ön-son testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3: Akademik Yeterlik Alt Boyutu Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Akademik Yeterlik Ön	Negatif	0	0	0	-3,068	0,002**
	Pozitif	12	6,5	78		
Akademik Yeterlik Son	Eşit	2				
	Toplam	14				

** $p<0,05$

Tablo 3’te görüldüğü üzere için gerçekleştirilen analizler sonucunda, “*Akademik Yeterlik*” alt boyutu için etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z=3,038$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle

gerçekleştirilen eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik akademik alandaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı söylenebilir.

Tablo 4'te ölçeğin "Mentorluk Yeterlik" alt boyutu ön-son testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4: Mentorluk Yeterlik Alt Boyutu Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Mentorluk Yeterlik Ön	Negatif	0	0	0		
	Pozitif	12	6,5	78	-3,074	0,002**
Mentorluk Yeterlik Son	Eşit	2				
	Toplam	14				

** $p < 0.05$

Tablo 4'te görüldüğü üzere "Mentorluk Yeterlik" alt boyutu için gerçekleştirilen analizler sonucunda, etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z=3,074$, $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik mentorluk alandaki öz-yeterlik algıları anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

Tablo 5'te ölçeğin "Sorumluluk" alt boyutu ön-son testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 5: Sorumluluk Alt Boyutu Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Sorumluluk Ön	Negatif	3	4,33	13		
	Pozitif	5	4,6	23	-0,710	0,478
Sorumluluk Son	Eşit	6				
	Toplam	14				

Tablo 5'te görüldüğü üzere "Akademik Yeterlik" alt boyutu için elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonucunda, bu alt boyut için etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z=0,710$, $p > 0.05$). Buna göre gerçekleştirilen eğitimin, özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik sorumluluk alandaki öz-yeterlik algılarına herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 6’da ölçeğin “*Uygun Kişilik*” alt boyutu ön-son testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 6: Uygun Kişilik Alt Boyutu Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Uygun Kişilik Ön	Negatif	1	2	2	-2,608	0,009**
	Pozitif	9	5,89	53		
Uygun Kişilik Son	Eşit	4				
	Toplam	14				

** $p < 0.05$

Tablo 6’da görüldüğü üzere “*Uygun Kişilik*” alt boyutu için etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z=2,608$, $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik uygun kişilik alanındaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 7’de ölçeğin “*Yaratıcılığı Teşvik*” alt boyutu ön-son testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 7: Yaratıcılığı Teşvik Alt Boyutu Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Yaratıcılığı Teşvik Ön	Negatif	0	0	0	-3,074	0,002**
	Pozitif	12	6,5	78		
Yaratıcılığı Teşvik Son	Eşit	2				
	Toplam	14				

** $p < 0.05$

Tablo 7’de görüldüğü üzere “*Yaratıcılığı Teşvik*” alt boyutu için etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z=3,074$, $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik yaratıcılığı teşvik alanındaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı ve bu bağlamda programın olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 8’de ölçeğin “Öğretimsel Planlama” alt boyutu ön-son testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 8: Öğretimsel Planlama Alt Boyutu Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Öğretimsel Planlama Yeterlik Ön	Negatif	0	0	0		
	Pozitif	11	6	66	-2,952	0,003**
Öğretimsel Planlama Yeterlik Son	Eşit	3				
	Toplam	14				

** $p<0.05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere “Öğretimsel Planlama” alt boyutu için etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z=2,952$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik öğretimsel planlama alandaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 9’da ölçeğin toplam puanı için elde edilen analiz bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 9: Ölçeğin Tamamından Elde Edilen Toplam Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Test Toplam Ön	Negatif	0	0	0		
	Pozitif	14	7,5	105	-3,297	0,001**
Test Toplam Son	Eşit	0				
	Toplam	14				

** $p<0.05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda, ölçek toplamı etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z=3,297$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarında genel anlamda artış ve etkinliğin olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Nitel analiz bulguları

Açık uçlu görüşme formunda yer alan altı soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

1) “Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik etkinlik hazırlama eğitiminin, (akademik açıdan) mesleki gelişiminize katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen nitel veriler; bakış açısı, farkındalık, etkinlik hazırlama, yaratıcı düşünme ve yetkinlik olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Bu kategorilerdeki görüşlerin tamamında öğretmenler etkinlik hazırlama eğitiminin mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı belirtilmiştir. Belirtilen kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: “Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik etkinlik hazırlama eğitiminin, mesleki gelişiminize katkıları nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kategorilere Ait Frekans Dağılımları

Kategoriler	f
Bakış açısı	3
Farkındalık	4
Etkinlik hazırlama	4
Yaratıcı düşünme	2
Yetkinlik	3

Tablo 10’da görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ü aldıkları eğitimin bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini ve yetkinlik kazandıklarını, 4’ü farkındalık kazandığını ve nasıl etkinlik hazırlayabileceklerini öğrendiğini, 2’si ise yaratıcı düşüncelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu kategorilere ait görüşler aşağıda sunulmuştur.

Bakış açısı kategorisi:

“Özel yetenekli öğrencilerle ilgili bir sorun yaşadığımda daha çok tek bir bakış açısıyla olaya bakıyordum. Şimdi farklı bakış açıları geliştirip, analiz edebiliyorum” (Ö1).

“Olaylara farklı açıdan bakmayı öğrendim. Bu da bana hem mesleğimde hem de güncel hayatımda olumlu bir katkı sağladı, özellikle problemleri çözerken” (Ö4).

Farkındalık kategorisi:

“Elimize geçen eğitim materyallerini/etkinlikleri seviyeye uygunluk açısından analiz etmem gerektiğine ilişkin farkındalık kazandırdı. Eskiden bu materyallere dikkat et-

◆ Faruk Levent / Sibel Cengizhan / Akif Avcu

meden uygulama yapabiliyorduk ancak şimdi öğrenci için uygun mu değil mi diye düşünüyorum” (Ö2).

“Özel yetenekli öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçları ve beklentilerinin farkında olmamı sağladı” (Ö3).

“Etkinlik sayesinde üstün yetenekli bireylerle çalışırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrendim. İlgi alanlarını saptamak, onları anlamak daha da kolaylaştı. Bu durum sadece özel yetenekli öğrenciler için değil çalıştığım diğer öğrencilere de yansdı” (Ö8).

“Bu eğitim, özel yetenekli bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini daha iyi görmemi sağladı” (Ö9).

Yaratıcı düşünme kategorisi:

“Yeni işler yapma noktasında motive ederek yaratıcı düşünme konusunda olumlu bir bakış açısı kazandırdı. Karşılaştığım problemlere daha farklı çözümler üretebiliyorum” (Ö5).

“Mesleki ve bireysel açıdan daha yaratıcı düşünmemi sağladı. Yaratıcı düşünmemizin köreltiğini sanmıştım ama öyle değilmiş bunu fark ettim (Ö6).”

Etkinlik hazırlama kategorisi:

“Öğrenci özelliklerine uygun etkinlik hazırlama ilke ve yöntemleri açısından katkı sağladı” (Ö2).

“Daha verimli etkinlik hazırlayabilir bir konuma geldim. Öğrenci özelliklerini tanıyarak sınıf ve öğrenci seviyesine uygun etkinlik hazırlayabilme kapasitemin ortaya çıkmasını sağladı. Öğrencinin akademik gelişim alanlarının yanında sosyal gelişim alanlarında da desteklenmesini amacıyla nasıl etkinlik hazırlayabileceğime ilişkin bilgi ve uygulama düzeyimde artış oldu” (Ö7).

“Etkinlik hazırlamada önemli noktaları gördük. Nasıl hedef-kazanım yazılacağı, ilgi çekici etkinliklerin nasıl hazırlanabileceği konusunda bilgi sahibi olduk” (Ö12).

Yetkinlik kategorisi:

“Özel yetenekli bireylerle çalışmalar yapıldığında etkinlik hazırlama konusunda kendimi mesleki açıdan daha yetkin hissediyorum. Bu konuda herhangi bir çalışmada kendi donanıma katkı sunduğuna inanıyorum” (Ö11).

“Özel yetenekli bireylere ilişkin etkinlik hazırlamada daha da geliştiğimi düşünüyorum. Eksikliklerimi farkına vardım ve eksikliklerimi tamamlayarak bu konuda daha başarılı olacağımı gördüm” (Ö5).

“Eğitim Bilimleri yüksek lisansının bile bu kadar işime yarayan bir süreç olmadığını söyleyebilirim. Hem bilgi hem de beceri anlamında bu eğitimin büyük katkısı oldu bana” (Ö10).

Elde edilen bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, almış oldukları etkinlik hazırlama eğitimi ile mesleki açıdan özel yetenekli öğrencilerin, velilerinin ihtiyaç ve beklentilerine ilişkin farkındalıklarını arttırdığını, etkinlik hazırlamaya katkı sağladığını, bakış açılarını değiştirdiğini, daha yaratıcı düşüncelerini ve mesleki açıdan yetkinlik sağladığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, nicel verilerin analizinde ortaya çıkan akademik yeterlik ve yaratıcılığı teşvik alt boyutlarındaki sonuçları destekler niteliktedir.

2) “Etkinlik hazırlama eğitiminin, kişisel gelişiminize katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen nitel veriler; kişiler arası ilişkiler, beceri farkındalığı, bilgi kazanma ve yaratıcılık olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Belirtilen kategorilere ait tüm örneklerde öğretmenlerin tamamı, eğitimin kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulunduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Belirtilen kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: “Etkinlik hazırlama eğitiminin, kişisel gelişiminize katkıları nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kategorilere Ait Frekans Dağılımları

Kategoriler	f
Kişiler arası ilişkiler	2
Beceri farkındalığı	5
Bilgi kazanma	2
Yaratıcılık	4

Tablo 11’de görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’si aldıkları eğitimin kişiler arası ilişkileri olumlu yönde etkilediğini ve bilgi kazandıklarını, 5’i beceri farkındalığı kazandırdığını, 4’ü ise yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmiştir. Bu kategorilere ait görüşler aşağıda sunulmuştur.

Kişiler arası ilişki kategorisi:

“Ekip çalışması sayesinde kişiler arası ilişkilerde geliştiğimi düşünüyorum. Yıllardır aynı ortamda çalışmamıza rağmen yeteri kadar sosyal ilişki içinde olmadığımızı, paylaşım yapmadığımızı fark ettim. Eğitimler sadece bilgi amaçlı olmuyormuş aynı zamanda birbirimizi yakından tanımamamıza da yardımcı oldu, bunu gördüm” (Ö1).

“Kişiler arası ilişkilerimi gözden geçirme ve özgüven kazanma noktasında çok yardımcı oldu” (Ö5).

“Grup lideri ve grup üyelerinin katılımları sadece etkinlik hazırlamada değil, kişisel ilişkilerin gelişimine de katkı sağladı. Eskisinden daha sosyal olduğumu hissediyorum” (Ö9).

Beceri farkındalığı kategorisi:

“Kendimde farkında olmadığım becerilerin ortaya çıkması ve bu yönde kişisel gelişimi desteklemeye karar vermek benim için en önemli katkıdır” (Ö3).

“Yeni bir alan tanıdım ve yapacağım uygulamaları bir de etkinlik göz önünde bulundurarak planlamaya başladım. Böylelikle var olmadığını sandığım bir takım becerilerimin yeni farklı zekâ alanlarında da etkinlik hazırlayabileceğimi gördüm” (Ö6).

“Öğrenci özelliklerini tanıma ve uygun etkinlik hazırlama becerilerine sahip oldum” (Ö7).

“Çocuk öykülerinden oluşan bir kitap yazma kararı aldırarak kadar kişisel gelişimime katkı sağladı. Kısa hikâyeler yazabileceğimi fark ettim. Bu eğitim yeni bir yola çıkma cesaretimi destekledi diyebilirim” (Ö10).

“Etkinlik hazırlama eğitiminden önce bu konuda herhangi bir ürünü çıkarabileceğini ihtimal vermez iken aldığım eğitimden sonra nitelikli olarak etkinlik hazırlayabiliyor olduğumu keşfetme fırsatı buldum. Bu konuda kendime olan güvenim arttı. Doğru bir ekiple çalışarak potansiyelimizin nasıl ortaya çıkabileceğini yaşayarak öğrenmiş oldum” (Ö11).

Bilgi kazanma kategorisi:

“Materyal üretme sürecini deneyimleme ve zorluğunu test etme fırsatım oldu. Böylelikle bir eser ortaya çıkarmanın aşamalarını hem teorik hem de uygulamalı olarak öğrendim” (Ö2).

“Bu eğitimin bana kazandırdıkları şu şekilde açıklayabilirim: Öğrencilerin sosyal açıdan destekleme çalışmalarını sağlamak amacıyla etkinlik hazırlama yeterliliğine sahip olmak. Yapılacak olan alternatif çalışmalarda kazanılan bilgileri kullanabilir olmak. Ailelerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin özellikleri ve sosyal gelişimin önemi üzerine daha sağlıklı bilgiler vermek” (Ö7).

“Bu eğitimin benim için kazanımları şunlardır: Farklı etkinlik türlerini hazırlayabilme, yaratıcı yazma yapabilme, üretkenlik, alternatif çözüm becerileri geliştirebilme” (Ö8).

Yaratıcılık kategorisi:

“Yaratıcı düşünme ve olaylara dışardan bakabilme fırsatı yakaladım. Problemlere alışıldık çözümler bulduğumu, hiç özgün olmadığını fark ettim. Benim de içimde bir küçük çocuk varmış ve yaşıyormuş bu eğitim sayesinde fark ettim” (Ö12).

“Bu eğitimle yaratıcılığımın arttığını düşünüyorum” (Ö4).

“Bireysel yaratıcı düşünme ve alana yönelik diğer becerilere ilişkin potansiyelim arttı” (Ö6).

Elde edilen bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmenler, almış oldukları etkinlik hazırlama eğitiminin kişisel gelişimleri açısından özellikle çalışma arkadaşları arasındaki iletişim ve etkileşimi arttırdığını, çeşitli alanlardaki becerilerini fark etmelerini sağladığını, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini, materyal üretme süreciyle ilgili bilgi kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, nicel verilerin analizinde ortaya çıkan akademik yeterlik, yaratıcılığı teşvik ve öğretimsel planlama alt boyutlarındaki sonuçları desteklemektedir.

3) “Etkinlik hazırlama eğitiminin, yaratıcılık açısından size katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen nitel veriler; çok yönlü ve yaratıcı düşünme olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Belirtilen kategorilere ilişkin görüşlerin tamamı olumludur. Belirtilen kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: “Etkinlik hazırlama eğitiminin, yaratıcılık açısından size katkıları nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kategorilere Ait Frekans Dağılımları

Kategoriler	f
Yaratıcı düşünme	7
Çok yönlü düşünme	5

Tablo 12’de görüldüğü üzere; katılımcı öğretmenlerden 7’si yaratıcı düşünme becerisine olumlu yönde katkı sağladığını, 5’i aldıkları eğitimin çok yönlü düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu soruya ilişkin iki öğretmen cevap vermemiştir. Bu kategorilere ait görüşler aşağıda sunulmuştur.

Yaratıcı düşünme kategorisi:

“Bu eğitim sayesinde yaratıcı düşünme becerilerini kullanmayı, çocuklara kullandırmanın yollarını görmüş oldum” (Ö1).

“Öncelikle yaratıcılık becerimin ne kadar körelip sınırlandığını sonrasında ise deneyerek ve araştırarak geliştirebileceğimi gördüm. Eğitimden bu yana yaratıcılığın geliştirilmesi ve korunması konusuna rehberlik yaparken de değiniyorum” (Ö6).

“Bu eğitim; beni daha yaratıcı düşünmeye teşvik etti. Çünkü öğrencilerin ilgisini çekmesi için onlara uygun yaratıcı etkinlikler hazırlamak gerekti” (Ö8).

“Farklı etkinlikler bulmak için zihnimi zorlamak yaratıcılık sürecimde yeni pencereler açtı. Etkinlik üretmeye çalışmak zihinsel süreçlerin daha aktif olmasını sağladı” (Ö9).

“Etkinlik hazırlama eğitiminin başlarında etkinliklerim yaratıcılık yönünden oldukça zayıf belli standartlarda üretilmişti. Etkinlik hazırlama eğitimiyle birlikte yaratıcılık yönünden geliştiğimi görüyorum. Bu gelişim, etkinlik üretme ve özel yetenekli bireylerle iletişim kurma konusunda özgün olmama katkı sunmuştur” (Ö11).

“Bu eğitim, daha yaratıcı düşünmemize faydaları oldu” (Ö12).

Çok yönlü düşünme kategorisi:

“Bu eğitim; çok yönlü düşünme becerimizi geliştirdi. Üretme becerimizi destekleyecek faaliyetler sundu” (Ö2).

“Sadece kendi yeteneklerim doğrultusunda ortaya somut ürünler koymak kendime bakış açımı olumlu yönde değiştirdi. Kendimden memnun oldum. Çok yönlü düşünebildiğimi gördüm” (Ö3).

“Olaylara daha esnek bakabiliyorum. Bir olayın sadece tek bir çıkış yolu olmadığını gördüm” (Ö4).

“Bu eğitim; farklı bakış açılarıyla olaylara bakmayı, kalıplaşmış olay ve durumlara yeni bir soluk getirmemi sağladı” (Ö5).

“Yaratıcı düşünmenin önemli bir bireysel özellik olduğunu düşünmeme rağmen performansım beni şaşırttı. Sanırım bu alanda da bana katkısı büyük oldu, bir nesneye bakış açımda farklılık ve çeşitlilik hissediyorum” (Ö10).

Elde edilen bu bulgulardan etkinlik hazırlama eğitiminin öğretmenlerin çok yönlü düşünme, problemlere farklı bakış açısı getirme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

4) “Etkinlik hazırlama eğitiminin, mesleki sorumluluk açısından size katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen nitel veriler; farkındalık sağlama, sorumluluk, rehberlik ve yetkinlik olmak üzere 4 kategoride toplanmıştır. Belirtilen kategorilere ilişkin görüşlerin 11’i mesleki sorumluluk açısından katkı sağladığı yönünde iken, 1’i mesleki sorumluluk açısından bir katkı sağlamadığı yönündedir. Belirtilen kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: “Etkinlik hazırlama eğitiminin, mesleki sorumluluk açısından size katkıları nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kategorilere Ait Frekans Dağılımları

Kategoriler	f
Yetkinlik	4
Farkındalık sağlama	3
Sorumluluk	3
Rehberlik	3

Tablo 13’te görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ü aldıkları eğitimin farkındalık sağladığını, sorumluluk bilincini geliştirdiğini ve rehberlik yapma becerisini geliştirdiğini, 4’ü yetkinlik kazandığını belirtirken bir öğretmen alınan eği-

timin mesleki gelişim açısından bir katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Bu kategorilere ait örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

Yetkinlik kategorisi:

“Teori ve pratiğin, uygulayıcıları ile çalışmanın ne kadar verimli olduğunu görme fırsatı buldum ve özellikle mesleki açıdan uygulamada artık daha yetkin olduğumu hissediyorum” (Ö1).

“Her gün uğraştığımız sıradanlaşmış görevler dışında farklı bir tarafımı becerilerimi görmek ve bu gelişmeyi günlük işlerimi de aktarmak heyecan vericiydi. Mesleğimde daha yetkin olduğumu hissettim” (Ö3).

“Artık bir konuyu açarken dikkat edeceğim konuları öğrendim. Daha dikkatli olma konusunda yeterliğimin arttığını düşünüyorum. Bu da bana fazladan mesleki anlamda sorumluluk duygusu verdi” (Ö4).

“Yeni bir sorumluluk alanı ve bu alanda görece beceri sahibi olmak kendimi daha yetkin hissettirdi” (Ö6).

Farkındalık sağlama kategorisi:

“Eğitim, destek oda çalışmalarının önemini ve katkısını ortaya çıkarttı. Öğrencilerin akademik becerileri dışındaki alanlarda boşlukların mutlaka doldurulması gerekliliğini fark ettik. Normal öğrencilere de sıradahğın dışında muamele etme duygusu bize kazandırdı” (Ö2).

“Yüksek bir sorumluluk duygusu sahibiyim. Bazen şikâyet de etsem bu beni bu meslekte ben yapan önemli bir özelliğim. Ancak temel eğitimde aldığımız bilgiler ve süpervizyon süreçlerindeki destekle bu sorumluluğa dair farkındalığımın arttığını söyleyebilirim” (Ö10).

“Aldığımız eğitim ile etkinlikleri kendi sınıflarımıza da uyarlayabiliriz. Bunun farkına vardım” (Ö12).

Sorumluluk kategorisi:

“Bu alanın yeni olması ve özellikle etkinlik alanında yeterli basılı materyalin olmaması bu konu üzerinde mesleki olarak çalışma yapılmasını, emek harcanmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle benim için de mesleki açıdan yeni bir sorumluluk alanı oluşturmama neden oldu” (Ö7).

“Bu eğitimle birlikte artık etkinlikleri eleştirel düşünme becerisi altında irdeleme ihtiyacı hissetmekteyim. Doğru ve iyi bir etkinlik için daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiğine inanıyorum. Bu da bana mesleki açıdan ekstra bir sorumluluk yükliyor” (Ö11).

Rehberlik kategorisi:

“Kişinin değişen çağda kendini sürekli yenilemesi gerektiğini ve öğrenme sürecinin hiç bitmediğini öğreten bir eğitimci. Mesleki olarak kendime de rehberlik yapmayı öğrendim” (Ö5).

“Mesleğimde diğer kişilere daha iyi rehberlik etmemi sağlayacak bilgiler edindim” (Ö8).

Elde edilen bulgularda etkinlik hazırlama eğitimi alan öğretmenlerin sorumluluklarının daha fazla farkında oldukları, mesleki sorumluluk alma açısından daha yetkin oldukları ve rehberlik yapma sorumluluklarının daha etkin hale geldiği saptanmıştır.

5) “Etkinlik hazırlama eğitiminin, öğretim becerileriniz açısından size katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen nitel veriler; soru sorma, farklı öğretme yolları ve empati kurma olmak üzere 3 kategoride toplanmıştır. Belirtilen kategorilere ilişkin görüşlerin tamamı etkinlik hazırlama eğitiminin öğretim becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı yönündedir. Belirtilen kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14: Etkinlik hazırlama eğitiminin, öğretim becerileriniz açısından size katkıları nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kategorilere Ait Frekans Dağılımları

Kategoriler	f
Farklı öğretme yolları	5
Empati kurma	5
Soru sorma	4

Tablo 14’te görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerden 5’i aldıkları eğitimin farklı öğretme yolları sağladığını, 5’i empati kurma becerisini geliştirdiğini ve 4’ü ise soru sorma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu kategorilere ait örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

Farklı öğretme yolları kategorisi:

“Öğrenmenin ve öğretmenin sonu olmadığı gibi tek bir yolu da olmadığını bizzat deneyimledim. Öğretebilmek sadece karşınızdakinin anlama yeteneği ile sınırlı değil. Farklı yollar denemek gerekli ve bu yolların, yöntemlerin insanın bizzat kendisi tarafından geliştirilmesi çok daha güzel” (Ö3).

“Bu eğitim, neyi nasıl öğretmemiz ve daha anlaşılır hale getirmek konusunda yararı oldu” (Ö5).

“Bu eğitim; var olan etkinliklere alternatif etkinlikler hazırlama, hazırlanan etkinliklerin uygulanmasında doğru planlama yapma, alternatif öğretim yöntemlerini etkinlikler üzerinde kullanmaya ve uygulamaya katkı sağladı” (Ö7).

“Yöntem ve teknikler açısından ufuk açıcıydı. Hem öğrenme hem de öğretme süreçlerinde bilgi ve becerilerimi arttırdı” (Ö10).

“Etkinlik hazırlama her koşulda uygun uygulama koşulunu da içinde barındırmalıdır. Etkinlik hazırlama eğitimi sonucunda grupla veya bireysel yapılacak çalışmalarda farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada daha yetkin olduğumu gördüm. Bu konuda yaşantı geçirmiş olmak oldukça kıymetliydi” (Ö11).

Empati kategorisi:

“Etkinlik hazırlama eğitimi özellikle empati kurma becerimin gelişimine katkı sağladı. Artık sadece öğretmenin değil empati kurmanın da önemli olduğunu öğrendim” (Ö6).

“Aldığım eğitim etkinlik hazırlarken öğrencilerle empati kurmayı sağladı. Öğretimde empati kurarak etkinlik hazırlamanın daha kolay olduğunu gördüm” (Ö8).

“Bu eğitim; öğrencinin gözünden etkinliğe bakma konusunda ve onları anlamakta katkı sağladı” (Ö9).

“Etkinlik hazırlama eğitimi, öğretim becerilerimin özellikle de empati kurma becerisinin gelişimini sağladı” (Ö12).

Soru sorma kategorisi:

“Farklı düzeylerde soru sormayı ve etkinlikleri öğretim yöntemlerine entegre edebilmemize katkı sağladı” (Ö2).

“Soru sorma becerim gelişti. Özellikle analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soru hazırlamayı öğrendim” (Ö4).

“Bir etkinlik esnasında farklı düzeylerde soru sorulması gerektiğini öğrendim. Aynı zamanda hangi soruyla öğrencinin hangi öğrenme alanını ölçebileceğimi de görmüş ve uygulamış oldum” (Ö1).

Elde edilen bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim becerilerinin gelişimi açısından özellikle farklı düzeylerde soru sorma becerilerinin geliştiği, farklı öğretme yollarının olduğunun ve uygulanabilirliğinin farkına vardıkları, özel yetenekli öğrencilerle empati kurarak daha kolay öğretim gerçekleştirdikleri bulgularına ulaşılmıştır.

6) “Etkinlik hazırlama eğitiminin, öğrencilere rehberlik etme/yol gösterme becerileriniz açısından size katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen nitel veriler; rehberlik etme ve farklı bakış açısı kazandırma olmak üzere 2 kategoride toplanmıştır. Belirtilen kategorilere ilişkin görüşlerin tamamı etkinlik hazırlama eğitiminin farklı

bakış açısı kazandırmada ve özel yetenekli öğrencilere rehberlik yapma konusunda olumlu yönde katkı sağladığı şeklindedir. Belirtilen kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: “Etkinlik hazırlama eğitiminin, öğrencilere rehberlik etme/yol gösterme becerileriniz açısından size katkıları nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kategorilere Ait Frekans Dağılımları

Kategoriler	f
Farklı bakış açısı kazandırma	8
Rehberlik etme	5

Tablo 15'te görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'i aldıkları eğitimin farklı bakış açısı kazandırdığını ve 5'i rehberlik etmede etkinlik sağladığını belirtirken bir öğretmen bu soruya cevap vermemiştir. Bu kategorilere ait örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

Farklı bakış açısı kazandırma kategorisi:

“Bazı olaylara bakarken öğrencilerin yaşadığı basit sorunları çocukça düşünerek çözmenin daha etkili ve kolay olduğunu gördüm. ‘Basit düşün, etkili ol’ yöntemini kullanmanın yollarını öğrendim” (Ö1).

“Bu eğitim; özel yetenekli öğrencileri tanıma/tanımlama/etiketleme/yönlendirme alanları açısından yaklaşımlar kazandırdı ve görüşlerimize farklı pencereler açtı” (Ö2).

“Farklı bir şekilde resmin bütününe görmeyi öğrendim” (Ö4).

“Bu eğitim; onların gözünden olaylara farklı bakış açılarıyla bakmayı sağladı” (Ö5).

“Doğru bilinen yanlışları düzeltmemi sağladı” (Ö9).

Rehberlik yapma kategorisi:

“İnsanın kendini geliştirmesi oldukça önemli ama öncelikle kendini tanıması özellikle yapabilir miyim diye düşünürken yapabildiğini ve takdir edildiğini görmesi daha da mutluluk vericiydi. Kendi öğrencilerime de fırsatlar sunulduğunda değerlendirmeleri, kendilerine güvenmeleri ve asla denemeden vazgeçmemeleri konusunda somut örnekler vererek ilerlemelerine rehberlik edeceğim” (Ö3).

“Öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olma ve öğrenciye ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik etmeyi öğrendim” (Ö7).

“Mesleğimde kullanabileceğim birçok beceri öğrendiğim için bu beceriler ışığında öğrencilere daha iyi rehberlik edeceğimi düşünüyorum” (Ö8).

“Öğrencilere rehberlik etme konusunda etkinlik oluşturarak oldukça yararlı olunabileceğini keşfetmiş olduk. Bunu bir düşünceden ziyade nasıl amaca yönelik etkinlik hazırlayabileceğimizi öğrenmiş olmamızın bir ayrıcalık olduğuna inanıyorum” (Ö11).

Elde edilen bu bulgularda etkinlik hazırlama eğitiminin öğretmenlere, öğrencilere rehberlik etmede ve farklı bir bakış açısı kazanma becerilerinde olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu bulgular, nicel verilerin analizinde ortaya çıkan öğretimsel planlama alt boyutundaki sonucu da destekler niteliktedir.

Tartışma ve sonuç

Özel yetenekli öğrenciler için eğitim programı düzenlemek kadar bu programları değerlendirmek de önemlidir. Bazen program açmanın yeterli olduğu, programın etkisinin değerlendirilmesinin ise gereksiz olduğu düşünülür. Bu düşünce, programın her ne şekilde olursa olsun öğrencilere bir faydasının olacağı yanılgısından kaynaklanmaktadır. Oysa programın etkililiği değerlendirilmedikçe programın etkisi hakkında yorum yapmak yanıltıcı olacaktır (Sak, 2010, s.243). Bu araştırma, bir İstanbul Kalkınma Ajansı projesi olan “PUSULA: Etkin Program Yetkin Öğretmen Projesi” kapsamında özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmenlere uygulanan etkinlik hazırlama eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada “Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği” ön-son test sonucunda hazırlama eğitimi sonrası öğretmenlerin akademik yeterlik, mentorluk, uygun kişilik, yaratıcılığı teşvik, öğretimsel planlama alt boyutları ile ölçek toplamı puanlarının yükseldiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ölçekteki sorumluluk alt boyutuna ilişkin ise herhangi bir farklılaşma olmamıştır. Bu durumun, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere ilişkin sorumluluklarının yüksek olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgularda da etkinlik hazırlama eğitiminin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine, yaratıcılığına, mesleki sorumluluğuna, öğretim ve rehberlik etme becerilerine olumlu katkılarının olduğu saptanmıştır.

Son yıllardaki araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin doğası ve ihtiyaçları ile öğretim ve yönlendirme hakkında eğitim alan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve karşılamada daha etkili olduklarını göstermektedir (Sisk, 1975; Maker, 1975; Borland, 1978; Hultgren ve Seeley, 1982; Feldhusen, 1985; Robinson, 1985; Whitlock ve DuCette, 1989; Hansen ve Feldhusen, 1994; Reis ve Westberg, 1994; akt. Robinson, Shore ve Enersen, 2007, s.266). Üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik eğitim almış öğretmenler ile almamışların tutumları arasında, kullandıkları öğretim stilleri ve stratejiler açısından farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik eğitim almamış öğretmenler, bu özellikteki öğrencilere karşı daha

ilgisiz ve tahammülsüz olma eğilimindedir (Jacobs, 1972; Hanninen, 1988; Hansen ve Feldhusen, 1994; Tomlinson, Tomchin, Callahan, Adams, Pizzat-Tinnin, Cunningham, Moore, Lutz, Roberson, Eiss, Landrum, Hunsaker ve Imbeau, 1994; akt. Levent, 2011a, s.38). Bu araştırmanın nitel bulgularına göre katılımcı öğretmenler; almış oldukları etkinlik hazırlama eğitiminin mesleki açıdan özel yetenekli öğrencilerin, velilerinin ihtiyaç ve beklentilerine ilişkin farkındalıklarını arttırdığını, etkinlik hazırlamaya katkı sağladığını, bakış açılarını değiştirdiğini ifade etmişlerdir.

Hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerde, hem üstün yetenekli çocuklar hem de farklılaştırılmış programlara ilişkin daha olumlu tutumların oluşması sağlanır. Ayrıca hizmet içi eğitim, öğretmenlerin kişisel olarak kendilerini geliştirmelerini sağlayarak öz-benliklerini ve özgüvenlerini geliştirmelerine imkân sağlar (McLeod ve Cropley, 1989; akt. Levent, 2014, s.94). Bu çalışmanın nitel bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin tamamı, eğitimin kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulunduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler açısından yararları; öğretmenlerin bilimsel, eğitimsel ve bireysel yeterliliğini artırarak profesyonel gelişimini teşvik etme, öğretmenleri mesleki doyuma yöneltme, öğretmenlerin performansını geliştirme, öğretimin genel ve özel hedeflerini geliştirme, kullanılan öğretim kaynaklarını iyileştirme ve etkinlik hazırlama şeklinde özetlenebilir (Harris, 1989; Sylvester, 1997). Joyce ve Showers (1988) yapmış oldukları araştırmada, iyi tasarlanmış personel geliştirme faaliyetine katılmaları halinde tüm öğretmenlerin etkili ve kompleks öğretim stratejilerini öğrenebileceklerini belirtmiştir (akt. Levent, 2011a, s.236-237). Bu çalışmanın nicel ve nitel bulgularına göre özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik etkinlik hazırlama eğitiminin, katılımcı öğretmenlerin akademik yeterlik etme ve öğretimsel planlama alanlarındaki öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri; üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerini farklılaştırabilecek bilimsel dayanaklı eğitim programları ve öğretim stratejileri konusunda derin bilgiye sahip olmalı, bu stratejilerin uygun olanlarını üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerini farklılaştırmak amacıyla seçebilmeli, uyarlayabilmeli ve kullanabilmeli, eleştirel düşünmeyi, yaratıcı düşünmeyi ve disiplinlere özgü problem çözme becerilerini geliştirebilmelidirler (Sak, 2011, s.327). Hanninen (1988) yapmış olduğu çalışmada, üstün yeteneklilerin eğitime yönelik eğitim almış öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içinde sıkılmamaları için bireysel ilgilerini tatmin etmelerine yönelik farklı öğretim teknikleri uyguladıklarını, hatta sınıf dışında da öğrenme faaliyetlerine devam etmelerini için onları destekledikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmanın nicel ve nitel bulgularına göre etkinlik hazırlama eğitiminin, katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitime yönelik yaratıcılığı teşvik alanındaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri, bu özellikteki öğrencilere yönelik olarak geliştirilen bireysel öğrenme planlarına akademik ve kariyer gelişimi konuların-

da rehberlik edebilecek gerçek yaşantısal unsurları entegre ederler (VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007; akt. Sak, 2010, s.331). Bu çalışmanın nicel ve nitel bulgularına göre etkinlik hazırlama eğitiminin, katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik mentorluk alanındaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen nicel bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, gerçekleştirilen etkinlik hazırlama programının katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik akademik, mentorluk, uygun kişilik özellik, yaratıcılığı teşvik etme, öğretimsel planlama alanlarındaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttırdığı ve etkinliğin olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Nitel bulgularda ise nicel bulgularla paralel şekilde etkinlik hazırlama eğitiminin, katılımcı öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre etkinlik hazırlama eğitiminin, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin öz-yeterliklerini arttırmada kullanılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Altuntaş, İ. & Akyüz, E. (2015). Determination of the problems that 3rd and 4th grade teachers encounter in teaching listening: a qualitative study. *International Journal of Language Academy*, 3(3), 293-305.
- Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B., Emmons, C. L., Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers* (No. RM93102). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Chan, D. W. (2001). Learning styles of gifted and nongifted secondary students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 35-44.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school.* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Davison, J. (1996). Meeting state mandates for gifted and talented: Iowa teacher preparation programs. *Roeper Review*, 19(1), 41-43.
- Delisle, J. R. (2003). To be or to do: Is a gifted child born or developed? *Roeper Review*, 26, 12-13.
- Denton, C. & Postlethwaite, K. (1985). *Able children, identifying them in the classroom.* Windsor: NFER-Nelson.
- Dettmer, P., & Landrum, M. S. (1998). *Staff development: The key to effective gifted education.* Waco, TX: Prufrock Press.
- Feldhusen, J. F. (1991). Full-time classes for gifted youth. *The Gifted Child Today*, 14(5), 10-13.

◆ Faruk Levent / Sibel Cengizhan / Akif Avcu

- Feldhusen, J. F. (1997). "Educating teachers for work with talented youth". In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd edition), (pp.547-555), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Feldhusen, J. F. & Kolloff, P. B. (1986). "The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level". In J.S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 126-152). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Goerss, J., Amend, E. R., Webb, J. T., Webb, N., & Beljan, P. (2006). Comments on Mika's critique of Hartnett, Nelson, and Rinn's article, "Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis.". *Roepers Review*, 28, 249-251.
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: Bilim Sanat Merkezi örnekleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Hanninen, G. E. (1988). A study of teacher training in gifted education. *Roepers Review*, 10(3), 139-144.
- Hansen, J. B. & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Harris, P. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Karnes, F. A. & Whorten, J. (1996). Teacher certification and endorsement in gifted education: A critical need. *Roepers Review*, 19, 54-56.
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children 4-7: A guide for teachers*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Levent, F. (2011a). "Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi" (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Levent, F. (2011b). **Üstün yetenekli çocukların hakları**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F. (2014). **Üstün yetenekli çocukları anlamak** (3. Baskı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lyon, G. R., Vaassen, M. & Toomey, F. (1989). Teachers' perceptions of their undergraduate and graduate preparation. *Teacher Education and Special Education*, 12(4), 164-169.
- Maker, C. & Nielson, A. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin, TX: PRO-ED.
- Moon, S. M., & Rosselli, H. C. (2000). "Developing gifted programs". In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook giftedness and talent* (2nd ed., pp. 499-521). New York: Pergamon Press.

- Nugent, S. A., & Shaunessy, E. (2003). Using film in teacher training: Viewing the gifted through different lenses. *Roeper Review*, 25(3), 128-134.
- Özncar, M. D. & Bildiren, A. (2012). *Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Parke, B. N. (1989). *Gifted students in regular classrooms*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109-115.
- Reis, S. M. & Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 127-135.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: özellikleri tanımlamaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sylvester, L. (1997). *Talking about touching: a personal safety curriculum preschool to grade 3 curriculum evaluation summary*. Seattle: Committee for Children.
- Tomlinson, C. A., Tomchin, E. M., Callahan, C. M., Adams, C. M., Pizzat-Tinnin, P., Cunningham, C. M., Moore, B., Lutz, L., Roberson, C., Eiss, N., Landrum, M., Hunsaker, S., & Imbeau, M. (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other academically diverse learners, *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 106-114.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tortop, H. S. (2014). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of the academically gifted students in Turkey: A case study. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(2), 67-86.
- VanTassel-Baska, J. (2003). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Denver, CO: Love Publishing.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Gifted programs and services: what are the non-negotiables? *Theory into Practice*, 44(2), 90-97.
- Vialle, W. & Konza, D. (1997). Testing times: Problems arising from misdiagnosis. *Gifted Education International*, 12(1), 4-8.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyms, S. M., & Salvin, T. J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 120-146.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE DEĞERLERİN GÖZLEMLENME DURUMU VE ÖĞRENCİLERİN BU DEĞERLERE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Ahmet KURNAZ*

Öz: Üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bilgilerin büyük bir bölümü yurt dışında yapılmış araştırmalara dayalı olup Ülkemizdeki ÜYÖ’de değerlerin gözlenme düzeyi bilinmemektedir. Bu araştırma ile öğretmen görüşlerine göre ÜYÖ’de değerlerin gözlenme düzeyi ve öğrencilerin kendilerinde en sık ve en az gözlenen değerlere ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama modelinde nitel yaklaşım ile olgubilim deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 129 ÜYÖ ve ÜYÖ ile en az üç yıl çalışmış 143 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerden elde edilen veriler “ÜYÖ’de Değerlerin Görülme Sıklığı Belirleme Formu” ile toplanmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler için ÜYÖ’in değerlere ilişkin ürettikleri metafor üretme çalışması yapıldı. Araştırma sonuçlarına göre; ÜYÖ’de en çok merak, liderlik, ayırt etme, dürüstlük, doğru sözlülük, cesaret, sağlıklı yaşam, doğayı sevmek, tüm hayata ilgi duyma ve vatandaşlık değerleri; en az kanaatkârlık, kendini kontrol, minnettarlık, sebatkârlık, birlik, paylaşma, mutluluk ve saygı duyma değerleri gözlenmektedir. Öğrenciler kendilerinde en sık ve en az gözlenen tüm değerlere ilişkin yüksek düzeyde metaforlar üretmişlerdir. Öğrencilerin metafor üretme düzeylerinin değerlerin kendilerinde görülme sıklığı ile ilgili olmadığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Üstün yetenekli öğrenciler, değerler, metafor, öğretmen görüşleri

* Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Konya, kurnaz.ahmet@gmail.com, ORCID NO: 0000-0003-1134-8689, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 01/06/2018-07/08/2018.

EXAMINING THE STATUS OF VALUE OBSERVATION AMONG GIFTED STUDENTS AND THEIR PERCEPTIONS OF THESE VALUES

Ahmet KURNAZ*

Abstract:

Most of the studies about gifted students base on the researches conducted abroad on foreign students. However, values are greatly affected by the national and local characteristics. This study aims to examine level of observed values in gifted students through opinions of teachers and to determine the student perceptions for these observed values by examining the metaphors produced by students. The present study is conducted through phenomenological design with a qualitative approach. 129 gifted students and 143 teachers participated in the study. To collect data from students a metaphor production sheet was used. The data obtained from the teachers were collected by the "Evaluation of Invalidity of Values" form. Data were analyzed through descriptive analysis method by calculating frequencies and percentages. At the end of the study it is found out that the most observed values in gifted students are curiosity, leadership, identification, honesty, truthfulness, courage, love for nature, interested in life, and citizenship. The least observed values in gifted students are austerity, self-control, gratitude, persistence, unity, sharing, happiness, and respect. Students produce a lot of metaphors for all the values they are observed to have very often or rare. It can be concluded that the frequency of producing metaphors is not related to frequency of the value's being observed in them.

Keywords: Gifted students, values, metaphor, views of teachers.

Giriş

Değer, özel bir davranış tarzına veya karşıt bir duruma karşılık kişisel tercihlerin durumlarını gösteren inançtır (Rokeach, 1973). Her bilim dalı bu kavramla ilgili kendisini ilgilendiren boyutunu seçmiş ve incelemiş, kendini ilgilendirmeyen kısmını da göz ardı etmiştir. Bu nedenlerden dolayı genel kabul görebilecek bir tanım üzerinde bir fikir birliği sağlamış değildir (Güngör, 1983). Değer tanımlarına baktığımız zaman, değerlerle bağlantısı en sık vurgulanan kavramlar, inançlar, eğilimler, normatif stan-

* Dr., Necmettin Erbakan University, Special Education Department, Konya.

◆ Ahmet Kurnaz

dartlar ve tutumlardır. Değerlerle ilgili çalışmalarını yansımaları ülkemizde özellikle altmışlı ve yetmişli yıllarda değer yaklaşımı, duyusal eğitimde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Bacanlı,1992; Bacanlı, 2002 ve Mehmetoglu, 2006). Değerlerin insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir. Sosyal bilimcilerin birçoğu değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000).

Değer, “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır” (Güngör, 1993). Çağlar (2005) ise değerleri, bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler olarak adlandırır. Erdem (2003) değeri, belirli bir durumu diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Başaran ise (1992), değeri, bir nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin değerler örgüt içerisinde taşıdığı önemi belirleyen nitelik ve nicelik şeklinde tanımlamakta ve nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin değerlendirilmesinde araç olarak kullanıldıklarını belirtmektedir. Özgüven ise (1994), değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Değerler, belirli bir durum ve şartlara bakılmaksızın, arzu edilen, yararlı görülen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslar olarak da tarif edilebilir. Bir varlığın psikolojik, sosyal, ahlaki veya estetik açıdan taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı davranışlar onun niteliğini belirtir (Şirin, 1983).

Değerler pek çok açılarından sınıflandırılmıştır. Nelson’a göre değerler; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olarak üçe ayrılır (Akbaş, 2004). Rokeach’a göre değerler temel ve araç değerler olmak üzere iki gruba ayrılır. (Akt; Yazıcı, 2006). Temel ve araç değer olarak yapılan sınıflamada temel değerlerin de şahsi ve sosyal değer olarak ikiye ayrıldığı; örneğin iç huzur, selamet gibi değerlerin şahsa ilişkin iken barış, kardeşlik gibi nihai durumların sosyal değer olarak kabul edildiği görülmektedir. Başka bir sınıflama da ahlaki değerler ve beceri değeri olarak ikiye ayrılmakta ve kişiler arası bir niteliğe sahip olup yanlış yapmaktan dolayı insanda suçluluk duygusuna yol açan dürüstlük, kibarlık, sorumluluk sahibi olma gibi değerleri içerdiği belirtilmektedir (Şirin, 1983). Spranger, değerleri estetik, teorik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değer olarak altı temel gruba ayırmıştır (Akbaş, 2004). Schwartz değerleri bireysel ve kültürel olmak üzere, iki düzeyde incelemiştir. Dilmaç (1999; 2006) ise değerleri June Outon tarafından geliştirilen ve Türkiye’de Karşılıksız Hizmet Vakfı tarafından Türkçe’ye çevrilen İnsani Değerler Eğitimi Programını dikkate alarak beş ana başlık altında sınıflandırmış ve her başlığın altında yer alan değerleri listelemiştir. Bu başlıklar ve içerdikleri değerler şöyledir; Sevgi (merhamet, dostluk, cömertlik, şefkat, doğayı sevmek); Kanaatkârlık (mutluluk, sabır, kendini kontrol, saygı duyma, sağlıklı yaşam, sebatkârlık); Hakikat (evrensel sevgi, merak, ayırt etme, kendini analiz etme, tüm hayata ilgi duyma, ulus bilinç); Doğru davranış (dürüstlük, cesaret, liderlik, zamanı kullanma, birlik, minnettarlık); Şiddetten Kaçınma (bağışlayıcılık, vatandaşlık, iyimserlik, hoşgörü, paylaşma, doğru sözlülük). Bu çalışmada da bu değerler

listesinden yararlanılmıştır. Değerler nasıl sınıflandırılmış olursa olsun insan ve kültür dünyasında canlı şekilde gözlenir.

İnsan ve kültür dünyasında meydana gelen olayların ve gerçekleştirilen eylemlerin temelinde, yine insandan kaynaklanan anlam ve değerler bulunur. Değerler zihinsel yapımız, duygu ve davranışlarımızla ilgili olabilir. Değerler, yaşamımızı nasıl devam ettirdiğimiz, düzenlediğimiz ve ne gibi deneyimler geçirdiğimiz ile ilgili diğer bakış açılarına da işaret eder (Powney ve diğerleri 2004). Değerler, ifadeler ya da davranışlar hakkındadır, belirli durumların ötesindedirler ve davranış ve olayların seçimi ve değerlendirilmesini yönlendirirler (İşcan, 2007). Değerler insanların tutum ve davranışları belirleme ve yönlendirmede önemli rol oynar. Bireylerin önemli problemlerini ve o kişinin benimsediği değerler hakkında güvenilir bilgileri dikkate almadan anlamak ve değerlendirmek zordur (Başaran, 1992).

Bu yönü ile tüm bireylerin değerlere ne düzeyde sahip olduğunun bilinmesinin yanı sıra ÜYÖ'ün sahip oldukları değerler ve bu değerleri nasıl algıladıklarının bilinmesi önemlidir. Ülkemiz de dâhil birçok ülkenin kalkınma hedefleri ve stratejik planlarında özel ya da üstün yetenekli bireylerin kendi ilgi alanlarını, yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik fırsatları artırmak hem ülkelere hem dünyaya yararlı birer etkin vatandaş olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır (Ünal ve Er, 2015).

ÜYÖ bireysel farklılıkları açısından toplumun çok büyük bir bölümünden farklılık göstermektedir. ÜYÖ'ler ile ilgili yapılan tanımlarda bilişsel açıdan yaşlılarından birkaç yaş önde olan ÜYÖ'nün duyuşsal özelliklere ileri düzeyde sahip oldukları (Ataman, 2003; Cutts, 2001; Dabrowski, 1994; Enç, 1979; Gross, 1998; Lovecky, 1999; Renzulli, 1999; Silverman, 1994; Witty, 1963) belirtilmektedir. Amerika gibi ülkelerle karşılaştırıldığında ülkemizde üstün yetenekliler ve eğitimleri konusunda yapılan çalışmaların nispeten daha az olduğu görülmektedir. Özel yetenek tanımlarının ve çalışmalarının kültürden kültüre değiştiği birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Sak, 2013). Bu nedenle uluslararası literatürde üstün yetenekli öğrencilerin değerlere ilişkin sahip olduğu özellikler ve durum ile ülkemizdeki üstün yetenekli öğrencilerin değerlere ilişkin sahip olduğu özellikler ve durumlar farklılık gösterebilir. ÜYÖ ile ilgili tanımlarda öğrencilerin özelliklerinden bahsedilmekle birlikte Ülkemizde bu özelliklerin ÜYÖ'de bulunma durumu ve öğrencilerin sahip olduğu değerler araştırma bulgularına dayalı değildir.

Aynı zamanda Ülkemizde ÜYÖ için uygulanan eğitim programları standart değildir ve değerlere öğretim programlarında ne düzeyde yer verildiği bilinmemektedir. Araştırma ile Ülkemizde ÜYÖ'de hangi değerlerin ne sıklıkta gözlemlendiği sorusu cevaplanması amaçlanmıştır. Bireylerin değerlere sahip olmasını önemi yanı sıra değerlere sahip olan bireyler, bunlara duyarsız bir ortamda itilip kakılma ve onlara sanki uyumsuz tiplermiş gibi davranılma riskiyle karşı karşıya bulunurlar (Hökelekli ve Gündüz, 2004; Silverman, 1994). İster genel anlamda değerlere sahip olsunlar, ister

◆ Ahmet Kurnaz

aykırılıkları olsun tüm öğrencilerde olduğu gibi üstün yetenekli öğrencilerin de ruhen sağlıklı birer birey olacak şekilde eğitilmesi gerekir (Wilkins, 2000). Dünyada pek çok buluş ve yeni bilgi, üstün yetenekli bireyler tarafından gerçekleştirilmektedir. ÜYÖ'ün toplumsal gelişmenin yanında, ülkelerin kalkınması, bilimsel ve teknolojik gelişmelerde de anahtar role sahip oldukları (ÖYBSUP, 2013) dikkate alındığında bu öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyleri ve öğretimi önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmadan elde edilen bulgular, ÜYÖ öğretim programlarının geliştirilmesi hangi değerlere ne düzeyde yer verileceğinin belirlenmesi aşamasında katkı sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma ile birinci olarak ÖYÖ'de en az ve en fazla gözlenen değerlerin ortaya koyulması, ikinci olarak da ÜYÖ'ün kendilerinde sık ve az gözlenen değerlere ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle de ÜYÖ'ün değerlere ilişkin metafor üretme düzeylerinin bu değerlerin kendilerinde gözlenme sıklığı ile ilişkili olup olmadığı ortaya konulmak istenmiştir. Böylece ÜYÖ'ün davranışları sergileme sıklığı değerleri anlama ve algılama düzeyleri ile ilişkili midir? sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Araştırmada bir değere ilişkin araştırmaya katılan ÜYÖ'ün çoğunluğunun (%80 ve üzeri) değerlerin anlamını yansıtacak şekilde metafor üretebilmeleri bu değeri iyi bildiklerinin, algıladıklarının ve anladıklarının göstergesi olarak varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmada en önemli amaçlardan biri araştırmaya dahil edilen kişilerin algılarının ve tecrübelerinin ortaya konmasıdır. Araştırmaya katılan kişilerden nicel araştırmalarda olduğu gibi bir teste cevap vermeleri ya da daha önceden formüle edilen sınırlı sorulardan oluşan bir anketi doldurmaları beklenmez. Araştırmacılar, bu kişilerin dış dünyayı nasıl algıladıklarını ve nasıl yorumladıklarını anlamak amacıyla onlarla konuşur, onları gözler. Araştırmaya dahil edilen kişiler önemli bilgi kaynakları olarak kabul edilir. (Yıldırım, 1999). Araştırmada nitel yöntemlerden yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın öğretmenlerden elde edilen verilerin toplanmasında betimsel yöntemden yararlanılmıştır.

Algıların ortaya konmasında ve yorumlanmasında görüşmeler, araştırmacı için büyük bir önem taşır. Görüşmelerde elde edilen tanımlayıcı bilgiler daha sonra yapılacak analizlerin temelini oluşturur. Yine görüşmelerde ortaya çıktığı şekliyle araştırmaya katılan kişilerin belirttikleri bazı görüşleri ya da örnekleri araştırma raporunda aynen sunmak, okuyucuya katılımcıların perspektifini doğrudan sunmak bakımından önemli avantajlar sağlar (Yıldırım, 1999) .

Bu çalışma da ÜYÖ'de değerlerin gözlemlenme düzeyini ve öğrencilerin değerleri algılama durumlarını belirlemeye yönelik bir çalışma olduğundan durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005)'in belirttiği gibi, nitel araştırma sosyal bir olguyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermektedir. Durum çalışması; detaylı bir kurulum sınavı veya tek bir konu için depo niteliğinde belge veya özel bir durum olarak tanımlanmaktadır (Mayring, 1996; Yin, 2003). Mayring (1996)'e göre, durum çalışması yöntemsel bir seçenek değil, ne çalışılacağını belirleme seçeneğidir. Durum çalışmasında genelleştirme yerine durumdan en mükemmel şekilde ne anlaşıldığının çalışılmasının tasarısı üzerinde vurgu yapılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1994).

Durum çalışmalarının, değerlendirme araştırmalarında önemli bir yeri vardır ve deneysel yollarla araştırma yapmak için çok karışık olan durumlarda gerçek yaşam durumlarındaki nedensellik ilişkilerini açıklamaya çalışılır (Yin, 2003). Hitchcock ve Hughes (1995), durum çalışmasında takip edilmesi gereken özellikleri şu şekilde sıralamışlardır. Durum içerisindeki olayların; zengin ve canlı bir şekilde tanımlanması, hikayeleştirilmesi, tanımlanması ile analizi arasındaki içsel bir tartışmanın kurulmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte belirgin bireysel aktörler ya da aktör grupları ve onların algıları üzerine odaklanılması, durum içerisindeki belirgin olaylar üzerine odaklanılması, durum içerisinde araştırmacının durumun bir parçası olarak katılımı ve araştırılan konunun zengin bir biçimde ortaya konulmasını sağlayacak özel durumu sunma yolu olduğunu belirtmektedirler.

Bu çalışmada durum çalışması türlerinden keşfetmeye dayalı durum çalışması kullanılmıştır. Keşfetmeye dayalı durum çalışması, daha geniş ölçekli bir araştırma uygulamadan önce yapılır. Programın işleyişi, amaçları ve sonuçları hakkında dikkate değer bir belirsizlik olduğu zaman uygundur. Nitel araştırma yönteminde metaforlar sıklıkla kullanılmaktadır (Ayyıldız, 2016; Lakoff ve Johnson, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Patton, 2002). Saban'ın (2009), Miller (1987) ve Shuell (1990)'den aktardığına göre metaforlar (benzetmeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir. Metaforlar, bireylerin kişisel tecrübelerine anlam vermeleri bakımından, aynı zamanda, "tecrübelerin dili" olarak da tanımlanmaktadır. Bu yönüyle metaforlar, uygulamalarımıza yön verir, ışık tutar ve rehberlik eder. Nitekim, "Eğer bir resim bin kelimeye bedelse, bir metafor da bin resme bedeldir; çünkü, bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır" sözü, metaforların genel olarak insan hayatındaki önemini ve özellikle de eğitimcilerin kendi uygulamalarını anlama ve açıklamadaki gücünü etkili bir şekilde ortaya koymaktadır (Saban, 2009). Bu yönü ile metaforlar, sosyal olguları anlamada hem betimleme hem de karşılaştırma araçları olarak kullanılabilir (Şişman ve Şimşek, 2006).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları ÜYÖ'ün öğretmenleri ve öğrencilerden oluşmaktadır. Üstün yeteneklileri en iyi tanıyan paydaşlardan biri onların öğretmenleridir. ÜYÖ ile ilgili gözleme dayalı veriler elde edilmesine ilişkin çalışmalarda sıklıkla öğretmenlerin görüşlerine başvurulur (Cutts, 2001). Araştırmanın öğretmenlerden oluşan katılımcıları ülkemizdeki 54 Bilim ve Sanat Merkezinin (BİLSEM) her birinden en az bir katılımcı olmak koşulu ile toplam 143 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler seçilirken ÜYÖ'ü tanıma ve bu öğrencilerde değerlerin gözlenmesi ile ilgili uzun süreli gözlem yapma fırsatı yakalayabilmeleri, BİLSEM ve ÜYÖ ile ilgili tecrübeye sahip olmaları için en az üç yıl çalışmış olmaları koşulu aranmıştır. Öğretmen katılımcılar ile ilgili bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen katılımcılara ilişkin bilgiler

Cinsiyet	Branş					Bilsem'de çalışma Süresi			
	Mat	Fen	Türkçe	Sos	Diğer	3-5	6-8	9-11	Toplam
Erkek	15	12	16	12	15	32	21	17	70
Bayan	16	14	17	15	11	32	19	22	73
Toplam	31	26	33	27	26	64	40	39	143

Öğrencilerden oluşan katılımcıları sekiz ayrı BİLSEM'de öğrenim gören 129 ÜYÖ'den oluşmaktadır. Çalışmalara 176 öğrenci ile başlanmış 47 öğrencinin verileri tam olarak alınamadığı için 129 öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerden 87'si (%67,44) BİLSEM'lerde uygulanan Destek Eğitimi programı, 42'si (%32,66) Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Eğitim Programı aşamasında olup 55'i (%42,64) kız, 74'ü (%57,37) erkektir. Öğrencilerden 32'u üçüncü, 34'ü dördüncü ve 33'ü beşinci sınıf ve 30'u altıncı sınıf düzeyindedir. Bu çalışma katılımcıların gönüllülük esaslı gözetilerek gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın öğretmenlerden toplanan değerlerin ÜYÖ'de görülme sıklığına ilişkin verileri "ÜYÖ'de Değerlerin Görülme Sıklığı Belirleme Formu", öğrencilerin değerlere ilişkin metafor üretme durumları "ÜYÖ'ün Değerlere İlişkin Ürettikleri Metafor Üretme Çalışma Yaprığı" aracılığı ile toplanmıştır.

ÜYÖ'de Değerlerin Görülme Sıklığı Belirleme Formu Dilmaç (1999) tarafından oluşturulan İnsani Değerler Eğitimi Programında yer alan 30 değer öğretmenlerce incelenip ÜYÖ'de görülme sıklığına göre sıralanmasını gerektirmektedir. Form değerler eğitimi alanında doktora yapmış bir ve nitel araştırma alanında bir uzman görüşü

alınarak şekillendirilmiştir. Formda ÜYÖ'de en sık gözlenen değerler için ilk sıraya yazılan değere 10'dan başlamak üzere 1'e doğru puan verilmiştir. Formda ÜYÖ'de en sık gözlenen değerler için ilk sıraya yazılan değere 10'dan başlamak üzere 1'e doğru puan verilmiş, elde edilen ortalamalar 10'dan çıkarılarak puanlanmıştır.

ÜYÖ'in değerlere ilişkin ürettikleri metafor üretme çalışma yaprağı öğrencilerin değerlere ilişkin ürettikleri metaforlarını yazabilecekleri bir çalışma yaprağıdır. Formda Dilmaç (1999) tarafından oluşturulan İnsani Değerler Eğitimi Programında yer alan 30 değer ilk sütunda listelenmiş ve her bir değer karşısına "... gibidir, çünkü ..." şeklinde alanlar yazılmıştır. Öğretmenlere verilen değerler listesi ile öğrencilere verilen değerler listesi aynıdır. Çalışma yaprağında metafor üretmeye ilişkin bir de örnek verilmiştir. Form değerler eğitimi alanında doktora yapmış bir ve nitel araştırma alanında bir uzman görüşü alınarak şekillendirilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmada öğretmenlerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından BİLSEM öğretmenlerine 20-30 kişilik gruplar halinde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili verilen eğitimler sırasında yüz yüze toplantı ortamında yazılı olarak alınmıştır. Verilen eğitim ÜYÖ'de değerler ile ilgili değildir, bu nedenle araştırmanın ele aldığı sorunu etkilemesi söz konusu değildir. Veriler 2015-2016 eğitim-öğretim yılı boyunca toplanmıştır. Öğretmenlere öncelikle sevgi, merhamet, dostluk, cömertlik, şefkat, doğayı sevme, kanaatkârlık, mutluluk, sabır, kendini kontrol, saygı duyma, sağlıklı yaşam, sebatkârlık, evrensel sevgi, merak, ayırt etme, kendini analiz etme, tüm hayata ilgi duyma, dürüstlük, cesaret, liderlik, zamanı kullanma, birlik, minnettarlık, bağışlayıcılık, vatandaşlık, iyimserlik, hoşgörü, paylaşma, doğru sözlülük değerleri verilmiştir. Bu listenin amacı incelenecek değerlerin temel bir literatüre (İnsani Değerler Eğitimi Programı) dayandırılmasını, öğretmenlerin ÜYÖ'de gözlenebilecek muhtemel değerleri hatırlamalarını ve öğretmenlerin ortak değerler üzerinde değerlendirme yapmalarını sağlamaktır. Velilerden listede yer alan 30 değer içinden en sık gözledikleri 10 değeri tespit etmeleri ve bunları da önem sırasına göre 1'den 10'a kadar sıralamaları istenmiştir. Sonra listede belirtilen değerlerden ÜYÖ' de en az gözlemlediğiniz 10 değeri tespit etmeleri ve bunları da en az gözlenen en başa yazacak şekilde 1'den 10'a kadar sıralamaları istenmiştir. Aynı yöntemin Yiğittir'in (2010) "İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler" başlıklı çalışmada da kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmanın verilerin öğrencilerden elde edilen kısmının toplanmasında metafor oluşturma tekniğinden yararlanılmıştır. Metafor üretme çalışma yaprağı BİLSEM'lerde Türkçe öğretmenlerince uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere öğretmenlerce araştırmanın amacı, metafor oluşturma ne olduğu ve nasıl yapıldığı açıklanmıştır. Metafor oluşturma ile ilgili örnekler verilmiş daha sonrasında öğrencilerce bir ders saatinde yaklaşık değerler için "... gibidir, çünkü ..." cümlelerini doldurmuşlar-

dır. Öğrencilerin metafor üretmedikleri değerlere ilişkin cümleleri boş bırakmaları istenmiştir. Öğrencilerin çalışma yapraklarında ürettikleri metaforlar bu araştırmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

ÜYÖ'ün değerlere ilişkin ürettikleri metaforalar ve öğrencilerin hangi değerleri ne düzeyde gösterdiklerine ilişkin öğretmenlerinin görüşleri ile ilgili verilerin toplanması ve analizinde, nitel araştırma paradigması içinde değerlendirilen "betimsel analiz" yöntemi ile yürütülmüştür. Öğretmenlerden elde edilen veriler ÜYÖ'de en çok görülen değerler için oluşturdukları listede ilk sıraya yazılan değerden son sırada yazdıkları değere kadar 10'dan 1'e; en az görülen değerler için oluşturdukları listede ilk sıraya yazılan değerden son sırada yazdıkları değere kadar 1'den 10'a olacak şekilde puanlanmış ve her bir değer için aldığı ortalama puan dikkate alınarak sıraya konulmuştur. Öğrencilerde en az gözlenen değerler sıralanırken elde edilen ortalamalar 10'dan çıkarılmış ve küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Elde edilen değerler ortalamalar üzerinden yorumlanmıştır.

Öğrencilerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde toplanan veriler kodlanır ve bu kodlara göre sınıflandırma yapılır. Daha sonra verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar bulunur. Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilir ve aralarındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığı ile kategorize edilmesidir. Bu aşamada dışarıdan bir araştırmacının ortaya çıkan temaların yeterli düzeyde veri setini yansıtmadığını ve bu temalara göre verilerin etkili bir biçimde düzenlenip düzenlenmediğini incelemesi ve araştırmacıya önerilerde bulunması yararlı görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sebeple veri analizi aşamasında, metafor ve çizimlerin ait oldukları kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla araştırmacı görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyum yüzdesi (Güvenirlik=Görüş birliği/Görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmıştır ve 75'in altındaki değerler elenmiştir. Katılımcıların ürettikleri metaforların analizi dört basamakta gerçekleştirilmiştir 1- verilerin numaralandırılması, 2- eleme basamağı, 3- geçerlik ve güvenilirlik basamağı, 4- elde edilen metaforların frekanslarının hesaplanması ve yorumlanması basamağı şeklinde yapılmıştır. Öğrencilerden gelen metaforların hepsi değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. 176 öğrenciyle araştırma uygulanmıştır. Bunlardan 129'u değerlendirilmiştir. Değerlendirme dışı tutulan belgeler değerleri açıklayacak nitelikte olmadığı kanaatinde olduğundan çıkarılmıştır. Verilerin analizi kapsamında yapılan eleme ve kategori geliştirme aşamalarında uzman görüşüne başvurulmuştur. Verilerin analizinde frekans (f) değerlerine bakılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin güçlendirilmesi amacı ile öğrencilerin oluşturduğu metafor cümlelerinden de doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma ile öncelikle ÜYÖ'den çok ve en az gözlenen değerler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ÜYÖ ile en az üç yıldır çalışan 143 öğretmenin ÜYÖ'de en sık gözlenen değerleri listelemeleri ile oluşan verilere başvurulmuştur. Öğretmenlerin ÜYÖ'nün en çok gözlenen değerlere ilişkin görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. ÜYÖ'de en sık gözlenen değerlere ilişkin öğretmen görüşleri ve ÜYÖ'in bu değerlere ilişkin metafor üretme durumu

Öğretmenlere göre en çok gözlemlenme durumu		Metafor üreten öğrenci sayısı		Üretilen metafor sayısı	Öğretmenlere göre en çok gözlemlenme durumu		Metafor üreten öğrenci sayısı		Üretilen metafor sayısı
Değerler	x	n	%	f	Değerler	x	n	%	f
Merak	8,03	111	86	24	Doğayı sevme	5,94	121	91	24
Liderlik	6,41	99	77	15	Tüm hayata ilgi duyma	5,82	61	94	12
Ayırt Etme	6,64	95	74	20	Vatandaşlık	5,73	112	47	12
Doğru sözlülük	6,75	110	85	15	İyimserlik	5,50	114	88	20
Dürüstlük	6,37	109	84	12	Zamanı kullanma	5,19	112	87	18
Cesaret	6,09	115	89	20	Şefkat	5,01	98	76	23
Sağlıklı yaşam	5,92	118	91	28	Merhamet	4,81	128	99	30

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin görüşlerine göre ÜYÖ'de en sık gözlenen değerler merak, liderlik, ayırt etme, doğru sözlülük, dürüstlük, cesaret, sağlıklı yaşam ve doğayı sevme, tüm hayata ilgi duyma, vatandaşlık değerleri olduğu görülmektedir.

ÜYÖ'de en sık gözlenen değerlere ilişkin ÜYÖ'in değeri anlama ve algılama durumlarının belirlenmesi için en sık gözlenene üç değere ilişkin öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelenmiştir. Araştırmaya katılan 129 öğrenciden 111'i (%86,05) merak değeri ile ilgili metafor üretmiştir. Merak değerinin öğrencilere öğrenme isteği (15), araştırma (13), bilim (11), soru sorma (10) anlamaya çalışma; 10'dan az olacak şekilde ilgi duyma, deney yapmak, keşfetme, heyecan, çocuk, öğrenci, kitap, sabredememe, evren, hayvanlar, düşünme, sabırlı olmak, çakal, bir şeye benzemez, akıllı olma, her işe burnuna sokmak, korku, kurbağa, stetoskop metaforları ile açıklamışlardır. Öğrenciler merak değerine ilişkinde "çakala benzer çünkü avını bulmak için merakla gezer" (BYF/6/E); "stetoskopa

◆ Ahmet Kurnaz

benzer çünkü bulmaya çalışır” (K/4/D); “başka bilgiler öğrenmeye benzer çünkü sürekli merak edersin” (BYF/4/E) ve “kurbağaya benzer çünkü gözü-pörtlek pörtlek bakarak her şeyi inceler” (D/4/K) şeklinde benzetimler kurmuşlardır.

Öğretmen görüşlerine göre ÜYÖ’de en çok gözlemlenen değerlerden biri liderlik tir. Üstün yetenekli 129 öğrenciden 99’unun (%76,74) liderlik değerine ilişkin metafor ürettikleri görülmektedir. ÜYÖ’in liderlik değerine ilişkin ürettikleri metaforlar önder (21), yönetme (19), başkan (17), Atatürk (13), sayıları 10’dan az olmak üzere *kraliçe arı, komutan olma, aslan, takım kaptanı, karınca, halka hizmet etme, birlik olma, imame, hayat, minare ve tekerlek* şeklindedir. Öğrenciler liderlik ile ilgili olarak “*Atatürk’e benzer çünkü O en büyük liderdir (BYF/6/K); çünkü savaşa liderlik etmiştir (D/3/E); çünkü Milletın lideridir (D/5/K)*” benzetmelerini yapmışlardır. Öğrenciler “*liderlik kraliçe arıya benzer çünkü arıları yönetir (D/5/E), kovanın lideri odur (D/6/E), tüm arılar onun sözünü dinler (D/3/K); Minareye benzer çünkü caminin en başıdır (D/5/E) teşbih imamesine benzer çünkü teşbihi o toparlar (BYF/6/K)* metaforlarını üretmişlerdir.

Öğretmenlerin ÜYÖ’de en çok görüldüğünü ifade ettikleri bir diğer değer de ayırt etme değeridir. ÜYÖ’in 95’i (%73,64) ayırt etme değerine ilişkin metafor üretmiştir. Öğrenciler ayırt etmeyi seçme (13), fen bilimlerindeki sınıflama (11), sınav (10), doğru/yanlış bilme (9), farklılıkları görme (9) ve karşılaştırma (8) metaforları ile ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayırt etme değeri için 8’den az olmak üzere *ayırıcılık-kötü, gruplama, seçme-fen, neyin ne olduğu bilme, mikroskop, saat, nokta, farkında olma, parmak izi, renkler, heterojenlik, bebeğin öğrenmesi ve örüntü* metaforlarını da üretmişlerdir. Ayırt etme değeri, doğruyu yanlıştan, iyiyi kötüden ve uygunu uygun olmayan ayırt edip buna göre davranmayı kast etmektedir. Ancak öğrenciler daha çok bu kavramı bilimsel ayırt etme anlamında kullanmıştır. Yine de öğrencilerin 9’u kendi anlamına uygun bir şekilde ifade ederken 8 öğrenci de karşılaştırma olarak belirtmiştir. Bu arada ayırt etme değerinin ÜYÖ’de sıklıkla gözlemlendiği belirtildiği halde öğrencilerin 7’si ayırt etme değerini olumsuz anlamda ayırıcılık metaforu ile ifade etmiştir. ÜYÖ ayırt etme değeri ile ilgili olarak “*sınava benzer çünkü iyiyi kötüyü ayırır (D/5/K); bana benzer çünkü ben yemekleri güzel/kötü diye ayırırım (BYF/7/E); sınıflamaya benzer çünkü sınıflama yaparken ayırırız (D/3/K)* ifadelerinde bulunmuşlardır.

ÜYÖ ile en az üç yıl çalışmış ve öğrenciler ile ilgili gözlemlerine dayalı olarak görüşlerine başvurulmuş 143 öğretmene ÜYÖ’de hangi değerlerin en az gözlemlendiği sorulmuştur. Öğretmenlerin ÜYÖ’de en az gözlenen değerlere ilişkin görüşleri ile ilgili veriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. ÜYÖ’de en az gözlenen değerlere ilişkin öğretmen görüşleri ve ÜYÖ’in bu değerlere ilişkin metafor üretme durumu

Öğretmenlere göre en çok gözlemlenme durumu	Metafor üreten öğrenci sayısı			Üretilen metafor sayısı	Öğretmenlere göre en çok gözlemlenme durumu	Metafor üreten öğrenci sayısı			Üretilen metafor sayısı
	x	n	%			f	x	n	
Değerler					Değerler				
Kanaatkârlık	2,18	121	94	17	Saygı duyma	3,81	112	87	24
Kendini kontrol	2,35	96	74	28	Bağışlayıcılık	4,24	122	95	16
Minnettarlık	2,66	117	91	16	Evrensel sevgi	4,36	78	60	17
Sebatkârlık	2,84	102	79	18	Cömertlik	4,41	119	92	30
Birlik	3,08	117	91	18	Dostluk	4,74	115	89	20
Paylaşma	3,37	114	88	24	Kendini analiz etme	4,99	69	53	17
Mutluluk	3,59	113	88	24	Hoşgörü	5,28	117	91	22

Tablo 3’ün incelenmesinden anlaşıldığı gibi, ÜYÖ’de en az gözlenen değerler kanaatkârlık, kendini kontrol, minnettarlık, sebatkârlık, birlik, paylaşma ve mutluluk değerleridir.

Öğrencilerde az görüldüğü belirtilen değerlere ilişkin öğrencilerin algıların nasıl olduğu sorusunun cevaplanması için öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelenmiştir. Bunun için öğrencilerde en az gözlenene ilk üç değer için ÜYÖ’in ürettikleri metaforların içeriği ve sayısı incelenmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen verilere göre en az gözlenen değerlerin başında kanaatkârlık değeri olduğu görülmektedir. ÜYÖ’den 121’i (%93,80) kanaatkârlık değerine ilişkin 17 farklı metafor üretmişlerdir. Öğrenciler kanaatkârlık değerini büyük oranda *elindeki ile yetinme* (38) *az ile yetinme* (19) *fakirler* (16), *tutumlu olma* (14) metaforları ile 7’den az olacak şekilde de *sabır*, *sebatkâr*, *köpek*, *tok gözlü*, *tasarruf*, *cömertlik*, *yetim kalmak*, *sokak kedisi*, *kanatlanıp uçmak*, *sandal*, *zengin ve şımarık*, *işçiler*, *küçük bir evde oturmaya*, *zengin ve şımarık ve fakir çocuk kumbarası* metaforları ile ifade etmişlerdir. Öğrenciler kanaatkârlık için ilginç metaforlar da üretmişlerdir. *Kanaatkârlık fakir çocuğun kumbarasına benzer çünkü dolmayınca “olsun ben beklerim der (D/4/K); sandala, çünkü çok su alırsa batar (D/4/E);*elindeki ile yetinmeye benzer çünkü onu kabul edersin (D/3/E), *başkasından istemezsin (D/4/K), daha fazla bulana kadar çalışırsın (BYF/5/E) metaforları ile kanaatkârlık değerine ilişkin algılarını ortaya koymuşlardır. ÜYÖ kanaatkârlık değeri ile ilgili sebatkârlık kavramını da vurgulamışlardır.*

◆ Ahmet Kurnaz

Öğretmenler ÜYÖ'de en az gözlenen değerlerden birinin kendini kontrol olduğunu belirtmişlerdir. ÜYÖ'den 96'si (%74,42) kendini kontrol değerine ilişkin 28 farklı metafor üretmişlerdir. Öğrenciler kendini kontrol değeri ile ilgili en çok *kendine sahip olmak* (13), *sinirlerine hâkim olma*(11), *sabır* (10), *araba kullanma*(9) ve *otomatik (vitesli) araç* (8) kavramlarını hatırlamışlardır. Öğrenciler kendini kontrol değeri için ayrıca *insan*, *söz söyleme*, *kararlı olma*, *şımarmama*, *deneme sınavına*, *yönetme*, *robot yönetmeye*, *kötülükten uzak durma*, *sakin olma*, *öğretmen*, *oturma*, *azmama*, *huzurlu olma*, *kavga*, *aynaya bakma*, *beyin*, *hayat*, *incitmeme*, *kızdığın arkadaşını dövmeme*, *komut verme*, *okul*, *uçak*, *ayna* metaforlarını da kullanmışlardır. Öğrencilerin kendini kontrol değerine ilişkin çok sayıda metafor ürettikleri görülmektedir. Öğrenciler *kendini kontrol araba kullanmaya benzer* çünkü *dikkat etmezsen kaza yaparsın* (D/3/K), (D/4/E), (D/3/K); *otomatik vites araca benzer* çünkü *kendi kendine gider* (BYF/5/E), (D/4/K), (D/4E); *uçığa benzer* çünkü *kontrol edemezsen düşer* (BYF/5/E) gibi metaforlar üretmişlerdir.

Öğretmenler ÜYÖ'de en az gözlenen değerlerden birinin minnettarlık olduğunu belirtmişlerdir. ÜYÖ'den 117'si (%90,70) minnettarlık değerine ilişkin 16 farklı metafor üretmişlerdir. Öğrenciler minnettarlık değeri ile ilgili en çok *teşekkür* (19), *iyiliği unutmama* (17), *saygı* (16), *borçluluk duyma* (15), *hatırlamak* (11) ve *hediye vermek* (9) kavramlarını hatırlamışlardır. Ayrıca araştırmaya katılan ÜYÖ'in 10'undan daha azı *canını verme*, *iyi duygular besleme*, *birinin yaptığını güzel görme*, *yardımsızlık*, *hayranlık*, *elindekileri verme*, *ay*, *beyin*, *çocuk* ve *eğilmek* metaforlarını da üretmişleridir. Öğrencilerin minnettarlık değerine ilişkin ürettikleri metaforların belirli kavramlarda yoğunlaştığı görülmektedir. ÜYÖ'ler *minnettarlık değerine ilişkin metaforlar üretirken* "*borçludur/teşekkür etmelidir/saygı duymalıdır/iyiliğini unutmamalıdır/saygı duymalıdır/iyi duygular beslemelidir gibi gerekçeleri vurgulamışlardır*.

ÜYÖ'de en sık ve en az gözlenen değerlere ÜYÖ'in ne kadarının kaçır metafor ürettiklerine bakılarak değerlerin öğrencilerde gözlenme sıklığı ile öğrencilerin değerleri iyi anlamış olmaları arasındaki ilişkiler incelenmek istenmiştir. İlgili veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. ÜYÖ’de en sık ve en az gözlemlendiği düşünülen değerlere ilişkin ÜYÖ’ün metafor üretebilme durumu

Öğretmenlere göre en sık gözlemlenme durumu		Öğrencilerin ürettiği metafor		Öğretmenlere göre en az gözlemlenme durumu		Öğrencilerin ürettiği metafor	
Değerler	x	n	f	Değerler	x	n	f
Merak	8,03	111	24	Kanaatkârlık	2,18	121	17
Liderlik	6,41	99	15	Kendini kontrol	2,35	96	28
Ayırt Etme	6,64	122	20	Minnettarlık	2,66	117	16
Doğru sözlülük	6,75	110	15	Sebatkârlık	2,84	102	18

Tablo 4’ün incelenmesinden anlaşıldığı gibi, ÜYÖ’de en sık gözlenen değerler olan merak, liderlik, ayırt etme ve doğru sözlülük değerleri ile ilgili olarak ÜYÖ’ün en az 99’nun (%77); en fazla 122’sinin (%95); ortalama %85’inin metafor üretebildikleri görülmektedir. ÜYÇ’de en az gözlenen kanaatkarlık, kendini kontrol, minnettarlık ve sebatkarlık ile ilgili olarak ÜYÖ’ün en az 96’sının (%74); en fazla 122’sinin (%94); ortalama %84’ünün metafor üretebildikleri görülmektedir. Verilere göre ÜYÖ’de en sık ve en az gözlenen değerlere ilişkin öğrencilerin metafor üretebilme oranı ve ürettikleri metaforların sayısı ve niteliği incelendiğinde benzerlik olduğu görülmektedir.

Sonuç ve tartışma

ÜYÖ de en çok gözlenen değerler merak, liderlik, ayırt etme, dürüstlük, doğru sözlülük, cesaret, sağlıklı yaşam, doğayı sevme, tüm hayata ilgi duyma ve vatandaşlık değerleridir. ÜYÖ’de en çok gözlemlenen değerlerin başında merak değeri gelmektedir. Bu bulguya ilişkin bir araştırma sonucuna rastlanmamış olmakla birlikte (Cutts, 2001) ÜYÖ’ün ilgi ve meraklarının zengin olduğunu, farkındalıklarının ve gözlemlenmeye doğal olarak eğilimli olduklarını belirtir. Gündüz (2010) de ÜYÖ’ün merak duyguları güçlü olduğunu belirtir. ÜYÖ’ün öğretmenleri de öğrencilerde merak değerinin sıklıkla görüldüğünü belirtmişlerdir. ÜYÖ’de merak değerinin sıklıkla gözleniyor olmasına ilişkin bu araştırma sonucu literatürdeki bilgiler ile benzerlik göstermektedir. ÜYÖ büyük oranda merak değeri ile ilgili metafor üreterek bu değere ilişkin güçlü bir algılarının olduğunu göstermişlerdir. Merak değerinin öğrencilere öğrenme isteği, araştırma, bilim, anlamaya çalışma, ilgi duyma, soru sorma, deney yapma ve düşünme gibi bilimsel öğrenmelere yönelik olduğu görülmektedir. Türk Dil Kurumu (2018) merak kavramını “Bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek” olarak tanımlamıştır. Bu yönü ile öğrencilerin ürettikleri metaforlara göre ÜYÖ’ler merak değerine ilişkin ürettikleri metaforlar TDK tanımı ile örtüşmektedir. Merak, bir değer olmanın yanı sıra bilişsel açıdan da öğrenmenin temel çıkış noktasıdır. Öğrencilerde merak duy-

gusunu sürdürülmesi öğrenme için kendi başına taşıyıcı bir faktördür (Bruner, 1961). Bu nedenle ÜYÖ için hazırlanan öğretim programlarında öğrencilerin merak değerine sahip oluş düzeylerinin korunması ve geliştirilmesini sağlayacak uygulamalar yer almalıdır. ÜYÖ'in eğitim ortamları sadece sınıf içi uygulamalar ile sınırlı kalmamalı, merak değerinin canlı tutulmasını sağlayacak ortam ve öğretim etkinliklerine yer verilmelidir.

Liderlik ÜYÖ en çok gözlenen ve ÜYÖ ile özdeşleşmiş bir özelliktir. Bu araştırma da öğretmenler, ÜYÖ'de liderlik değerinin yoğun olarak gözlemlendiğini belirtmiştir. Renzulli ve diğerleri (2002), Clark (2002) ve Levent (2014) de ÜYÖ'in liderlik yönlerinin güçlü olduğunu belirtir. ÜYÖ'de liderlik değerinin gözlenme düzeyine ilişkin bir araştırma sonucuna rastlanmamış olmakla birlikte bu çalışmada da ÜYÖ liderlik ile doğrudan ilgili güçlü metafor ürettikleri görülmüştür. ÜYÖ'in arkadaşlarıyla iyi geçiniyor olması, hemen herkese yardım etmeye istekli olmaları, çoğu kez bu çocuklar, kendi ödevlerini göreceli olarak bitirdiklerinde, daha yavaş olanlara yardım etmek istemeleri onların çevrelerince kabul edilerek doğal liderler olmalarına yardımcı olmaktadır (Cutts, 2001). Bu öğrencilerin liderlik özelliklerini göstermelerini ve geliştirmelerini sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır. Öğrencilerin liderlik özelliklerini sergilemelerine fırsat tanıyacak gerekli ortalamaların oluşturulamaması bu öğrencilerin liderlik özelliklerini illegal yapılar içerisinde sergileme meraklarını artırabilir. Bu durum da öğrenciler ve ülkemiz için ileri riskler oluşturur.

Ayırt etme ÜYÖ için zihinsel bir beceri olmakla birlikte doğruyu yanlıştan, iyiyi kötüden, güzeli çirkinden ayırma ile ilgili bir değerdir ve öğretmenlere göre ÜYÖ'de yoğun olarak gözlemlenmektedir. Üstün yetenekli çocuklar çok küçük yaşta içinde yaşadıkları dünyayı analiz etmeye başlarlar. Yüksek ahlâkî duyarlılıklarının bir sonucu olarak üstün yetenekli çocuklar olumlu ve olumsuz yapıları ayırt edebilirler (Hökeleli, 2004). Bu özellikleri de ÜYÖ'in öğretmenlerinin hemen dikkatini çekmiş ve öğrencilerde en çok gözlenen değerlerden biri olarak belirtilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre ÜYÖ'in büyük bir bölümü ayırt etme değeri ile doğrudan ilgili metaforlar üretebilmişlerdir.

Dürüstlük sözünde ve davranışlarında doğruluktan ayrılmama (TDK, 2018) demektir. Bu değer doğru sözlülük ile de ilgilidir. Dürüstlük değeri ÜYÖ'de en çok gözlenen değerler arasındadır. Gündüz üstün zekâlı öğrencilerin tercih ettikleri değerler üzerine yaptığı araştırmasında (2010) ÜYÖ yalan söylememeyi en fazla tercih ettikleri değerler sıralamasında önemli bir kısmı tarafından benimsenen ve ifade edilen değer olarak belirtmektedir. Topcu, Üstün Zekâlı Öğrencilerin Değer Kavramına Yönelik Algıları (2015) adlı araştırmasında ÜYÖ'in çevrelerinde bulunan insanlarda görmek istedikleri özellikler arasında ilk sırada "dürüstlük" değerinin olduğunu belirtmiştir. Yiğittir (2010) ve Öcal (2010) çalışmasında öğrencilerin birinci sıradaki tercihleri çevre temizliği değeri olurken üstün yeteneklilerde dürüstlük değeri birinci sırada yer almaktadır. Sezer (2016) de velilerin çocuklarına kazandırılmasını istediği evrensel

değerler dürüstlük olduğunu belirtir. Hökelekli'ye (2004) göre de ÜYÖ dürüst bir tutum (herkese aynı standartlarla davranma) içindedir. Aynı zamanda bu öğrencilerin doğruluk ve dürüstlikle ilgili kaygıları sıklıkla çok yüksektir. Bu ilgi ve kaygılar bazen üstün yetenekli çocukların dürüstlükte yetişkinlere karşı ısrarcı olmalarına sebep olur (Dodd ve Menz, 1996). Hatta bu çocuklar oyunlarda kaybetmeye başlayacağı ana kadar dürüstlük üzerinde ısrar eder. Bu durumda dürüstlük kazanmaktan daha az çekiçi olur (Freedman, 1999; Lovecky, 1999). Dolayısıyla ÜYÖ'n sahip olduğu dürüstlük değerine ilişkin özelliklerinin eğitimcileri ve velileri tarafından iyi bilinmesi ve buna uygun tepkilerin sergilenmesi önemlidir. Bu araştırma ile ÜYÖ'de en sık gözlenen değerler arasında doğruluktan ayrılmama değerinin olması literatür ve ÜYÖ ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Sonuç olarak dürüstlük ya da doğruluktan ayrılmama değeri Ülkemizdeki ÜYÖ'de en çok gözlenen değerlerden biridir.

ÜYÖ'de en çok gözlenen değerlerden diğeri de cesaret, sağlıklı yaşam, doğayı sevme, tüm hayata ilgi duyma ve vatandaşlıktır. Cesaret değerinin ÜYÖ'de gözlemlendiği ile ilgili bilgilere rastlanmaktadır. (Sezer (2016; Yiğittir, Geçit ve Gençer, 2011). Sağlıklı yaşam, doğayı sevme ve tüm hayata ilgi duyma değerlerinin ÜYÖ'de gözlemlenmesi ile ilgili çok fazla doğrudan araştırma sonuçlarına rastlanmamış olmakla birlikte Yiğittir' in (2010) çalışmasında öğrencilerin birinci sıradaki tercihleri çevre temizliği değeri olurken üstün yeteneklilerde dürüstlük değeri birinci sırada yer aldığını belirtir. Bununla birlikte alan yazındaki dolaylı anlatımlardan bu değerlerin ÜYÖ'de gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Örneğin Hökelekli (2004) Üstün yetenekli çocuklar çok küçük yaşta içinde yaşadıkları dünyayı analiz etmeye başladığını belirtir. ÜYÖ'in velilerinin de sağlıklı yaşam ve doğayı sevme değerlerine çocuklarında bu değerleri görmek istediklerini ifade eder. Hökelekli (2004) ve Gündüz (2010) de sorumluluk duygularının baskın olduğunu ve (Cutts, 2001) hizmet etme arzusunda olduklarını ifade eder. ÜYÖ'in elde edilen verilerde ÜYÖ'in büyük bir bölümünün cesaret, sağlıklı yaşam, doğayı sevme ve tüm hayata ilgi duyma değerleri ile ilgili güçlü metaforlar üretebildikleri görülmüştür. Buna göre ÜYÖ cesaret, sağlıklı yaşam, doğayı sevme ve tüm hayata ilgi duyma değerlerini yüksek düzeyde içselleştirmiş ve sergiler durumdadır.

Vatandaşlık öğretmenlere göre ÜYÖ'de en çok gözlenen değerler arasındadır. Vatandaşlık değerine ilişkin ÜYÖ'in ürettikleri metaforlara ilişkin bulgular araştırmanın bulguları içinde yer verilmemiş olmakla birlikte ÜYÖ'in büyük bir bölümünün vatan sevgisi değerine ilişkin güçlü metaforlar üretebildikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan 4. Sınıf düzeyinde bir kız öğrenci "*vatandaşlık kalem kutusu-içinde kalem, silgi kalemtıraş var ve içinde iyi geçinirler*" şeklinde çok nitelikli bir benzetim yapmıştır. Bununla birlikte Topçu (2015) Cumhuriyet dönemi eğitim programlarında milli bilinç ve vatanseverlik değerlerinin en çok vurgulanan değerler (Keskin,2008;2012'den akt. Keskin,2015,s.671) olmasına rağmen ÜYÖ'in en az değerlendirme yaptığı değer olduğunu belirtmiştir. ÜYÖ öğrencilerin vatandaşlık ve vatanseverlik değerlerinin sahip

◆ Ahmet Kurnaz

olmaları son derece önemlidir. Bu öğrenciler ülkemizin gelecek aydınları olacaktır. Aynı zamanda beyin göçü riskini de vatanseverlik değerini içselleştirmek ile aşmak mümkündür. Bu nedenle vatan sevgisi değerinin öğrencilere kazandırılması hayati önem taşımaktadır. Duygusal olarak zarar görmüş üstün yetenekli bir çocuk toplumu için daha düşük kabiliyete sahip bir yaşıtından daha tehlikeli olabilir; çünkü bu birey kendi büyüklüğünü ortaya koymak için daha büyük bir zihinsel kapasiteye sahiptir (Hökelekli, 2007).

Bütün üstün yetenekli çocukların istisnasız ahlaki yönden ileri olduğunu söylemek de mümkün değildir. Çünkü ihmal, kötü davranma, duyarsızlık ve anlayış yoksunluğu yüzünden duygusal olarak tahrip edilmiş çocukların varlığı da bir gerçektir. Yine baskıcı sistemlerin kurbanı olduğundan, baskıcı duyarsızlığın psikolojik zırhını kuşanıp ve o duyarsızlığı devam ettirenler de bulunmaktadır. En az üç yıl bu çocuklarla çalışmış öğretmenlere göre ÜYÖ'de en az gözlemlendiği düşünülen değerler kanaatkârlık, kendini kontrol, minnettarlık, sebatkârlık, birlik, paylaşma, mutluluk ve saygı duyma değerleridir.

Alanyazında ÜYÖ'in ilgi duydukları alanlarda sebatkâr oldukları belirtilir (Colangelo ve Davis, 2002; Gündüz, 2010; Özbay ve Palancı, 2011) ÜYÖ'in büyük bir bölümü sebatkarlık değeri ile ilgili metafor üretebilmiştir. Sebatkârlık kelimesi sözünden, kararından dönmeyen, direşken, sağlam, yerinden oynamaz ahdine, vefakârlığına sadık ve sağlam, yerinden oynamaz, direşken anlamlarına gelmektedir. Öğrencilerin metaforlarının kararlılık, sözünde durmak, sabır, kanaatkarlık, elindeki ile yetinme, engel karşısında yılmama, tutumlu olma, dürüstlük, tükenmez kalem, anne, öğretmenlik, adanmak kavramlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin sebatkarlık için ürettikleri sabır, kanaatkarlık, elindeki ile yetinme, tutumlu olma, dürüstlük metaforlarının sebatkarlık değeri ile tam olarak örtüştüğü söylenemez. Ancak sebatkarlığın öğrencilerde en az gözlenen değerler arasında olması öğrencilerin sebatkarlık değerinin anlamını kavrayamamış olmaları ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerde sebatkarlık değerinin gözlenememiş olması onların ilgi duydukları alanlar ile karşılaşmamış ya da iştigal etmemiş olmaları ile açıklanabilir. Bununla birlikte öğrencilerin ilgi alanlarının genişliği ve aynı anda birçok işi yapma yetenek ve eğilimleri (Ataman, 2004) ÜYÖ öğrencilerin bir konuda sebat etmelerine mâni olmuş olabilir. Bu araştırma sonuçlarına göre ÜYÖ'de kendini kontrol, zamanı iyi kullanma değerinin çok gözlemlendiği yönünde bir tespitin yapılamamış olması öğrencilerde sebatkarlık ile ilgili bazı hassasiyetlerin ortaya çıkmamış olma ihtimalini ortaya koymaktadır. Tüm bunlardan hareketle ÜYÖ'e başladıkları işi bitirmeleri, bir işin üzerinde yoğunlaşarak çalışma alışkanlıklarının kazandırılması sağlanmalıdır.

Öğretmenler ÜYÖ'de mutluluk değerinin en az gözlenen değerler arasına olduğunu belirtmiştir. Hökelekli (2004) de üstün yetenekli çocukların çevresine kolay uyum sağladığı, daha popüler oldukları ve ortalama çocuklardan daha mutlu oldukları şeklinde yanlış bir inanış olduğunu belirtir. Oysaki bu çocuklar yaşitlarıyla aynı

İlgileri paylaşmazlar. Bu, üstün yetenekli çocukların içedönüklüğü, yoğunluğu ile birleşir ve birtakım şeyleri yapmadaki tuhafıkları, onları sınıf arkadaşları tarafından acayip, tuhaf olarak yaftalamaya kadar götürür. Dolayısıyla üstün yetenekli çocuklar dışlanmışlık ve yalnızlık ve sonucunda mutsuzluk riskiyle karşı karşıyadırlar. Topcu (2015) da mutluluğun üstün yetenekli öğrencilerin en fazla tercih ettikleri değerler sıralamasında %10'undan daha azı tarafından benimsenen ve ifade edilen değerler arasında olduğunu belirtir. Buna göre araştırmadan elde edilen sonuçlar diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Aynı zamanda ÜYÖ'in öğretmenlerinin öğrencilerin mutluluk değerini sergilemediğini isabetli bir şekilde belirlediği görülmektedir. Bununla birlikte ÜYÖ mutluluk değeri ile ilgili olarak kendilerinde en çok gözlenen değerler kadar sayıda ve nitelikte metafor üretebilmişlerdir. Bu da ÜYÖ'in metafor üretme kapasitesinin ve değerleri algılama düzeylerinin kendilerinde bu değer gözlemlenmesinden bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır. Mutluluk üretken ve aydın bireyler yetiştirmek için son derece önemlidir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) Türk milli Eğitiminin genel amaçlarından birinin kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak mutlu bireyler yetiştirmek olduğu belirtilir. Tüm koşullar dikkate alındığında ÜYÖ'in mutlu kılacak yaşantılar geçirmeleri sağlanmalıdır. Bu öğrencilerin mutluluk algıları belirlenmeli, nelerden ve nasıl mutlu oldukları ortaya konulara genel yaşamları ve öğretim uygulamaları onları mutlu edecek şekilde düzenlenmelidir.

Öğretmenler saygı duyma değerinin ÜYÖ'de sıklıkla gözlemlenmediğini belirtmektedir. Saygı değerine ilişkin ÜYÖ'lerin büyük bir bölümü metafor üretmiştir. Ürettikleri metaforların sevgi, sözünü kesmeme, küçüğün büyüğe yer vermesi, hürmet, nazik olma, hoşgörü kavramları olduğu ve bu kavramların saygı kavramı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Topcu (2015) ise üstün yetenekli öğrencilerin çevrelerinde bulunan insanlarda görmek istedikleri özellikler arasında ilk sırada "dürüstlük" değerinin ardından "saygı" değerine önem verdiğini belirtmektedir. ÜYÖ'in velileri de "Çocuğum büyüklere karşı saygılı davranmayı öğrenmelidir" demektedir (Sezer, 2016) Bu araştırmadan elde edilen veriler alan yazındaki bilgiler ile örtüşmemektedir. Bu nedenle ÜYÖ'in saygı değerine ilişkin davranışlarının incelenmesinde yarar görülmektedir.

ÜYÖ'de en çok gözlenen değerler olan merak, liderlik, ayırt etme ve doğru sözlülük değerleri ile öğretmenlere göre en az gözlenen kanaatkarlık, kendini kontrol, minnettarlık ve sebatkarlık değerlerine ilişkin öğrencilerin metafor üretebilme oranı ve ürettikleri metaforların sayısı ve niteliği incelendiğinde arasında farklılıklar olmadığı görülmektedir. Bu da öğrencilerde değerlerin gözlemlenme durumunun metaforlara ilişkin algılarının yeterli olması ile ilgili olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmada ele alınmadığı halde alan yazın incelendiğinde ÜYÖ'in hoşgörü, başkalarına ve kendine karşı sorumluluk, yardımlaşma; yaralıları, hor ve hakir görülenleri, sakatları, çaresizleri, hastaları ve kendi yalnızlıklarıyla perişan olmuşları dü-

◆ Ahmet Kurnaz

şünme; doğruluk, gerçeklik sıklıkla çekingen ve utangaç, kötülüğe kötülükle karşılık vermektense kendi içine kapanan, derin duygulara sahip, idealistik” olarak tanımlanmaktadır.

ÜYÖ’de sıklıkla gözlenen değerlerin güçlenmesini ve öğrencilerde kişilik özelliği haline gelmesi, az gözlenen değerlerin de gözlenebilirliğinin artırılması ve ilerde kişilik özelliği haline getirilebilmesi için gerekli formal ve informal eğitim uygulamaları hayata geçirilmelidir. Üstün zekâlı çocuklara, hastane, huzurevleri, yetiştirme yurtları vb. gibi alanlarda topluma hizmet imkânları sunarak ve bu alanlarda isteğe bağlı görevlendirmeler yaparak, sevgi, merhamet, diğerkâmlık, empati vb. bazı değerleri içselleştirmelerine yardımcı olunabilir. Karşılıklı etkileşim içinde ve birbiriyle iş birliği halinde etkileşimde bulunmayı öğrenmelerine imkân verecek ve birbirlerinin haklarına saygı duymalarına zemin hazırlayacak, sosyal sorumluluk duygusu kazanmalarına yardım edecek grup etkinlikleri düzenlenebilir. Üstün zekâlı çocuklara, hastane, huzurevleri, yetiştirme yurtları vb. gibi alanlarda topluma hizmet imkânları sunarak ve bu alanlarda isteğe bağlı görevlendirmeler yaparak, sevgi, merhamet, diğerkâmlık, empati vb. bazı değerleri içselleştirmelerine yardımcı olunabilir (Gündüz,2010).

ÜYÖ’ler doğuştan getirdikleri farklılıklar yüzünden toplum tarafından bozulmak gibi büyük bir riskle de karşı karşıyadırlar. Doğuştan getirilen yetenekler ancak düzenli ve yeterli bir eğitim, zamanında uygun yönlendirme, teşvik ve rehberlikle açığa çıkarılabilir ve ileri seviyede geliştirilebilir. Dolayısıyla üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda keşfedilmesi ve eğitilmesi yalnızca bu çocukların bireysel mutluluğu açısından değil, toplumsal yaşam standartlarının ve kalitesinin yükseltilmesi bakımından da büyük önem taşımaktadır.

Ne kadar üstün yetenekli olursa olsun bir çocuğun, baskıcı ilkelerin binlerce yıldır hüküm sürdüğü bir toplumda kültür içinde eriyip gitmeye karşı durması son derece güçtür. Hem etraflarındaki akranlarının hem de medyanın etkisi üstün yetenekli çocukları, özellikle erkekleri, en içteki duyguları ve yargılarıyla çatışma içine sürüklemektedirler (Silverman, 1994). Bütün bunlar göstermektedir ki, üstün yetenekli çocuklar elverişli gelişim ortamları ve uygun eğitim koşulları altında insanlık için büyük bir kazanım haline gelebilecekleri gibi, varlıklarının ciddiye alınmadığı ortamlarda insanlık için yeri doldurulamaz büyük bir kayıp, bazı durumlarda da ciddi bir tehlike kaynağı haline gelebilirler. İnsanın ahlaki ve manevi seviyesini yükseltecek bir eğitim ve rehberlik bireysel ve toplumsal huzur ve refahın sağlanmasında her zaman en önemli bir faktör olarak karşımızda durmaktadır (Hökekleli, 2004).

Öğretmen görüşlerine göre üstün yetenekli öğrencilerde değerlerin gözlemlenme sıklığı ve bu değerlere ilişkin öğrencilerin ürettikleri metaforlar ve yükledikleri anlamlar doğrultusunda öğrencilere yönelik eğitimler verilebilir. Araştırma bulguları doğrultusunda eğitim programları düzenlenebilir Çalışma farklı illere yayılarak genişletilebilir. Daha geniş kapsamda ve diğer öğrencilere de çalışmanın uygulanması ve

gruplar arası karşılaştırma yapılmı alan adına yararlı olacaktır. Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha doğru anlamlandırabilmeleri ve bu yanlarını daha verimli kullanabilmelerini sağlayabilmek için destek eğitimi aldıkları BİLSEM'lerin eğitim programları araştırma bulguları ışığında düzenlenebilir. Üstün yetenekli öğrencilerin oluşturdukları metaforların kategorileri dikkate alınarak kavramlara yükledikleri değerler açısından hem öğrencilere hem de öğretmenlerine yönelik grup çalışmaları yapılabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin ürettikleri metaforları farkı değişkenler açısından da incelenerek yeni çıkarımlar ve değerlendirmeler yapılabilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2006). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(6), 9- 27.
- Alport, G.W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York: Holt
- Ataman, A., (2003). Üstün zekâli ve üstün yetenekli çocuklar. A. Ataman, (Ed.) Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim (s. 179-198) içinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Ayyıldız, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin dans kavramına yönelik metaforik algılarının analizi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 13-25.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A. N. Slay. (2011) Yüksek öğretim ve öğretmen yetiştirmede karakter eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, F. (1993). Üniversite eğitim suresi icinde öğrencilerin değer tercih sıralamalarında değişime [Changes in value preferences of students during University Education]. *Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları*, 7, 49-58.
- Beck, C. T. (1997). *Humor in nursing practice: a phenomenological study*. Int. J. Nurs. Stud..
- Berkowitz, M. W., Mary A. H. (2009). *Character education and gifted children*. Center for Character And Citizenship, University Of Missouri-St. Louis, 402 USA. Marillac Hall.
- Bilsky, W. ve Schwartz, S.H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*. 8, 163-181.
- Bruner, J. S. (1961). Theact of discovery. *Harvard educationalreview*. Erişim tarihi: 18.11.2017 <http://psycnet.apa.org/record/1962-00777-001>
- Cansever, E. (1987). *Nerde antigone*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted. developing the potential of children at home and at school (5th ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Colangelo, N., & Davis, G. A. (2002). *Handbook on gifted education*. Allyn & Bacon, 75 Arlington St., Suite 300, Boston, MA 02116.

◆ Ahmet Kurnaz

- Cutts, E., N., Moseley, N. (2001). *Üstün zekâli ve yetenekli çocukların eğitimi*, (Çev. İ. Ersevîm). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Dabrowski, K. (1996). *Multilevelness of emotional and instinctive functions*. Lublin: Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oas, CA: Sage Publications.
- Dilmaç B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınınaması*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınınaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dodd, J. M. and Menz, O. (1996) *Stewardship: A Concept in Moral Education*. Erişim tarihi: 23.09.2016, http://www.nexus.edu.au/teachstud/gat/dod_men1.htm
- Doğanay, A. (2006). *Değerler eğitimi. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, yapılandırmacı bir yaklaşım*. C. Öztürk (Ed.) Sosyal bilgiler öğretimi (s.56-85) içinde. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Durmuş. Ç. (1996). *Değerlerin meslek grupları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 79-96.
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:83.
- Freedman, J. J. A., (1999) *Joy and loss: The emotional lives of gifted children*. Erişim tarihi: 14.01.2018. <http://www.kidsource.com/kidsource/content4/joy.loss.eq.gifted.html>
- Gökdere, M., Çepni, S. (2004), *Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili. (Ed.) *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler* (s. 176-182) içinde. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Gross., M.(1998) The 'me' behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, 20 (3), 167-174.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publications.
- Guttek, G. L. (2001). *Eğitimin Felsefi ve İdeolojik Temelleri* (Çer.:N. Kale), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gündüz, T. (2010). *Üstün zekâli çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi*. İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi Bahar 2010/ 1(1), 157-177..
- Güngör, E. (1995). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötügen Yayınları.
- Hitchcock, G. & Hughes D. (1995), *Research And The Teacher: A Qualitative İntroduction To School-Based Research*. Erişim Tarihi:26.02.2010, http://books.google.com/books?id=qRuNQ6_KL-SsC&printsec=frontcover&dq=hitchcock+hughes&hl=tr&cd=1#v=onepage&q=&f=false

- Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House Journal*, 76 (6), 298-300.
- Hökelekli, H., & Gündüz, T. (2004). Üstün yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi. A. Kulaksızoğlu-AE Bilgili-MR Şirin (Ed.) *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı* (s.199-213) içinde. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- İşcan, C. D. (2007). **İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği.** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- İşcan, C. D.(2007). İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kearney, K. (1996). *Highly gifted children: In full inclusion classrooms.* Erişim Tarihi: 06.07.2016 <http://members.aol.com/discanner/hgfull.html>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by.* University of Chicago press.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lovecky, D. V. (1997). *Identity development in gifted children: Moral sensitivity.* Erişim Tarihi: 17.09.2016 <http://search.epnet.com/direct.asp?an=14899&db=aph>
- Lovecky, D. V. (1999) *Gifted children with AD/HD.* Erişim Tarihi: 19.06.2016 <http://ericec.org/fact/lovecky.html#top>
- Mayring, P. (1996). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş* (3. Baskı). A. Gümüş, (Çev.). Adana: Baki Kitabevi. (2000).
- MEB, 2017. *Görsel Sanatlar dersi öğretim programı.* Erişim Tarihi: 15.12.2017 https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163758_GYrsel_Sanatlar.pdf
- Mehmetoglu, U. (2006). *Gençlik, değerler ve din.* Y. Mehmedoğlu ve AU Mehmedoğlu (Ed.). Küreselleşme, ahlak ve değerler (s. 54-68) içinde. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- ÖYBSUP (2013). *Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017.* Erişim Tarihi: 10.05.2018, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar
- Özbay, Y., & M. Palancı, (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22).
- Özgülven. İ.E. (1994). *Psikolojik testler.* Ankara: Psikolojik Danışma, Rehberlik Eğitim Merkezi (PEDREM)
- Powney, J. C., Schlapp, M. A., Glissov, U., Johnstone, P. ve Munn, P. (2004). *Understanding values education in the primary school.* UK: University of Glasgow.
- Raths, L.E., Harmin, M. ve Simon, S.B. (1966). *Values and teaching: working with values in the classroom.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc.
- Renzulli, J. S. (1999). What is thing called giftedness and how do we develop it? A twentyfive year perspective. *Journal for the Education of Gifted*. 7, 78-83.

◆ Ahmet Kurnaz

- Saban, A. (2009). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. (Nisan 21, 2011). Nisan 21, 2011 tarihinde www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2009_cilt7/sayi_2/281-326.pdf adresinden alınmıştır.
- Sak, U. (2013). *Üstün zekâlılar özellikleri tanulanmaları eğitimleri*. Ankara; Maya Akademi Yayıncılık.
- Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesi” ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. Yayınlamamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Towards a psychological structure of human values. *Journal of Personality Social Psychology*, 53, 550- 562.
- Sezer, Ş. (2016). Velilerin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 4(2).
- Silverman, L. K. (1994) *The moral sensitivity of gifted children and the evolution of the society*. Erişim Tarihi:16.09.2016 <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9501205368&db=aph>
- Stake, R E. (1995). *The art of case study research*. Colifornia: Sage Publications.
- Şirin, A. (1983). *Gençlerin değerler sıralaması üzerine bir araştırma*. (Yayınlamamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Topcu, S. (2015). Üstün zekâlı öğrencilerin değer kavramına yönelik algıları: Elâzığ Bilim ve Sanat Merkezi örneği. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN, 1308-2140.
- Topcuoglu, A. (1999). Üniversite gençliğinin değerleri. Ankara: Vadi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2009). *Türkçe sözlük*. (Cilt I ve II). Ankara:Yazar
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Ünal, F., & Er, H. (2015). Üstün yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 16(1).
- Wilkins, C. (2000). *Citizenship education*. R. Bailey (Ed). Teaching values and citizenship across the curriculum (s. 25-29) içinde. London: Kogan Page.
- Witty, P. (1963). Üstün yetenekli çocuklara nasıl yardımcı olabilirsiniz? (çev. İ. Özgentaş). Ankara: E.M.H.M.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19(19), 499.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.

II. BÖLÜM

ÖZEL/ÜSTÜN YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ

FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİ ÜSTÜN YETENEKLİ Mİ? ÜSTÜN YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNDE FEN LİSELERİNİN ÖNEMİ

Ercan TÜRK
Ortaöğretim Genel Müdürü

GİRİŞ

Tüm dünyada ve tarihimizde üstün ve özel yetenekli bireylerin eğitimi, toplumun önem verdiği öncelikli alanlardan biri olmuştur. Ülkeler güçlü gelecek planları içerisinde liderleri ve üst yönetim kadrolarını oluşturmak amacıyla bilim, sanat ve spor alanlarında üstün ve özel yetenekli bireylerin tespiti ve eğitilmelerini açık olmasa da örtülü bir şekilde stratejilerinin bir parçası haline getirmişlerdir. Geleceğin şekillenmesinde ekonomik, siyasi, askeri ve teknolojik gelişmelerin itici gücü olarak görülen üstün yetenekli bireylerin eğitimine önem veren ve tarih boyunca bu konuda çeşitli projeler ve çalışmalar yapan toplumlar üstün yetenekli özel bireylere özel eğitim imkânları sunmuşlardır.

Zihinsel, sosyal, bedensel ve öğrenme özellikleri açısından tüm bireylerin sahip olabileceği bu özellik alanlarında, birden fazlasında veya hepsinde ileri düzeyde performans gösterenler üstün yetenekli olarak tanımlanmaktadır. Üstün yetenekli bireylere yönelik yapılan çalışmaların, son 15-20 yılda yoğunlaştığı görülmektedir. Alan yazın taraması yapıldığında; bazı ülkelerin üstün ve özel yetenekli bireylere daha fazla önem verdiklerini, bebeklikten itibaren özel eğitim, yöntem ve araçlar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Ülkemizde, üstün yetenekli bireylerin eğitimi; tarihimize yön veren, başarılı çalışmalara imza atan Osmanlı İmparatorluğu dönemine kadar uzanmaktadır. Üstün yetenekliler eğitiminin planlı, kapsamlı ve sistematik olarak uygulandığı dünyadaki ilk eğitim kurumları 600 yıllık Osmanlı İmparatorluğu'nun sivil ve askeri yönetim, bilim ve sanatçı kadrolarının yetiştirildiği 15. yüzyılın ortalarında kurulan "Enderun Mektepleri"dir. Bu okullar günümüzde gelişmiş ülkelerdeki üstün yeteneklilerin eğitildiği okullara model olmuştur. Cumhuriyet tarihimizde de üstün ve özel yetenekli bireylerin eğitimlerine önem verilmiştir. 1925 yılından itibaren ilgili mevzuatında yapılan düzenlemelerle tanınan imkânların yanı sıra çeşitli tedbirler de alınmıştır. Bu süreçte, 1940 yılında çıkartılan bir yasa ile kurulan Köy Enstitülerinde uygulanan eğitim programı formal eğitim programlarından farklı olarak hazırlanmıştır. 1948-1956 yıllarında çıkartılan kanunlar ile resim, müzik ve plastik sanatlarda olağanüstü özel yetenek

gösteren çocukların yurt içinde ve yurt dışında eğitimlerini sağlayan bir uygulama getirilmiştir. 1959 yılında yürütülen Türdeş Yetenek Gruplarına yönelik çalışmalarda uygun öğrenim alanlarında çeşitli ölçeklerle belirlenen yetenek düzeyleri ve özellikleri birbirine yakın olan çocuklar aynı çalışma grubunda toplanmışlardır.

1960'lı yıllara kadar ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitiminde daha çok bireysel nitelikli çalışmalar yapılmıştır. 1964 yılında ilk olarak açılan Ankara Fen Lisesi ile matematik ve fen alanındaki üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin planlı, kapsamlı ve sistematik olarak sürdürülmesi amaçlanmıştır.

MEVCUT DURUM

Ülkemizde fen eğitimini geliştirmeye yönelik çalışmalar 1960 yılında OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)'nin de desteği ile Avrupa'da uygulanan yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin benimsenmesiyle başlatılmıştır. Bu çerçevede fen eğitimi ile ilgili ek bildirimler hazırlanmış, Avrupa'da kullanılan 30 fen ve matematik eğitimi kitabı Türkçe'ye çevrilmiştir.

1962 yılında toplanan VII. Millî Eğitim Şûrası'nda alınan kararlar doğrultusunda; fen ve matematik alanlarında üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla 1963 yılında oluşturulan "Fen Lisesi Projesi Danışma Kurulu" tarafından yapılan öğretmen seçimi ve iki dereceli bir sınavla seçilen 96 öğrencisi ile ilk fen lisesi 1964 yılında Ankara'da açılmıştır.

Ortaokulu bitirenler arasından, üstün yetenekli öğrencilerin özel olarak sınavla seçildiği Ankara Fen Lisesi'nde Ford Vakfı'nın finansal, New York'taki Bronx Fen Lisesinin bilgi desteğiyle ABD'de ve ODTÜ'de yetiştirilmiş öğretmenlerle öğrencilere özel bir eğitim imkânı sunulmuştur. Üstün yeteneklilere lise seviyesinde fen ve matematik alanında yeteneklerini geliştirecek ve onları en iyi şekilde yetiştirecek imkânların sağlanması, yurdumuzda yükseköğretim ve endüstri için temel pozitif bilim ve uygulamasında araştırmacıların hazırlanması, ortaöğretim seviyesinde fen öğretiminin öğretim programı ve malzemesinin geliştirilmesinde laboratuvar imkânının sağlanması amacıyla kurulan fen lisesinde yatılı okul ortamında, laboratuvar ve kitaplık, gezi-gözlem, bireysel destek uygulamaları, münazaralar ve küçük grup çalışmaları ile zenginleştirilen uygulama dört yıl sürmüştür. Aynı zaman diliminde Ankara Fen Lisesi'nde farklı kurum destekleriyle deneysel birçok fen çalışması da yapılmıştır.

Ankara Fen Lisesi'nin kuruluş amaçlarına ulaşması, sadece Ankara Fen Lisesi ve üstün yetenekli çocuklarımız açısından değil, yenileşme ve çağın gereklerine ayak uydurma zorunluğunun hissedildiği eğitim sistemimiz ve uygulamaları açısından da öneme haizdir. 1988 yılında toplanan XII. Millî Eğitim Şûrası'nda Fen liselerinde üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocukların eğitimine yönelik programlara yer verilmesi de kararlaştırılmıştır.

◆ Ercan Türk

Ülkemizde 1990'lı yılların başında hız kazanmaya başlayan fen eğitimi çalışmaları; fen eğitiminde görev alan öğretmenleri, öğretmen adaylarını ve öğrencilerin yanı sıra eğitim programlarını ve eğitim politikalarını da konu edinmiştir.

Fen liseleri; ülkemizde matematik ve fen alanında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerini sağlamak, ülkemizin ihtiyaç duyduğu yüksek düzeydeki bilim ve fen adamlarının yetiştirilmelerine kaynaklık etmek, öğrencileri araştırmacılığa yöneltmek, yeni buluşlara meraklı öğrencilerin çalışacakları ortam ve şartları hazırlamak, yeni teknolojileri kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve projeler hazırlayabilen bireyler yetiştirmek amacıyla kurulan ortaokul veya imam hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren okullardır. Ortaöğretimin genel amaçlarının yanı sıra, fen ve matematik alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi amaçlayan ve sayıları kademeli olarak artan fen liselerinin sayısı 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla 310'a ulaşmıştır.

Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak 81 ilde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bulunan Fen liseleri ülkemizin en seçkin ve akademik başarısı en yüksek öğrencilerin tercih ettiği okullardır. Diğer bir ifade ile özel program ve proje uygulayan okullar olarak merkezi sınav ile akademik başarısı belirlenen, bir bakıma üstün yetenekli öğrenciler bu okullarda eğitim ve öğretim görmektedirler. Bilim ve Sanat Merkezlerine de giden üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için özel bir program bulunmakta olup öğrenciler sadece Fen liselerinin programına göre eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda öğrenim gören 1.524.235 öğrenciden 111.934'ünü (% 7'si) Fen lisesi öğrencilerini oluşturmaktadır (Grafik1). Üstün yetenekli öğrencilere imkân tanımak amacıyla Fen liseleri ülke genelinde tüm illerimizde bulunmaktadır.

Grafik-1 Fen Lisesi Öğrencilerinin Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilere Oranı



Ülkemizin akademik anlamda en üst potansiyele sahip çocuklarının eğitim gördüğü okullar olan Fen liseleri, fen ve matematik alanındaki üstün yetenekli gençlerimizin eğitim ve öğretim gördüğü okullardır. Bu okulların öğrencileri gerek ulusal gerekse uluslararası değerlendirmelerde üstün başarıları ile öne çıkan gençlerdir.

Fen liselerinde okuyan öğrencilerimizin bilim ve teknoloji alanında ülkemizin geleceği olduğunu söylemek yanlış olmaz. Dolayısıyla, bu okullarımızda öğrenim gören öğrencilerimize, potansiyelleri ve yetenekleriyle orantılı olarak, bilim ve teknoloji alanında verilen eğitimin niteliğinin artırılmasına çalışılmaktadır. Bu politikalarımızın temelini oluşturmaktadır.

Fen liselerindeki eğitimin niteliğini artırmak için fiziki imkânların iyileştirilmesi, gerekli donanımın sağlanması kadar öğretim programlarının yenilenmesi, ders kitaplarının yeniden yazılması ve bazı derslerde Fen liseleri için ayrı program hazırlanması son dönem üzerinde yoğunlaştığımız çalışmalara örnektir. Bu bağlamda ayrıca sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere yönelik hayata geçirilen projeler de sürdürülmektedir.

Fen liselerimiz arasındaki iletişim ve etkileşimi artırmak, öğrencilerimizin belirlenen konular çerçevesinde araştırma, keşif, sorgulama, problem çözme ve model oluşturma becerilerini geliştirmek ve onları bilimsel çalışma yapmaya teşvik etmek amacıyla Genel Müdürlüğümüze bağlı Fen liseleri arasında her yıl geleneksel olarak "Fen Liseleri Ulusal Öğrenci Kongresi" düzenlenmektedir. İlki Amasya'da gerçekleştirilen Kongrenin ikincisi 03-04 Mayıs 2018 tarihlerinde "Teknolojiye Millî Bakış ve Üretimde Yerlilik" üst başlığında Ankara'da düzenlenmiştir. "Bilişim Teknolojileri, Akıllı

◆ Ercan Türk

Sistemler, Enerji Teknolojileri, Savunma ve Havacılık Teknolojileri” alt başlıklarında Fen lisesi öğrencilerimiz tarafından hazırlanan 302 bildiri içerisinde Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi akademisyenlerince oluşturulan Bilim Kurulu tarafından seçilen ve kongrede sunumu yapılan 81 bildiri kitap hâline getirilerek tüm Fen liselerimiz ve ilgili taraflar ile paylaşılmıştır.

Genel Müdürlüğümüz tarafından yürütülmekte olan “Ortaöğretimde ‘Maker’ Hareketi: Geleceğin Bilim İnsanlarının Yetiştirilmesi Projesi” de bu çalışmalarımız çerçevesinde ortaya çıkan önemli projelerden biridir. Öğrencilere üretim kültürünü aşılama, düşündüğünü hayata geçirebilen, yenilikçilik, üretkenlik, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip, ekonomik ve sosyal gelişmelere katkı sağlayan bireyler olarak yetiştirilmesi amacıyla hazırlanan proje kapsamında, tüm Fen liselerinde Maker laboratuvarlarının kurulması planlanmıştır. Öğrencilerimizin ihtiyaç duyduğu 3 boyutlu yazıcı gibi teknolojik cihazlar ile her türlü araç ve gerecin bulunacağı laboratuvarlarda, gençlerimize özgürce keşfedebilecekleri, bilimsel araştırmalar yapabilecekleri, fikirlerini ürüne dönüştürebilecekleri, projelerini gerçekleştirebilecekleri ve derslerde edindikleri kazanımları gerçek hayatta ilişkilendirebilecekleri ortamların sunulması hedeflenmektedir.

Diğer yandan, 2015 PISA sonuçlarına göre fen liseleri OECD ortalamalarının üzerinde üst düzey puan olarak dünya sıralamasında 3’üncü olmuşlardır (Tablo-1).

Tablo-1 2015 Yılı Fen Liseleri PISA Sonuçları Ortalaması

PISA 2015	OECD ORTALAMALARI	FEN LİSELERİ ORTALAMASI
Fen okur-yazarlığı	493	534
Okuma becerileri	493	524
Matematik okur-yazarlığı	490	537

Bilindiği üzere, ortaöğretim kademesindeki okulların temel amaçlarından birisi de öğrencileri yükseköğretime hazırlamaktır. 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında faaliyet gösteren 294 fen lisesinden, 133’ü yeni açılan veya diğer okul türlerinden dönüşen okullar olması sebebiyle mezun vermemiş olup mezun veren toplam 162 fen lisesine ait 2017 yılında fen liselerinden mezun olan öğrencilerin LYS sonuçlarına göre bir yükseköğretim programına yerleşme durumlarının yer aldığı Tablo-2 incelendiğinde mezun olan toplam 15.441 öğrenciden 8.862’sinin (% 57,39) 2017 LYS sonuçlarına göre bir yükseköğretim programına yerleştiği görülmüştür. Bu oran mezunların ilk yılında yaptıkları tercihlere bağlı sonuçların verileridir. Bazı öğrenciler istediği okula girme iddiasıyla tercihini bir yıl daha çalışmak için erteleyebilmektedir. Bu oran da azımsanmayacak kadardır.

Tablo-2 2017 Fen Lisesi Mezunlarının Yükseköğretim Programlarına (LYS) Yerleşme Sayıları

2017 YILI MEZUN	2017 LYS TOPLAM YERLEŞEN	TIP	Diş	MÜH.	HUKUK	ECZACILIK	DiĞER	YERLEŞME ORANI (%)
15.441	8.862	3.355	617	2.560	411	222	1.697	% 57,39

Akademik başarısı yüksek olan Fen Lisesi öğrencileri; ülkemizin köklü ve başarılı üniversitelerinin Tıp, Diş Hekimliği, Mühendislik ve Mimarlık Fakülteleri, Hukuk, Eczacılık gibi yüksek puanlarla yerleşilen bölümlerini hedeflemekte ve yerleşmektedir.

Yapılan inceleme ve değerlendirmelerde Fen Lisesi mezunlarının esasen bir yükseköğretim programına yerleşebilecek nitelikte yüksek puan aldıkları görülmekte ancak, istedikleri yükseköğretim programlarına yerleşememeleri veya sadece bir tercih yapmaları nedeniyle LYS’de yerleşmemiş gibi göründükleri bilinmektedir. Bu eğilim 2017 LYS’de yerleşen öğrencilerimizin tercihlerinden de belli olmaktadır. Bir yükseköğretim programına yerleşen 8.862 2017 Fen Lisesi mezununun, 3.355’i Tıp Fakültesi, 617’si Diş Hekimliği, 2.560’ı Mühendislik, 411’i Hukuk, 222’si Eczacılık Fakültelerini tercih ettikleri Tablo-2’de görülmektedir.

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığınca tercih sürecinde puan barajını geçmiş olmasına rağmen tercihte bulunmayan üniversite adayı mezun öğrencilerin tercih süreciyle ilgili görüş, beklenti ve eğilimlerinin belirlenebilmesine yönelik geliştirdiği anket sonuçlarına göre; öğrencilerimizin üniversite ve bölüm tercihlerini belirleyen faktörler arasında ilk üç sırada;

- Öğrencinin tercih edeceği bölümden mezun olduktan sonra iş bulma imkânı,
- İlgili bölümün giriş puanı,
- Üniversitenin bulunduğu şehir yer almıştır.

Özel program ve proje uygulayan/proje okulu olan Fen liselerinden 2017 yılında mezun olan ve yükseköğretime geçen öğrencilerin program bazında dağılımları Tablo-3’de gösterilmiştir. Özel program ve proje uygulayan 25 Fen Lisesi mezununun yükseköğretim programlarına yerleşme oranı % 55,29’dur.

Tablo-3 Özel program ve proje uygulayan Fen Lisesi Mezunlarının 2017 Yükseköğretim Programlarına Yerleşme Oranları

TIP	DIŞ	MÜH.	HUKUK	DİĞER	YERLEŞME ORANI (%)
% 55,29	% 8,42	% 26,35	% 3,82	% 6,12	% 55,29

Fen ve matematik alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi amaçlayan Fen Lisesi mezunlarının LYS’de başarı durumları değerlendirildiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının Tıp fakültelerini tercih ettikleri görülmüştür. Tıp fakültelerini Mühendislik, Mimarlık, Dişçilik ve Eczacılık fakülteleri takip etmekte olup görece az olmakla birlikte hukuk fakültelerini de tercih etmişlerdir.

Öğrencilerin, esasen LYS’de yüksek puan almalarına rağmen tercihlerine ve hedeflerine ulaşamamaları durumunda tekrar sınavlara hazırlanmaları kendilerine duydukları güvenin ve Fen liselerinin misyonunu başarıyla gerçekleştirildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Son söz olarak, Fen liseleri; uygulanan program, öğrenci kalitesi ve akademik başarı durumları yönüyle eğitim sistemimizin en başarılı kurumlarıdır. Ne var ki akademik potansiyeli en yüksek öğrencilerin öğrenim gördüğü bu okulların tüm öğrencileri üstün yeteneklidir denilemez. Buna mukabil, üstün yeteneklilerin eğitim ihtiyacının karşılanmasında Fen liselerinin önemli bir fonksiyon icra ettiğine kuşku yoktur.

MILLÎ EĞİTİM ŞÛRALARI VE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ

TEFTİŞ KURULU BAŞKANLIĞI

1. Millî Eğitim Şûralarında özel yetenekli çocukların eğitimi

Türk eğitim sistemine en geniş anlamda yön vermek amacıyla görüş ve önerilerin sunulup tartışıldığı ve oluşumu ile çalışma usûl ve esasları yönetmelikle düzenlenen Millî Eğitim Şûraları, Bakanlığın en yüksek “danuşma” kuruludur (652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK, Madde 29). Şûralar, Türk millî eğitim sistemini geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları tetkik eder; tavsiye niteliğinde kararlar alır (Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği, Madde 5). Millî Eğitim Şûraları, eğitimle ilgili paydaşların yanı sıra kamu kurum temsilcileri, yerel yönetim temsilcileri, sivil toplum örgütleri, sendikalar ve yabancı uzmanların katılımcı olarak gündem konularına veya eğitimin genel sorunlarına çözümler aradığı demokratik bir yapıya sahiptir. Günümüze kadar farklı aralıklarla 19 kez toplanan Millî Eğitim Şûralarında, Şûraların yapıldıkları dönemin eğitim politikaları ile ilgili hemen hemen her konu görüşülmüştür. Eğitim tarihimizde çok tartışılan temel bazı değişikliklerin geçmişine bakıldığında uzun süre önce Millî Eğitim Şûralarında tartışıldıkları ve haklarında tavsiye kararları alındığı görülecektir.

Eğitimin önemli bileşenlerinden biri olan rehberlik hizmetlerinin kapsamı ve eğitim sistemimizdeki uygulamalarının nasıl olacağı konusu birçok defa şûralarda görüşülmüş ve bu konularda tavsiye kararları alınmıştır. Rehberlik kavramına ilk defa açıkça yer verilen ve rehberlik hizmetlerinin okullardaki uygulamalarının nasıl olacağına dair tavsiye kararları alınmış ilk şûra 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na da kaynaklık eden Sekizinci Millî Eğitim Şûrasıdır. Rehberlik kavramının bir alt bileşeni olan “üstün veya özel yeteneklilerin eğitimi” ile ilgili olarak ilk tavsiye kararının ise 18-22 Haziran 1988 tarihinde yapılan XII. Millî Eğitim Şûrasında alındığı görülmektedir. Şûrada bu konuda iki karar alınmıştır:

- Zekâ seviyesi yüksek çocuklar için özel sınıfların açılması ve özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine önem verilmesi,
- Fen Liselerinde; kuruluş amaçlarının gerçekleştirilmesi yanında, özel yetenekli ve üstün zekâlı çocukların eğitimine imkân sağlamak üzere, özel programların uygulanması ve öğretmen, donatım ve alt yapı imkânları tamamlanmadan yeni Fen Liselerinin açılmaması (MEB, 1991).

Millî Eğitim Şûraları ve Öğretim Programlarında Özel Yetenekli Çocukların Eğitimi ◆

13-17 Kasım 2006 tarihlerinde düzenlenen 17. Millî Eğitim Şûrası'nda da bu konu ele alınmıştır. Alınan tavsiye kararları şunlardır:

- Üstün zekâlı çocukların eğitimi ve istihdamı konularında politikalar oluşturulmalıdır.
- Üstün zekâlı çocukların eğitimleri, üniversitelerce açılacak sertifika programlarını bitiren öğretmenlerce yapılmalıdır.
- Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi için madalyon okullar, cazibe merkezi olacak araştırma birimleri vb. kurumlar açılmalı, bu kurumlara gidecek öğrencilerin aileleri maddi olarak desteklenmelidir.
- Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçiminde fen lisesi ve Anadolu lisesindeki öğretmen seçimine benzer kriterler getirilmelidir.
- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında üstün zekâlı çocukların kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat sağlanmalıdır.
- TÜBİTAK, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda yaz-kış kampları, bilim danışmanlığı vb. etkinliklerin düzenlenmesinde iş birliği yapılmalıdır.
- Anadolu güzel sanatlar lisesi ve spor lisesi vb. ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı, yetenek ağırlıklı iki kademeli sınavla yapılmalıdır.
- Bilim ve sanat merkezlerinde öğrencilerce yapılan etkinlik ve projeler, okul/kurumlarında kredilendirilmelidir (MEB, 2006).

Bir sonraki şûra olan ve 1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında düzenlenen 18. Millî Eğitim Şûrası'nda ise aşağıdaki tavsiye kararları kabul edilmiştir.

- Bilim ve sanat merkezlerine atanacak öğretmenler ile özel eğitim gerektiren öğrencilerin yetiştirilmesinde görev alacak öğretmenler, özel eğitim ve üstün zekâlılar stratejileri konusunda yeterli düzeyde eğitimden geçirilmeli ve bu eğitim, eğitim bilimleriyle ilgili özel eğitim bölümü öğretim elemanları tarafından verilmelidir.
- Bilim ve sanat merkezleri, ortaöğretim düzeyinde de yaygınlaştırılmalı, bilimin yanında sanatta da üstün yetenekli öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlenmeli, bu okullara özgü tip projeli binalar yapılmalı, araştırma ve bilimsel proje çalışmalarının yapılacağı eğitim ortamları ve donanımları üst düzeye getirilmelidir.
- Üstün yetenekli ve/veya üstün zekâlı çocuklarımızın yetenek ve istidatlarına göre programlanmış ve planlanmış özel eğitim okulları açılmalıdır.

◆ Teftiş Kurulu Başkanlığı

- Rehberlik ve tanılama hizmetlerinde özel önem arz eden üstün yetenekli ve/veya üstün zekâlı çocukların tespitine yönelik geçerli ve güvenilir tanılama araçları geliştirilmelidir.
- Normal eğitim yapan sosyal bilimler, fen ve Anadolu liseleri gibi ortaöğretim kurumlarında 45 dakika olan ders saatleri, spor, sanat ve beceri eğitimine daha fazla zaman ayrılması için 40 dakika olarak düzenlenmelidir.
- İki farklı disiplin anlayışı olan güzel sanatlar lisesi ve spor liseleri ayrı okullar olarak faaliyet göstermeli ya da aynı isim altında farklı binalarda faaliyet gösterme zorunluluğu olan bir yapıya dönüştürülmelidir.
- Güzel sanatlar eğitiminde üniversiteler düzeyinde gözlenen ve farklı yapılanmalardan kaynaklanan dağınıklık YÖK aracılığıyla giderilmelidir.
- Genel sanat eğitimi alanına öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programları, öğretmenin görev yapacağı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının amaçları göz önünde bulundurularak alan dersleri artırılacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.
- Güzel sanatlar ve spor liselerine alınacak alan öğretmeninin seçimi uzman jüri üyeleri tarafından yapılmalı ve devlet konservatuarı mezunlarının çalgı dersi öğretmeni olabilmeleri için gerekli düzenleme yapılmalıdır.
- “Sanat İnsanı Yetiştirme Projesi” hazırlanarak uygulamaya konulmalıdır.
- Sanat eğitimi öğretmenlerinin niteliklerinin artırılması amacıyla, periyodik olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınmaları sağlanmalıdır.
- Üst düzeyde sportif başarıya ulaşmak için yetenekli öğrenciler erken yaşta tespit edilerek bu öğrencilere ait bilgiler oluşturulacak merkezi bilgi sistemine işlenip takip edilmeli, il/ilçelerde bu sporcularla ilgili ortak eğitim planları hazırlanmalıdır.
- Yönlendirme süreçlerinde, gözlem sonuçlarıyla birlikte çeşitli performans değerlendirme araçları ve yetenek testleri dâhil olmak üzere psikolojik ölçme araçlarından etkin bir şekilde yararlanılmalıdır (MEB, 2011).

2. Öğretim Programlarında Özel Yetenekli Çocukların Eğitimi

Kurulumuzun 14/05/1952 tarihli ve 52 sayılı kararıyla özel eğitim ve öğretime muhtaç çocukların eğitim ve öğretimi için uzman öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde müstakil bir açılmasına karar verilmiştir. 24/07/1952 tarihli ve 157 sayılı kararıyla da açılan bu bölümün öğretim programına muvafakat verilmiştir. Bu karar ekinde yer alan program içeriğinde üstün yeteneklilerin de bulunduğu özel eğitimi ihtiyacı olan bireylere uygulanacak olan ders içerikleri ve staj eğitimi yer almaktadır.

30/06/2002 tarihinde İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan işbirliği protokolü kapsamında Fatih Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu'nda 6-14 yaş grubundaki üstün zekalı çocukları eğitimine yönelik açılan sınıflarda okutulmak üzere hazırlanan ve Başkanlığımıza sunulan "Yaratıcı Düşünme", "Duygusal ve Sosyal Gelişim" ve "Düşünme Becerileri" dersi öğretim programları Kurulumuzun 04/06/2012 tarihli ve 55-56-57 sayılı kararlarıyla kabul edilmiştir.

Kaynakça

- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991). 12. Millî Eğitim Şûrası (Çalışma programı, raporlar, konuşmalar). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). 17. Millî Eğitim Şûrası (Raporlar, görüşmeler ve kararlar). Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). 18. Millî Eğitim Şûrası Eğitimde 2023 Vizyonu (Raporlar, görüşmeler ve kararlar). Ankara: MEB Yayınları.
- Resmi Gazete. (2014). Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği. Sayı: 29054. Ankara. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140708-4.htm> Erişim tarihi: 10.03.2018.
- Resmi Gazete. (2011) 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK. Sayı: 28054. Ankara. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914.htm> Erişim tarihi: 10.03.2018.

ÜSTÜN ZEKÂLİ ve ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ANA DİL FARKINDALIĞI VE BİLİNCİ, TÜRKÇEYİ DOĞRU VE GÜZEL KULLANMA HASSASİYETLERİ

Sibel SELÇUK
İstanbul Beşiktaş BİLSEM
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

Giriş

Bu araştırmada üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin ana dil farkındalığı, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma düzeyleri konu edilmiş, çalışma sonunda elde edilen verilerin ışığında mevcut durum analiz edilerek çözüm önerileri üzerine düşünülmüştür. Araştırmanın örneklemini İstanbul'un Beşiktaş ilçesinde üstün ve özel yetenekli öğrencilere eğitim veren Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezinin öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma alan tarama yöntemiyle yapılmış, çoktan seçmeli, açık uçlu ve 3'lü likert ölçeğine dayalı olmak üzere 20 sorudan oluşan bir anket ile veri toplanıp durum tespiti yapılmış, ayrıca öğrencilerin ana dilin kullanımıyla ilgili mevcut problemlere kendi çözüm önerilerini belirtme imkânı sağlanmıştır. Veriler, SPSS istatistik programı ile analiz edilip ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin aile eğitim durumları, Türkçeyi doğru ve dikkatli kullanmaya dair tutumları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sunduğu veriler, üstün ve özel yetenekli öğrencilerin dilsel gelişim özellikleri de dikkate alınarak, ana dil farkındalığı ve bilinci, duyarlılığı, dili doğru ve güzel kullanma hassasiyetleri, Türkçenin yanlış kullanımına dair düşünceleri ve önerdikleri çözüm yolları açısından değerlendirilip tartışılmıştır.

Araştırmanın bulgularına geçmeden önce “üstün zekâlı” ve “özel yetenekli öğrenci”, “Bilim ve Sanat Merkezi” -kısaltmasıyla- “BİLSEM” kavramlarına; ana dilin düşünme becerisi, zihinsel gelişim ve olgunluk bakımından önemine, Türkçenin günümüzde yanlış ve bilinçsiz kullanımına, üstün ve özel yetenekli öğrencilerin ana dil eğitimi üzerine literatür araştırmasına kısaca değinmek yararlı olacaktır.

Üstün yeteneklilik, ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun toplamı olarak tanımlanmaktadır (Boran & Şan, 2013: 152; Kurttaş, 2012: 152'den aktaran; İnnalı, 2017, 78).

Bir ülkenin hatta dünyanın geleceği için büyük öneme sahip üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların eğitimine Türkiye'de dikkat çekilmesi 1980'li yılların başına (Enç, 1980; Samurçay, 1983; Davaslıgil, 1988'den aktaran; İnnalı, 2017, 77) rastlamaktadır. Üs-

tün zekâlıların bilimsel bir çalışma alanı olarak eğitiminde ise, özellikle 2000’li yıllarla beraber üniversitelerde üstün zekâlıların eğitimi konusunda anabilim dalları, yüksek lisans ve doktora programları ile üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim merkezleri açılmaya başlanır. Günümüzde “üstün zekâ”nın “üstün yetenek” içerisinde tanımlanabileceği belirtilmektedir (İnnalı, 2017, 78). MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yayımladığı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Yönergesinde (2016) “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey”ler “özel yetenekli birey” adı altında adlandırılmıştır. Türkiye’de ilkökul, ortaokul ve lise çağındaki bu tür çocukların, örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerine ek olarak özel eğitim vermek üzere açılmış kurumlar olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) 2017’de yayımlanmış kılavuza göre (MEB), 81 ilde 116 merkezde farklılaştırılmış programla hizmet vermektedir.

Sadece üstün ve özel yetenekli bireyler için değil, tüm insanlar için anlama, anlatma, anlaşma, sağlıklı iletişim kurabilme, bir arada güçlü bağlarla yaşayabilme ve ilerleme yolunda kilit nokta olan dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 1995).

XVIII. yüzyılın başlarında, G.W. Leibniz, dünyadaki dillerin sınıflandırılması ve incelenmesi üzerine çalışmalarını sürdürürken, bir yandan da dilin düşünceyle ilişkisi konusuna eğilmiştir. Leibniz dilin nitelikleri, doğuşu üzerinde durmuş, dili insan zihninin aynası saymıştır (Aksan, 1995). Yirminci yüzyıla kadar tam olarak anlaşılammış dilin niteliklerine sağlam kanıtlarla açıklık getiren, dilin sorunlarına çözümler üreten dilbilimci Saussure, dil ve düşünceyi bir kâğıdın iki yüzüne benzeterek iki unsur arasındaki bağa dikkat çekmiştir. (Saussure, 1985).

İnsanın dünyaya geldikten sonra kendine özgü özellikleri kazanması için sosyal bir çevrenin olması şarttır. Doğuştan yatkın olunan dil, ancak içinde bulunulan sosyal çevre ile etkileşim hâline geçilmesiyle ortaya çıkar ve gelişir. Zaten tarihsel süreç sağlayan dil, toplumsal yaşamın sürekliliği için de gereklidir. Dil sayesinde yabancı olan her şey tanınır ve kavranır. İnsan bir yandan gelişimini tamamlarken bir yandan da çevreyi, dünyayı kavrar, düşünme eylemini gerçekleştirerek geliştirir.

Prof. Dr. Ayhan Aydın (2003), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi kitabında: “Dil bir semboller dizisidir. Düşünce ise bu dilsel semboller kanalıyla şekillenen zihinsel etkinliklerin ürünüdür. Dolayısıyla dil, düşünceyi yapılandırır. Buna göre dil ve düşünce karşılıklı etkileşim örüntüsü içinde ve eş zamanlı olarak gelişir.” der. Filozof ve dilbilimci Humboldt da dilin düşünceyi yaratan bir etkinlik olduğunu söyler.

◆ Sibel Selçuk

Dil ve kültür birbirlerine olan etkileri sayesinde gelişir, kültürün gelişmesi dili, dilin gelişmesi kültürü etkiler. Ana dil, kültürün ve millet olmanın ana unsurudur. Birçok lehçeleri, uzak yakın dil akrabalıkları ile Türkçe bir ana dildir, Baltık Denizi'nden Çin'e, Sibirya'nın tundralarından Hint'e kadar 250 milyon insan tarafından konuşulur; Batılı dilbilimcilerin hayranlıkla söyledikleri gibi Türkçe matematiksel kuralları olan, kesin ve seçik, kendi kendinden üretken, işlendikçe zenginleşen bir dildir (Sinaoğlu, 2002, 54).

Günümüzde okulda, çevremizde, medyada hemen her yerde ana dilini doğru ve etkili kullanamayan, dilinin zenginliğinin ve kültürünün farkında olmayan, okumayan, anlama-anlatma-anlaşma problemi yaşayan insanlar görüyoruz. Kültür aktarımı, milli şuur, iletişimde büyük önem arz eden dilin, düşüncenin üretimi ve gelişimindeki büyük rolü dilbilim çalışmaları sonucunda da ortaya konmuş iken ülkemizde Türkçenin yanlış ve bilinçsizce kullanımı, daha kötüsü Türkçenin giderek yozlaştırılması gözler önünde bir gerçektir (Türkçenin Çağdaş Sorunları, 2006).

Türk gençlerinin ana dilini kullanma durumları takip edildiğinde kelimelerin anlamlarına dikkat etmeden, yanlış ve kötü konuşup yazdıkları, Türkçesi varken başka dillerin kelimelerini kullandıkları hemen göze çarpar. Zihinleri ve milli bilinci körelten bu tutum, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerde de aynı şekilde mi olmaktadır, sorusundan hareketle yaptığımız araştırma, büyük ve önemli bir sorunun çözümüne ışık tutacak mahiyette veriler sağlamaktadır.

Özdemir (2010: 25'ten aktaran; İnnalı, 2017, 85) üstün yetenekli çocukların dilsel gelişim özelliklerini şu şekilde derlemiştir:

1. Konuşmaya erken başladıkları gibi her yaşta kelime dağarcıkları yaşitlarına kelime dağarcıkları akranlarından zengindir.
2. Özellikle soyut sözcükleri anlamlı olarak ve yerinde kullanabilmekte açık bir üstünlük göstermektedirler. Konuşurken işaret ve bedeni ifadeye çok az başvururlar.
3. Kelimeleri doğru telâffuz ederler, kelimeleri yerli yerinde kullanırlar ve akıcı bir konuşmaları vardır.
4. Ana dilin öğretilmesinde okuma ve yazmaya karşı olan ilgi olağandan çok önce başlamakta ve başarılmaktadır.
5. Her yaşta ortalama bir yetişkinden daha çok okumaktadırlar. Gezi, serüven, aşk romanları, bilim kurgu gibi yayınlara ilgi göstermektedirler.
6. Ayrıca takvim, ansiklopedi, sözlük, atlas, bilgisayarlarla çok erken yaşta ilgilenmeye başlamakta ve başarıyla kullanılmaktadır.

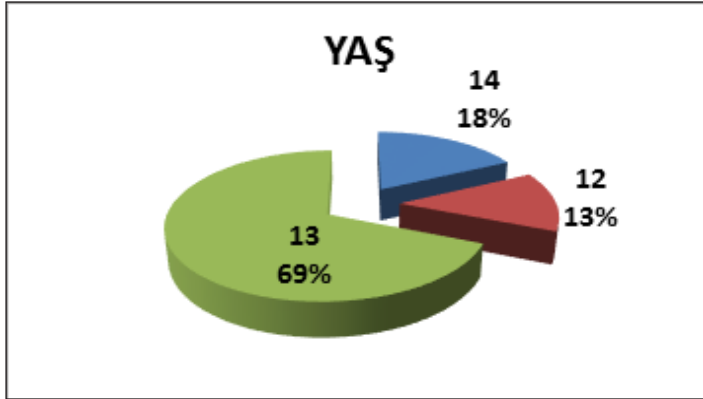
Dilsel gelişim bakımından da akranlarından üstün özellikler gösterdiği belirtilen üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin ana dil farkındalığı ve bilinci, ana dili kullanma duyarlılığı, kendilerinin bireysel yeteneklerini fark edip en üst düzeyde kulla-

nabilmeleri açısından olduğu kadar insanlığın sağlıklı gelişimi ve geleceği için de çok önemlidir. Köklü bir geçmişten geleceğe sağlam adımlarla ilerlemek isteyen milletlerin üstün ve özel yetenekli öğrencilerinin ana dil eğitimini ihmal etmesi söz konusu olamaz. Ancak literatüre bakıldığında Türkiye’de bu tür öğrencilerin ana dil eğitimi, dil becerilerini geliştirme ve en yetkin biçimde kullanma üzerine akademik çalışmaların yok denecek kadar az olduğu, birkaç münferit çalışma dışına çıkılmadığı görülür. Bu araştırmaya konu olan hususta ise bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bulgular

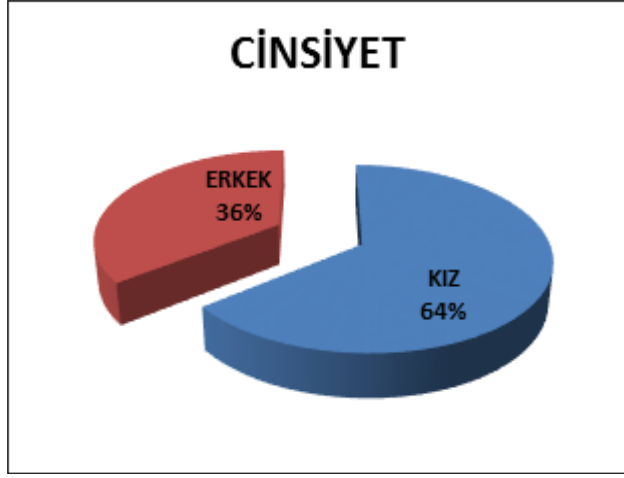
Araştırmanın örneklemini oluşturan Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezinin 48 öğrencisine iki bölümden ve çoktan seçmeli, 3’lü likert ölçeğine dayalı ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketin ilk bölümü öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik; ikinci bölümü ise öğrencilerin anadil bilinci, Türkçeyi doğru kullanma davranışları, ana dil kullanımındaki mevcut problemlere dair farkındalıkları ve çözüm önerileri hakkında bilgi edinmeye yöneliktir. Aşağıda anket verileri analiz edilerek değerlendirilmiştir:

Çalışmaya katılan 48 öğrencinin yaş dağılımı şekil-1’de görüldüğü gibidir:



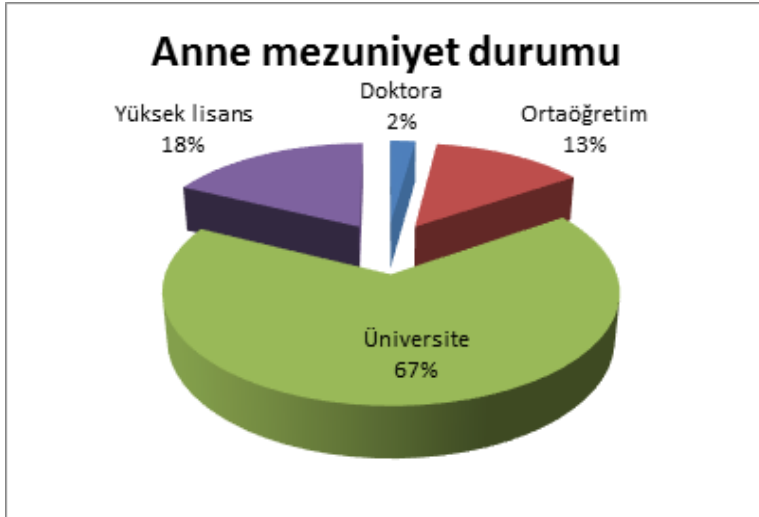
Şekil-1: Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

Şekil-1’de görüldüğü gibi katılımcıların %69’u 13 yaşında, %18’i 14 yaşında, %13’ü ise 12 yaşındadır. Katılımcılar, yaş olarak birbirine yakındır.



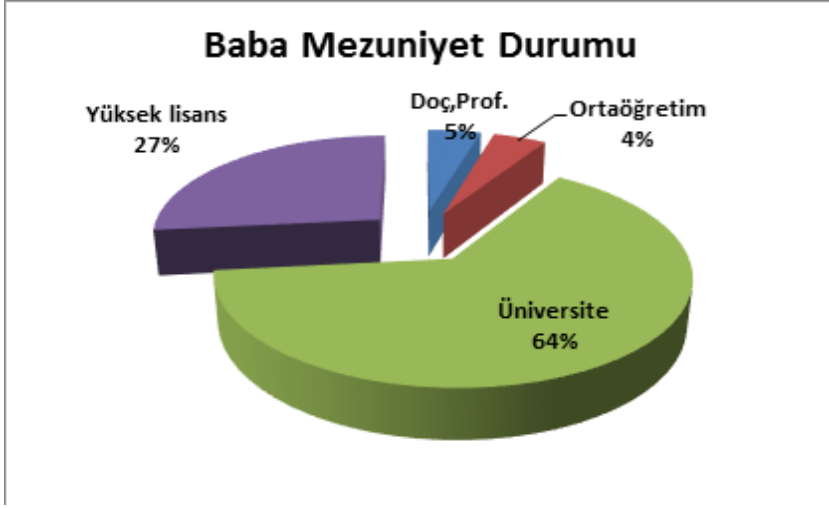
Şekil-2: Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Şekil-2’de görüldüğü gibi katılımcıların %64’ü kız, %36’sı erkektir. Kız öğrenci sayısı, erkek öğrenci sayısının yaklaşık iki katıdır.



Şekil-3: Katılımcıların Anne Mezuniyet Durumları

Şekil-3'te görüldüğü gibi katılımcıların %67'sinin annesi üniversite, %18'inin annesi yüksek lisans, %13'ünün annesi ortaöğretim ve %2'sinin annesi doktora seviyesinde eğitim görmüştür.



Şekil-4: Katılımcıların Baba Mezuniyet Durumları

Şekil-4'te görüldüğü gibi katılımcıların %64'ünün babası üniversite, %27'sinin babası yüksek lisans, %4'ünün babası ortaöğretim seviyesinde eğitim görmüştür. %5'inin babası doçentlik/profesörlük unvanına sahiptir.

Şekil-3 ve şekil-4'e bakıldığında anne babaların eğitim düzeylerinin birbirlerine yakın olmasıyla beraber, babaların eğitim düzeylerinin annelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların anne babaları çoğunlukla yükseköğretim seviyelerine sahiptir. Öğrenim seviyelerinin yüksekliği, katılımcı öğrencilerin anadil bilincinin (şekil-5) ve anadili doğru kullanma gerekliliğine dair farkındalığın (şekil-6) oranları ile paralellik göstermektedir. Bu durum, yüksek eğitim seviyelerine sahip ailelerde yetişen çocuklarda anadil bilincinin ve anadili doğru ve etkili kullanma gerekliliği düşüncesinin daha yerleşmiş olduğunu düşündürmektedir.



Şekil-5: Katılımcıların "Anadil, zihinsel gelişim ve milli benliğin oluşumunda çok büyük role sahiptir." Yargısına Verdikleri Cevaplar

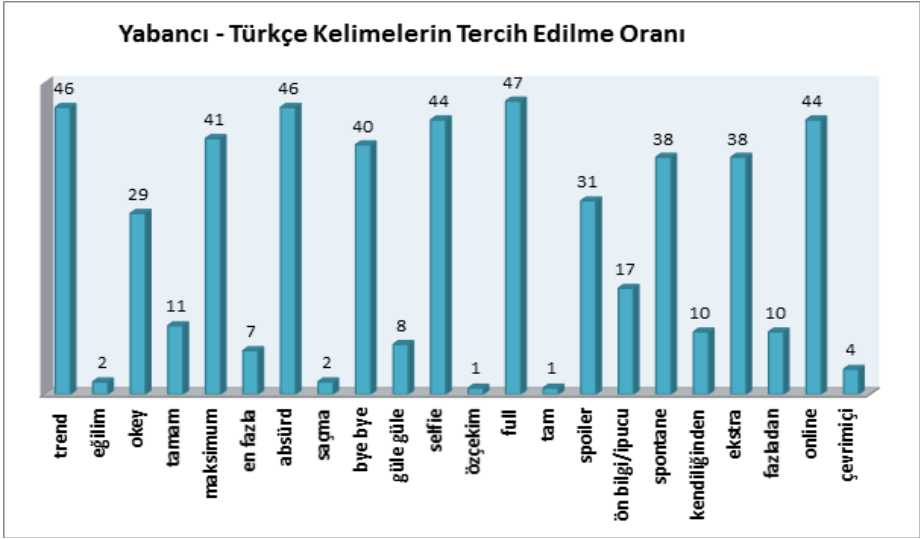
Şekil-5'te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin %74'ü, zihinsel gelişim ve milli benliğin oluşumunda anadilin önemli olduğunu düşünmektedir, % 19'u bu konuda kararsız kalmaktadır; %7'si ise anadilin söz konusu alanda büyük rolü olmadığını düşünmektedir. Genel olarak bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun anadilin önemine dair bilgiye sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılarda anadil bilincinin yüksekliliğine dair daha net bir yargıya varmak öğrencilerin anadili kullanırken dikkat ettiği / etmediği durumlara dair oranları (şekil-7,8,9,10) incelemekle mümkün olacaktır.



Şekil-6: “Türkçeyi doğru ve güzel kullanmaya dikkat etmeliyiz.” Yargısına Verilen Cevaplar

Şekil-6’da görüldüğü üzere katılımcıların %85’i Türkçeyi doğru ve güzel kullanmak gerektiğini ifade etmektedir, %15’i ise bu konuda kararsızdır. Türkçeyi doğru ve güzel kullanmamız gerektiği düşüncesine katılmayan kimse yoktur.

Şekil-5 ve şekil-6 göstermektedir ki, katılımcıların büyük bir bölümü Türkçenin önemi ve doğru ve güzel kullanılması hususunda hemfikirdir. Bu durum katılımcıların Türkçeyi konuşurken ve yazarken de doğru ve güzel kullanmaya dikkat ettiği beklentisini oluşturmaktadır; ancak anketin devamında sorulan sorulara yazılan cevaplar ve uygulama esnasında yapılan gözlemler bu beklentiyi karşılamamaktadır, katılımcıların Türkçeyi kullanırken dilbilgisi yanlışları yaptığı, konuşma dilini yazıya aktardığı, Türkçe yerine yabancı sözcükleri tercih ettikleri (şekil-7) görülmüştür. Türkçeye dair bilincin bilgi düzeyinde kaldığı ancak uygulamaya geçemediği tespit edilmiştir.



Şekil-7: “Aşağıdaki Eş Anımlı Sözcüklerden Kullanmayı Tercih Ettiğiniz Sözcükleri İşaretleyiniz.” Yargısında Toplamda 48 Katılımcının Kullanmayı Tercih Ettiği Kelimelerin İşaretlenme Sayısı

Şekil-7 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin, şekil-6’da ifade ettiklerinin aksine, yabancı kökenli sözcükleri Türkçe karşılıklarının yerine daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumun sebebi sorgulandığında öğrenciler kullanımda tercih edilen yabancı sözcüklerin yerine Türkçe karşılıklarını kullandıklarında arkadaşları tarafından anlaşılamadıklarını belirtmişlerdir. Yabancı sözcükleri kullanmanın “daha havalı” olduğunu belirten birkaç öğrenci de olmuştur (Şekil-8).

"Türkçesi Varken Neden Yabancı Sözcüğü Tercih Ediyorsunuz?"

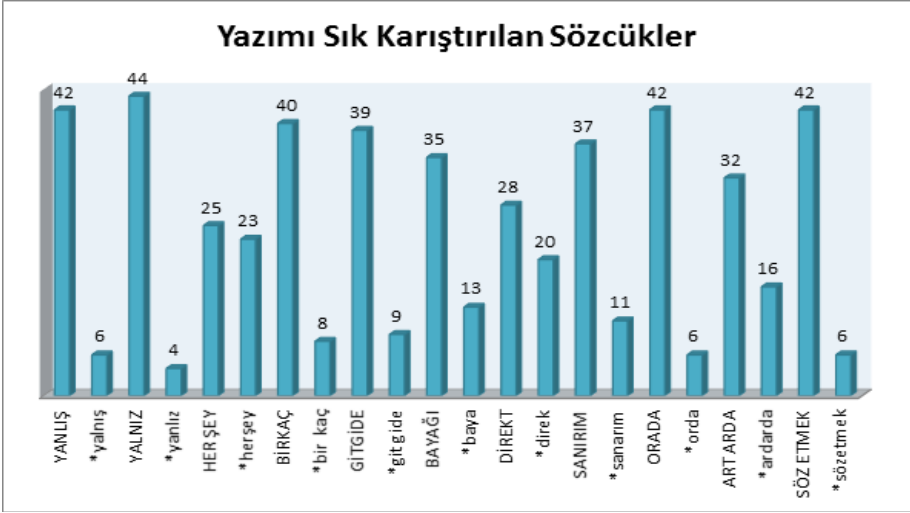


Şekil-8: Yabancı sözcüklerin Türkçe Karşılıkları Yerine Tercih Edilme Sebebi

Şekil-8'de de görüldüğü üzere "Türkçeyi doğru ve güzel kullanmalıyım." düşüncesi bilgi olarak öğrencilerde olsa da uygulamada karşılığını bulabildiğini söylemek mümkün değildir.

Bunun gibi, katılımcı öğrencilere Türkçenin yanlış, bilinçsiz kullanımına dair örnekler içeren metinler verilmiş, kısa videolar izletilmiş, bu örneklerde Türkçenin kullanımına dair hataları tespit etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin % 84'ünün yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe içerisinde kullanımını doğal karşıladıkları gözlemlenmiştir. Sosyal medyada ve çeşitli ağlarda kullanıldığı gibi Türkçe yazarken sesli harflerin yazılmaması, konuşma dilinin yazıya aktarılması gibi yanlışların farkında oldukları tespit edilmiş, %91'inin "zaman tasarrufu bakımından" "sanal dünya" ile sınırlı kalmak şartıyla bu şekilde yazımın sakıncası olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Verilen metinlerde anlatım bozukluklarının katılımcıların %79'u tarafından tespit edildiği belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerle yapılan yaratıcı yazarlık derslerinde öğrencilerin kurguladıkları öykülerde Türkçe isimler yerine yabancı isimleri kullanmaları sıkça görülmüştür, bu durumun nedeni sorulduğunda Türkçe isimlerin sıradan kaldığı, yabancı isimlerin ise daha ilgi çekici olduğu yanıtı alınmıştır. Bu veriler, Türkiye'de mağaza vb. yer isimlerinin, sosyal ağlarda takma isimlerin büyük oranda yabancı sözcüklerden seçiliyor olması bilgisi (Bardakçı ve Akıncı, 2014) ile paralellik göstermektedir.



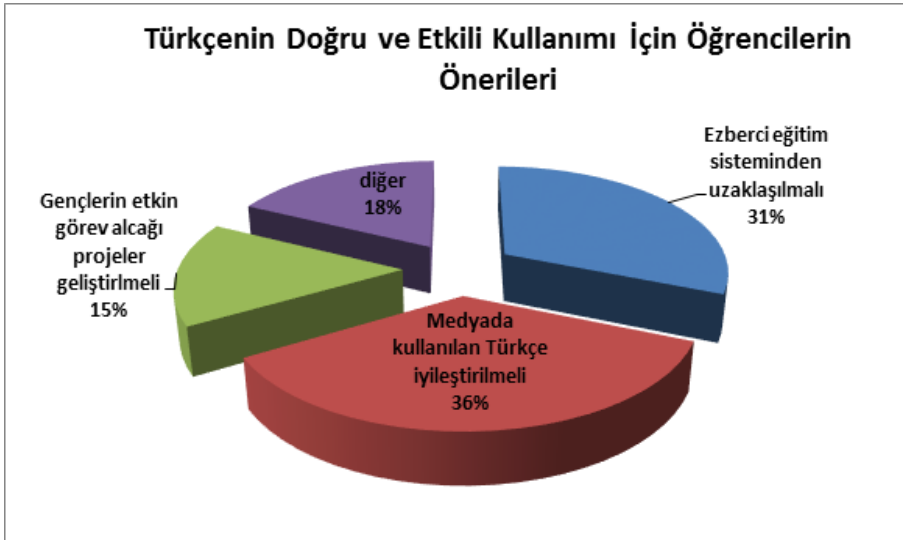
Şekil-9: Yazımı Sıkça Karıştırılan Sözcüklerin Doğru ve Yanlış Yazımlarının Bulunduğu Tabloda Öğrencilerin Doğru Yazımları İşaretleme Sayılarını Gösteren Tablo

Şekil-9 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin genel olarak yüksek oranda Türkçe sözcüklerin doğru yazımlarını bildikleri görülmüştür. “Her şey, direkt” gibi birkaç sözcüğün doğru yazımının karıştırılmış olması, bu kelimelerin yazılı ve görsel medyada da sıklıkla yanlış yazılıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.



Şekil -10: Katılımcıların Yazışırken Yazım-Noktalama Kurallarına Dikkat Etme Durumu

Şekil-10 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin büyükleri ile yazışırken yazım ve noktalama kurallarına %92 oranında dikkat ettikleri ancak arkadaşları ile yazışırken bu dikkat etme oranının %8'e düştüğünü görülmektedir. Bu ve ilişkili diğer veriler bize katılımcı öğrencilerin Türkçeyi doğru, bilinçli ve güzel kullanma gerekliliğine dair bilgileri olmasına karşın bunu gerçekten gereklilik olarak görüp içselleştirmedikleri düşünülmektedir. Bu durum Türkçenin korunup zenginleştirilmesi, doğru, güzel ve etkili kullanılması için yapılan çalışmaların bilgi aktarımından öteye geçip özellikle genç kuşağın kavramasını ve içselleştirmesini sağlayacak uygulamalara dönüşmesi gerektiğini göstermektedir.



Şekil-11: Katılımcıların “Öğrencilere Türkçeyi bilinçli, doğru ve güzel kullanma becerisinin kazandırılması sizce nasıl mümkün olabilir? Tavsiyelerinizi yazınız.” Sorusuna Verdikleri Belli Başlı Cevaplar

Şekil-11 incelendiğinde öğrencilerin Türkçenin daha doğru, bilinçli ve güzel kullanımını için önerileri görülmektedir: %36’sı gençlerin hayatında önemli yere sahip medyada kullanılan Türkçenin iyileştirilmesi gerektiğini, % 31’i ezberci eğitim sisteminden uzaklaşılması gerektiğini, % 15’i gençlerin etkin olarak süreçte görev alabileceği projelerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. “Diğer” başlığı altında topladığımız %18 oranındaki önerilerin kısaca şöyledir: Türkçe derslerinin gerçek hayatla ilişkili eğlenceli şekilde işlenmesi, bilinçli yabancı dil eğitimi, nitelikli okuma alışkanlığının kazandırılması, öğrencilere Türkçe kullanımında örnek oluşturacak rol-modeller sunulması, yabancı kültürler karşısında milli bilinç ve özgüven kazandıracak nitelikli çalışmaların yapılarak öğrencilerin etkin katılımının sağlanmasıdır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde kısaca şu sonuçlara ulaşılabilir:

- Katılımcı öğrencilerin yaş dağılımı birbirine denk denebilecek şekildedir, kız öğrenci oranı erkek öğrenci oranının yaklaşık iki katıdır.

- Katılımcıların anne babaları çoğunlukla yükseköğrenim görmüştür. Öğrenim seviyelerinin yüksekliği, katılımcı öğrencilerin anadil bilincinin (şekil-5) ve anadili doğru kullanma gerekliliğine dair farkındalığın (şekil-6) oranları ile paralellik göstermektedir. Bu durum, yüksek eğitim seviyelerine sahip ailelerde yetişen çocuklarda anadil bilincinin ve anadili doğru ve etkili kullanma gerekliliği düşüncesinin daha yerleşmiş olduğunu düşündürmektedir.

- Çalışmaya katılan öğrencilerin %74'ü, zihinsel gelişim ve milli benliğin oluşumunda anadilin önemli olduğunu ifade etmiştir, ancak %19'u bu yargıya katılma konusunda tereddüt yaşamıştır, %7'si ise olumsuz yanıt vermiştir. Dil hassasiyeti ve bilincinin daha yüksek olması beklenen 48 üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencinin %26'sının bu olumsuz tavrı ana dil eğitimine dikkat konusunda düşündürücüdür. Katılımcıların %85'i Türkçeyi doğru ve güzel kullanmak gerektiğini ifade etmektedir. Bu oranın yüksekliğine rağmen, katılımcı öğrencilerin Türkçe ile ilgili uygulamalarda ortaya koydukları tutum ve davranışlar, eğitimin yüzeysel kaldığına, dile dair bilgilerin içselleştirilemediğine işaret etmektedir.

- Katılımcı öğrencilerin uygulamalar ve gözlem esnasında yabancı kökenli sözcükleri Türkçe karşılıklarının yerine daha çok tercih ettikleri, arkadaşları ile yazışırken -“zaman tasarrufu, sanal âlem ortamı gereği”- yanlış yazmakta sakınca görmedikleri, yazım ve noktalamaya dikkat etmedikleri; ancak büyükleri ile yazışırken yazıma dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Tercih edilen yabancı sözcüklerin sosyal medyada, yayın organlarında sıkça kullanılan daha çok Batı kökenli sözcükler olduğu görülmüştür. Yaratıcı yazı çalışmalarında Türkçe yerine yabancı isimleri “daha ilginç, havalı” bu-lararak kullanmaları literatürde mağaza vb. ismi olarak yabancı kökenli isimlerin daha çok kullanıldığı bilgisi ile örtüşmektedir. Literatüre de dayanarak dil hassasiyetine daha çok sahip olması beklenen üstün çocukların, sosyal medya ve akran etkisinden, popüler kültür dayatmalarından sıyrılmadıkları görülmektedir.

Türkçenin daha doğru, bilinçli ve güzel kullanımı için katılımcı öğrencilerin önerilerinin başında kendi hayatlarında büyük yere sahip medyada kullanılan Türkçenin iyileştirilmesi ve ezberci eğitim sisteminden uzaklaşılması önerisi geliyor. Kendilerinin etkin olarak içerisinde yer alacağı, eğlenceli, ilgi çekici çalışmalar yapılması, rol-mo-dellerin dil kullanımı konusunda örnek olması gereği de öneriler arasında yer alıyor.

Anlatma ve düşünme olanağı çok zengin, dünyanın en köklü dillerinden biri olan Türkçenin korunması, zenginleşerek gelişimini sürdürmesi kuşkusuz ki özellikle Türk

çocuklarının ve gençlerinin dilini tanınması, gücünü fark ederek bu dili güzel, doğru ve etkili şekilde kullanmasına bağlıdır. Toplumumuzda çok önemli bir etkiye sahip olabilecek üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin anadil eğitimi bu açıdan da çok önemlidir. Üstün zekâlı ve özel yetenekli bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin katılımıyla yapılan bu araştırma verileri gösteriyor ki bilişsel olarak ana dilin önemini farkında olan üstün yetenekli öğrenciler, anadili olan Türkçeyi kullanırken bilgilerinin uygulamaya geçirememekte, Türkçenin yaygın yanlış kullanımına ortak olmaktadır. Bu özel yetenekli öğrencilerin özellikle yabancı kültürler karşısında kendi değerlerinin farkında, bilinçli, özgüvenli durabilmesi, kendini gerçekleştirip mutlu olabilmesi, yeteneklerini üst düzey kullanarak ülkesinin, insanlığın gelişimine katkı sağlayabilmesi için dil becerilerinin, ana dil farkındalığı ve bilincinin kazandırılıp benimsenmesi büyük gerekliliktir. Bunun için hazırlanacak öğretim programları, öğretim ortamları ve bu sürecin içindeki her bir unsur üzerinde tek tek büyük bir hassasiyetle çalışılmalıdır. Türkiye'deki üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerinin araştırılıp değerlendirilmesi ve geliştirilmesine dair literatürdeki eksik göz önünde bulundurularak bu alandaki çalışmalara bir an önce başlanmalıdır.

Kaynaklar Dizini

- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yay. 439, Ankara.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Alfa Yay. İstanbul
- Bardakçı, A.; Akıncı, M. (2014). "Türkiye'de Ürün Markalamada Yabancı Dil Kullanımı: Sebepler ve Sonuçlar", *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6 Sayı 1, Haziran 2014, 1-26.
- İnnalı, H. Özgür. (2017). "Türkiye'de Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi" *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 75-94, Nisan 2017, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/299465>
- MEB (2017). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı-2017*, Erişim Tarihi: 15.09.2017, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=208>
- Saussure, F. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*, (çev. Berke Vardar) Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul.
- Sinanoğlu, O. (2002). "Bye-Bye" Türkçe, Otopsi Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, F.; Tahiroğlu, T. (2006). İnternette Türkçe Kullanımı Sorunları, *Türkçenin Çağdaş Sorunları* (Haz. Gülsevin, G., Boz, E.) Gazi Kitabevi, Ankara.
- https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/28150742_2017-2018_bilsem_tanilama_kilavuzu.pdf, 2017-2018 Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu, MEB.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan; eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi **şubat, mayıs, ağustos** ve **kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi, yönetimce belirlenecek kütüphanelere, uluslararası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınır.

Araştırma, inceleme ve derleme makalelerin Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmaması veya yayımlanmak üzere kabul edilmemesi gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı; projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Makalelerin Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları, bilime katkı ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulunca** incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kuruluna** sunulur. **Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir.** Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan **benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar.** Benzerlik oranıyla ilgili karar, Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında eser

ve çalışmalarıyla tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda yazı üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci azami üç ayda tamamlanır ve makalenin yayımlanıp yayımlanmayacağı konusunda yazara bilgi verilir.

Yazarlar; hakem(ler)in ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları, istendiğinde yazarlarına iade edilir. **Yayın Kurulunca**, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS'te yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler -**Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır** (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir.).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

Makalenin Yazım Kuralları ve Yapısı

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallara, araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1. Yazılara bir başlık konulmalı,
2. Yazar ad(lar)ı, unvan(lar)ı, kurumları, adres(ler)i (unvan ve iletişim adreslerinin İngilizceleri) belirtilmeli,
3. Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
4. Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
5. Katkı (varsa) belirtilmeli,
6. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir.

1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu yazılmalıdır.

2. Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadları büyük harflerle olmak üzere koyu renkte, adresler normal eğik karakterde yazılmalıdır.

3. Özet

Yüz elli kelimeyi geçmemeli. Özet, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4. Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar yedi bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılmalı ancak her kelimenin ilk harfi büyük olmalı, başlık sonunda satırbaşı yapılmamalıdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk yazılmalı ancak başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalı. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydın veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilir. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi eserin araştırmacının soyadı, yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası parantez içinde verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekteki gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilmelidir.

6. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir. **Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine uygun olmalıdır** (APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS vd.)

a) Süreli Yayınlar

Yazar ad(lar)ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Makalelerin Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen makaleler, Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılan ve yazarın **iletişim adresleri**, çalıştığı kurum, **benzerlik raporu**, **ORCID bilgisinin yer aldığı bir dilekçe ile** dergi adresine veya doğrudan e-posta ile (med@meb.gov.tr, dergi editörünün e-postasına) gönderilmelidir. Yayımlanan makalelerin yazarlarına telif, hakemlerine inceleme ücreti yayım tarihinden itibaren üç ay içinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after they are sent to at least two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee. The review reports are not sent to the author. Reviewing process is completed in three months and author is informed about if the paper will be published or not at the end of this process.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAK-BIM ODIS. Copy right is allowed if referenced.

Language

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

Writing Rules and Article Structure

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

1. There should be an article title,
2. Author names, Turkish and English title and addresses should be indicated,
3. Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
4. The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
5. Contributions, if there are, must be acknowledged,
6. References must be added at the end.

1. Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2. Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3. Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4. Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5. Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6. References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlar'nda şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and Theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet References

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal Conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) The Remaining Citing Should Meet the APA Criteria

Article Submission and Copyright Fees

The papers which are sent to the Journal must be addressed to Ministry of National Education General Directorate of Support Services with the letter of application includes the name and surname, e-mail address, telephone number, the institution of author(s), originality and plagiarism report, ORCID and it will be sent to the e-mail address (med@meb.gov.tr) or mail address of editor or the journal. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within three months after the publishing of the paper in accordance with the current copyright rules.