

Editör: Prof. Dr. Ahmet Kurnaz

Özel Yetenekliler Alanında Farklı Disiplinlerden Araştırmalar

EĞİTİM
yayınevi

Özel Yetenekliler Alanında Farklı Disiplinlerden Araştırmalar

Editör: Prof. Dr. Ahmet Kurnaz

Yayınevi Grubu Genel Başkanı: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 76780

E-ISBN: 978-625-385-785-1

1. Baskı, Şubat 2026

Kütüphane Kimlik Kartı

Özel Yetenekliler Alanında Farklı Disiplinlerden Araştırmalar

Editör: Prof. Dr. Ahmet Kurnaz

IV+328 s., 160x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-385-785-1

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mechanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis:

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

İstanbul: Salon Yayınları, Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Santral: +90 332 351 92 85

Editör hatları: +90 533 151 50 42, +90 507 151 50 43

bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis:

New York: Eğitim Publishing Group, Inc.

P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America

americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi:

Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah.

10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr

Whatsapp hattı: +90 553 950 50 37

bilgi@kitapmatik.com.tr

Kitabevi Şubesi:

Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye

Whatsapp hattı: +90 501 651 92 85

bilgi@egitimkitabevi.com

EĞİTİM YAYINEVİ
GRUBU

EĞİTİM
yayınevi

SALON
YAYINLARI

Kitapmatik
Tic. A.Ş.

kitapmatik
Tic. A.Ş.

EĞİTİM
kitabevi

İÇİNDEKİLER

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE DEĞER ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ1

Akile Taşkın, Ahmet Kurnaz

EĞİTİMDE TEMEL KAVRAMLAR: KURAMSAL ÇERÇEVE VE ÜSTÜN ZEKÂLILAR BAĞLAMINDA YORUMLAR.....28

Fatma Alaca, Avni Aytekin

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ‘FELSEFE’ KAVRAMIYLA İLGİLİ METAFORİK ALGILARI41

Cansu Karakurt, Ahmet Kurnaz

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN TANILAMA SONRASI SINIF İÇİ DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 61

Emine Özdemir, Ahmet Kurnaz

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ARAŞTIRMA TEMELLİ ÖĞRENME DENEYİMLERİ: OKUL ORTAMINDA KRONİK HASTALIKLARLA YAŞAMAK ve OSMANİYE İLİNDE ASTIM HASTALIĞI OLAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİ ANLAMA..... 92

Fatma Alaca

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNE UYGULANAN MORFOLOJİK SENTEZ TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN CANLILARI SINIFLANDIRILMA VE İLİŞKİLENDİRME BECERİLERİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ..... 110

Fatma Taşkesen, Ahmet Kurnaz

ÜSTÜN ZEKÂ VE YETENEKLİ ÇOCUKLARDA KARIYER EĞİTİMİ 139

Fatma Yıldırım

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL ÖĞRENME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 164

Güliz Çınar, Ahmet Kurnaz

**BİLİM TARİHİ VE STEM ETKİNLİKLERİNİN ENTEGRASYONU:
İLKOKUL DÜZEYİNDE BİLİMSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI..... 187**

Makbule Coşkun

**ÖZEL YETENEKLİLERDE SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME
PROGRAMININ AKADEMİK VE SOSYAL GELİŞİME ETKİSİ ... 194**

Özgür Paşüncüklü, Ahmet Kurnaz

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE YABANCI DİL EĞİTİMİ 206

Saim Akman

**ÜSTÜN ZEKALİ ÖĞRENCİLERİN DUYUŞSAL ÖZELLİKLERİ VE
REHBERLİK HİZMETLERİ..... 259**

Sema Küsmenoğlu

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ..... 292**

Şefika Bulut, Ahmet Kurnaz

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE DEĞER ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ*

Akile Taşkın**, Ahmet Kurnaz***

Giriş

Değerler sosyal bir varlık olan insanın toplum ile uyumu ve bireylerin günlük yaşamlarındaki performanslarında doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olmaktadır. Bundan dolayı toplumun üyesi olan bireylerin, uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler kazandırılması eğitim programlarının temel hedefleri arasında yer alır (Ekşi, 2003). Etkili bir değerler eğitimi okullarda yapılan planlı ve sistematik öğretim etkinlikleri ile mümkündür. İlk olarak, okulun değerler eğitimine ilişkin bakış açısı ve görev tanımı, okulun kurumsal kimliğinin merkezinde olmalıdır (Elbot ve Fulton, 2008). Okulların kurumsal kimliğini uygulanan eğitim programları oluşturur. Sınıflarımızda ortak bir ahlak ve kültür inşa etmek şart iken, okullar ve eğitim kurumları eğitim programlarında, karakter, ahlak, etik, değerler ve erdem konularına odaklanmak zorundadır. Bu temel akademik konuların yanı sıra sanat, beden eğitimi, müzik ve tabii ki rehberlik veya sosyal-duygusal programları da içerir (Berkowitz ve Hoppe, 2009). Eğitim uygulamalarında duyuşsal boyut göz ardı edilmemelidir. İhmal edilmesi insanların sahip olduğu önemli bir potansiyelin kullanılmamasını doğuracaktır. Duygular, tercihler, sevinçler, duygulanımlar, inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir duyguları, değerler, ahlak ve etik gibi öğelerden oluşan (Bacanlı, Duyuşsal davranış eğitimi, 1999) duyuşsal boyut hem bireysel hem de toplumsal bir yaşam için vazgeçilmezdir (Doğanay, 2006).

Eğitimciler öğretim programlarını değerler eğitimi desteklemesi açısından yeniden gözden geçirmeli (Berkowitz ve Bier, 2005) ve

* Birinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

** Öğretmen, MEB, Özel Konya Sistem Anadolu ve Fen Lisesi, Konya, savrancansu@gmail.com

*** Prof. Dr., İstanbul Aydın Ün., Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm, İstanbul, ahmetkurnaz@aydin.edu.tr, orcid.org/0000-0003-1134-8689

öğrencilerin yaşamlarında etik sorunları öğretim programları ile ilişkilendirmek için yollar ve yöntemler bulmalıdırlar (Berger, 2003). Üstün yetenekli öğrencilerin özellikle adalet, doğruluk gibi ahlaki değerlere göre

Problem Durumu

Üstün yetenekli çocuklar yaşadıkları toplumun en parlak ve en başarılı üyelerinden biridir. Ancak bu çocuklar genellikle akademik olarak uygulanan standart eğitim programlarının dışında kalabilirler. Üstün yetenekli çocuklar için değer eğitiminde bazı özel zorluklarla karşılaşabilir. Bunlardan biri, bu çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini diğer çocuklara göre farklı bir hızda yaşamalarıdır. Bazı üstün yetenekli çocuklar, yaşıtlarına göre daha erken veya daha karmaşık ahlaki konuları anlayabilirken, diğer yönlerde ise farklı gelişim gösterebilirler. Bu durum, değer eğitimi programlarının bu farklılıkları dikkate alması gerektiği anlamına gelir. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların değer eğitimi zenginleştirilmiş bir anlayış ve özel bir yaklaşım gerektirir. Üstün yetenekli çocuklar gösterdikleri üstün performansları nedeni ile topluma liderlik yapabilmektedirler. Bu liderlik olumlu olabildiği gibi, değerler eğitimi verilmediği takdirde olumsuz yönde de olabilmektedir. Bu nedenle, değerler eğitimi bu çocuklara toplumda değerli olabilecek karakter özellikleri kazandırmak, etik değerler, sosyal sorumluluk ve kültürel anlayış gibi konularda rehberlik etmek, onların var olan potansiyellerini olumlu yönde kullanabilmeleri için önemli bir araç olabilir.

Davranış bozukluklarının yayılmasını engellemek için değerlerin nesilden nesile aktarılması bu sayede korunması ve geliştirilmesi gerekir. Değerlerin kalıcı davranış olarak aktarılmasının imkân ve yollarını araştırmak toplum açısından her zaman önemli bir uğraş olmuştur (Meydan, 2012). Bir ülkenin geleceği iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlıdır. Kişiler iyi ahlaki karakteri elde edebilmeleri için öğrenim çağındaki her kişiye uygun ahlaki kararlar almasına ve davranışlar göstermesine yardımcı olacak değerleri ve becerileri kazandırmak ailelerin yanı sıra kaçınılmaz olarak okulların da temel görevleri arasındadır (Ekşi, 2003). Okullarda öğrencilere değerleri kazandırmak amacıyla yürütülen süreçlere günümüzde

değerler eğitimi adı verilmektedir (Superka ve Johnson, 1975). Değerler hayata anlam katma, sosyal hayatı biçimlendirme, kişilerin davranışlarına yön verme, karşılaşılan olgu ve olayları değerlendirmede ölçüt özelliği taşımaktadır. Davranışları anlamlandırdığı için değerler önemlidir.

Değerler, kültürel bilgidir; kültürün öğeleri üzerine kurulur ve seçimler sonucunda kültür yaşatılır. Değerler ya zamanla kaybolurlar ya da bir sonraki nesle aktarılarak yıllarca devam ettirilirlir, bu olay değerlerin içselleştirilmesine ve genel kabul görmesine bağlıdır. Değerler bize neyi yapmamız gerektiğini kesin olarak söylemezler. Ancak yapılacak olan doğru şeyler için rehberlik ederler (Gudmundsdottir, 1991'den akt., Akbaba-Altun, 2003). Değerler, davranışların çıkış noktasıdır. Davranışlar değerlere göre şekillenir. Değer oluşturmak ve bir değerler sistemi kurmak insana ait bir özelliktir ve onu diğer canlılardan ayırır. Değerler sayesinde iç huzur ve toplumsal huzur sağlanır.

1. Yukarıda bahsedilen nedenlere bağlı olarak bu araştırma çalışmasında,
1. ÜZ öğrencilerde değer öğretimi gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. ÜZ öğrencilerin özellikleri dikkate alındığında değer öğretiminin nasıl yapılması gerekir?
3. ÜZ öğrenciler için sınıfınızda değer öğretimi ile ilgili neler yapıyorsunuz?
4. ÜZ öğrencilere değer eğitimi için farklı uygulamalar yapıyor musunuz? Bu uygulamalar ve araçlar nelerdir?
5. ÜZ öğrenciye değer öğretimi ülkemizin yetiştirmek istediği insan tipine etkisi açısından neler düşünürsünüz?
6. ÜZ öğrencilere değer öğretimi öğretmen rolleri hakkında neler düşünürsünüz? sorularının öğretmenler tarafından cevaplanması ve farkındalıklarının artırılması üstün yetenekli çocukların değer eğitimi açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, üstün yetenekli çocukların değer öğretimi alanındaki özel ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlara yanıt olarak

öğretmenlerin nasıl bir yaklaşım benimseyebileceğini incelemektedir. Bu bağlamda, üstün yetenekli çocuklarda değerler eğitimi öğretmen görüşlerini ve bu görüşlere dayalı olarak gerçekleştirilen uygulama ve uygulama araçlarını ele alacağız.

1.3. Araştırmanın Önemi

Üstün zekâlı çocuklar genellikle olağanüstü yeteneklere sahip olabilirler, ancak bu yeteneklerin yönlendirilmesi ve toplum için faydalı hale getirilmesi için doğru rehberliğe ve eğitime ihtiyaçları vardır. Değer eğitimi, bu çocukların karakter gelişimi, toplumsal uyum ve başkalarıyla olan ilişkileri gibi alanlarda önemli bir rol oynar. Değer eğitimi, çocukların toplumsal normlara uyum sağlamasına ve etik değerleri benimsemesine yardımcı olur. Diğer insanların duygularını anlama, empati kurma ve etkili iletişim becerileri geliştirme konusunda üstün zekâlı çocuklara rehberlik eder. Bu, onların sosyal ilişkilerini güçlendirir ve çatışma çözme yeteneklerini artırır. Değer eğitimi, çocuklara sorumluluk duygusu kazandırır ve topluma karşı sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olur. Bu, onların ileride iyi vatandaşlar ve liderler olmalarını sağlayabilir. Bu sebeplerden ötürü alandaki öğretmenlerin farkındalık düzeyini artıracağından araştırmamız önemlidir.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Tüm katılımcıların aynı düzeyde içtenlikle ve konun önemine binaen soruları cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma üstün yetenekli olup, BİLSEM'e devam eden öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Değer: Arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı, durum ötesi hedeflerdir (Kluckhohn,1951; Rokeach,1973; Schwartz,1992, Akt. Mehmedoğlu, 2007: 799).

Değer: Bireylerin kendileri de dâhil olmak üzere diğer insanları ve olayları nitelendirmek, eylemlerini seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları ölçütlerdir (Schwartz,1992: 1).

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi, örgün eğitim kurumlarına devam eden ve genel yetenek (zihinsel), görsel sanatlar veya müzik alanında özel yetenekli olduğu uzmanlar tarafından tanımlanan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak için okul saatleri dışında destek eğitimi vermek üzere açılmış olan bağımsız bir özel eğitim kurumudur.

Alan Yazın (İlgili Araştırmalar)

Değerler sosyal bir varlık olan insanın toplum ile uyumu ve bireylerin günlük yaşamlarındaki performanslarında doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olmaktadır. Bundan dolayı toplumun üyesi olan bireylerin, uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler kazandırılması eğitim programlarının temel hedefleri arasında yer alır (Ekşi, 2003). Etkili bir değerler eğitimi okullarda yapılan planlı ve sistematik öğretim etkinlikleri ile mümkündür. İlk olarak, okulun değerler eğitimine ilişkin bakış açısı ve görev tanımı, okulun kurumsal kimliğinin merkezinde olmalıdır. Bu kurumsal kimliğe ulaşmada birinci araç da okulda uygulanan eğitim programlarıdır. Sınıflarımızda ortak bir ahlak ve kültür inşa etmek şart iken, okullar ve eğitim kurumları eğitim programlarında, karakter, ahlak, etik, değerler ve erdem konularına odaklanmak zorundadır. Bu temel akademik konuların yanı sıra sanat, beden eğitimi, müzik ve tabii ki de rehberlik veya sosyal-duygusal programları da içerir. Eğitimciler öğretim programlarını değerler eğitimi desteklemesi açısından yeniden gözden geçirmeli (Berkowitz ve Bier, 2005) ve öğrencilerin yaşamlarında etik sorunları öğretim programları ile ilişkilendirmek için yollar ve yöntemler bulmalıdırlar (Berger, 2003).

Değer Nedir?

Değer kavramını Türk Dil Kurumu; “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” şeklinde ifade etmektedir. Öncül (2000) ise değer; bir nesneye, varlığa, ruhsal, ahlaksal, toplumsal açıdan, tanınan önem ya da üstünlük derecesi olarak tanımlamıştır. Diğer bir tanıma göre ise değer; bir şeyin aynı türden şeyler arasındaki yerine, konumuna bizim yüklediğimiz anlamdır (Ekşi ve Katılmış, 2011). Örneğin birisi için

çok önemli, özel olan bir nesnenin bir başkası için hiçbir anlam ifade etmiyor olması gibi. Değer kavramı soyut bir kavram olmasından dolayı farklı araştırmacılar birçok tanımlama yoluna gitmişlerdir. Bu durumda değerlerin, davranışlara kaynaklık ettiği ve davranışları yargılamaya yarayan anlayışlar geliştirdiği söylenebilir (Aktay ve Ekşi, 2009, s. 20).

Değer Öğretimi Önemi

Son birkaç yüzyıla baktığımızda değerler sosyal bilimlerin temel sorunlarından biri olmuştur. Son yüzyıllarda sosyal bilimlerin çeşitli alanında çeşitli bilim dalları bu konuyu bir araştırma konusu olarak ele aldıklarını görmekteyiz. Sosyologlar, sosyal psikologlar, antropologlar ve psikologlar bu alanda araştırma yapan bilim adamları arasında gösterebiliriz. Son yıllarda da kültürler arası psikologlar da değer kavramını ele alan bilim adamları arasında yer almışlardır. Değerlerin yapısı ve diğer değişkenlerle olan ilişkileri bugüne kadar araştırılmış olmasına rağmen değerlerin tam olarak neyi içerdiğine ilişkin henüz bir netlik kazandığını söylememiz zordur (Bacanlı, 1992; Bacanlı, 2002; Mehmetoğlu, 2006). Değer, insana özgü olanakları insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran olanakları başka bir deyişle insana özgü bütün etkinlikleri insani etkinlikler olarak amaçlarına uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktır. Aristoteles'in deyişiyle, kişilere insanın işini yapabilecek duruma gelmeleri için yardımcı olmak: insana özgü diğer bütün etkinlikleri amaçlarına uygun gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktır; yani kişilere doğru bilmenin, doğru düşünmenin, doğru değerlendirmenin, doğru eylem içinde olduğunu görebilmesine yardımcı olmaktır (Kuşaradi, 1995)

Değerler insanın tarih ve kültür varlığı olarak kendini gerçekleştirmesi bakımından olduğu kadar, kendisinin ne olduğunu bilmesi ve kendisini soruşturması bakımından da büyük önem taşır. Bu süreçte insanlarda var olan değer yargılarına baktığımız zaman insandan insana, toplumdan topluma çağdan çağa değişim göstermektedir (Erkızan, 2003). Değer, bireysel değerlendirme yapabilmenin bir ürünüdür. Dünyamızda değerli olan ne varsa, kendi

içinde bir değere sahip değildir. Nesnelere değer yükleyen insanlardır (Büyükdüvenci, 2003). Eğitim, özellikle de din ve değerler eğitimi, bir ülkede dinin rolünün anlaşılmasına yardım eden bir alandır. Din eğitiminin temel amaçlarından birinin ruh sağlığı yerinde kişilik bütünlüğüne sahip bireyler yetiştirmek olduğu tartışmasızdır. Başka bir ifadeyle, din eğitimi, karakter eğitimini içerir göstererek şahsiyet bütünlüğünü sağlamayı amaçlar.

Okulların görevlerinden biri, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir. Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir. Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir. Eğitim kurumları bunlar ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik eder. Leming (2000)'e göre okullar var olduğu müddetçe duyuşsal eğitim olacaktır.

Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri ile Değer Eğitimi İlişkisi

Genel olarak üstün zekâ ve yeteneklilik ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünce ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, kişide var olan bu yeteneklerin o kişinin yaşamı boyunca aşamalı bir şekilde ortaya çıkabileceği bilinmektedir (Csikszentmihalyi ve Robinson, 1986). Kişilerde var olan bu üstün yetenekler onların hayatını kolaylaştırır, daha güvenilir, daha sağlıklı ve daha etkin olmasını sağlar ve kişiyi yüksek seviyede beceri gerektiren konumlara götürür (Feldhusen, 1986; Gökdere ve Çepni, 2004). Üstün yetenekli çocuklar sahip oldukları yüksek potansiyelin yanı sıra kişisel özellikler yönünden de akranlarından farklılık arz ederler (Gökdere ve Çepni, 2004). Yapılan çalışmalar (Akarsu, 2004; Ataman, 2004; Çağlar, 2004; Davaslıgil, 2004; Gross, 1998; Renzulli, 1999; Witty, 1963) üstün yeteneklilerin zihinsel kapasitelerinin yanı sıra, bazı değerler, karakter ve kişilik özellikleri

açısından da akranlarından daha üst seviyede olduklarını ortaya koymuştur. Çalışkanlık, işi üzerinde dikkatini toplayabilme, irade gücü, başarısızlık durumunda ısrarcılık, güvenilirlik, neşelilik, görev sorumluluğu alabilme, cesaret, öfkesini tutabilme, duygularını denetleyebilme, davranışların kontrolü, şahsî teşebbüs gibi özellikler açısından genellikle akranlarından daha üst seviyede oldukları bilinmektedir (Feldhusen, 1997; Renzulli, 1999). Fakat bu, “üstün yetenekli çocuklar bu özellikler yönünden yeterlidir ve böyle bir eğitim almalarına gerek yoktur” anlamına gelmez. Bazı eğitimciler de (Enç, 2005; Lovecky, 1994; Loye, 1990; Roeper, 1990; Wity, 1963) üstün yetenekli çocukların değerler ve karakter özellikleri yönlerinden belli bir seviyede olmalarına rağmen bazılarının az da olsa küstahlık, dik başlılık gibi ahlaki hususlarda problemler yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Günümüz gençliği şiddet, iletişim eksikliklerinden kaynaklanan çatışmalar, birbirlerine saygı eksikliği gibi istenmeyen davranışlarla karşı karşıya gelmektedir. Toplumun üyeleri olan insanlar bu değerlere kendi çabaları ile sahip olamazlar. Bilinmesi gereken son bir gerçekte bu üstün sosyal özellikler, çocuğun doğumunda mevcut değildir. Bu üstün sosyal özelliklerin büyük çoğunluğu üstün zekâlı çocukların üstün sosyal çevrelerinde sağladıkları üstün sosyal olanaklar ve etkileşim sonucu kazanılır. Dünyada hiçbir insan, üstün bir sosyal çevrede yaşamaksızın ve ilişki kurup yeteri kadar pratik yapma olanaklarına sahip olmaksızın bu sayılan üstün sosyal özellikleri geliştiremez (Çağlar, 2004).

Literatürde bazı üstün yetenekli öğrencilerin değerlerden yoksun olduğunu belirten araştırmalara da rastlamak mümkündür. Loye (1990) bu çocuklara karşı gösterilen duyarsızlığın ve anlayış eksikliğinin çocuklarda ahlaki değerleri yok ettiğini, üstün yetenekli çocuklardaki ahlaki yoksunluğun diğer çocuklardaki ahlaki yoksunluktan çok daha tehlikeli olduğunu belirtir. Lovecky (1994) de uygunsuz ortamların ve çocukların anlaşılabilmesinin üstün yetenekli öğrencilerde değerlerin oluşumunu olumsuz etkilediğini belirtir. Annemarie Roeper (1990) da elimizde pazarlık değeri olan en önemli şeyi; üstün yetenekli çocukların ahlaken duyarlı iç dünyasını anlama yeteneğimizi kaybettiğimizi ve böylece üstün yetenekli çocukları kaybettiğimizi söyler.

Değer Eğitimi Metotları ve Uygulamalar

Değerler ile ilgili literatürü incelediğimizde değerler öğretimi ile ilgi farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar (Dilmaç, 2007; Halstead, 1996);

- Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı,
- Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı,
- Bütüncül Yaklaşım; Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları,
- Değer Analiz Yaklaşımı,
- Değerler Eğitiminde Gizilgüç: Örtük Programı
- Karakter Eğitimi.

Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı

Dilmaç'a (2007) göre bu yaklaşımda, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki bireylere öğretmenler ya da yetişkinler tarafından tutumlar ve değerler; evde, okulda ve medya tarafından doğrudan öğretilerek, bu bireylerin davranışlarını yeniden yapılanmasına, görev ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bazen doğrudan eğitim, okunabilir şiirler bazen de fabllar, masallar, çocuklara ahlaki mesajlar veren kısa hikâyeler kullanılır (Wiley, 1998). Bu öğretim yaklaşım, anlatım, gösteriler, alıştırma- tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir.

Değerleri Belirginleştirme (Açıklama) Yaklaşımı

Dilmaç'a (2007) göre bu yaklaşımın temeli bireyin kendi yaşamında neyin önemli olduğunu nasıl belirlediklerine dayanmaktadır. Değerler belirginleştirilmesindeki temel amaç, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin farkına varmalarını, değerleri belirleme ve öğrenme süreçlerinde öğrenciyi merkez almayı amaçlamaktadır. Değerlerin belirginleştirilmesi hangi değere sahip olman gerektiğini vurgulamaz, siz hangi değere sahip olmanız gerektiğini düşünerek öğrencinin kendisi için önemli olan değeri kazandırılmasında esas rol alırsınız. Bu değerlendirme süreci bireyin başkalarının değerlerini zorla kabul ettirmeye maruz kalmaksızın kendi değerlerini netleştirilmesine imkân sağlamaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler, yaşamlarındaki değerleri seçerken bağımsız

olarak kendilerinin tercih yapmaları esas alınır. Burada değerleri doğrudan öğretim yaklaşımı yerine öğretmenler, öğrencilerin kendi değerler pozisyonlarını belirlemeleri sürecinde yardımda bulunurlar (Akbaş, 2004).

Bütüncül Yaklaşım; Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları:

Kohlberg tarafından geliştirilen bu yaklaşımda amaç öğrencilere verilen ahlâkî ikilem içeren hikâyelerle onların ahlaki yargılarını ortaya çıkarmaktır. Kohlberg yaptığı araştırmalarda aynı hikâyelere farklı yaş grubunda bulunan öğrencilerin farklı yargılarda bulunduğunu saptamıştır. Araştırmaları sonucunda öğrencilerin gelişme dönemlerinin üç düzey ve altı basamakta toplandıklarını görmüştür.

I. Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeyde değerler dışa bağımlı ve kişinin kendi ihtiyaçları ön plandadır. Bu düzeyin ilk aşamasına birinci dönem, ceza ve itaat (4-6 yaş) denilmiştir. Birinci döneminde kişi cezadan kaçındığı için kurallara uyar. İkinci dönemimde ise çıkara dayalı alış-veriş (6-9 yaş) dönemidir ki kişi ödüle ulaşmak için kurallara uyar.

II. Geleneksel Düzey: Başka kişilerin ve grupların ihtiyaçlarını dikkate alır. Geleneksel değerler benimsenir. Bu düzeyin ilk aşamasına üçüncü **önem denilmiştir. Üçüncü dönemde** Kişiler arası uyum (10-15 yaş); iyi çocuk evresinde olup başkalarının onayını almak için kurallara uyar. Dördüncü (Kanun ve düzen, 15-18 yaş) **Döneminde** otoriteye, sosyal kurallara ve kanunlara suçluluk ve dışlanma kaygısından dolayı uyar.

III. Gelenek Ötesi Düzey: İnsan haklarının gözetildiği evrensel değerler benimsenir. Bu düzey beşinci Dönem olan Sosyal anlaşma (18-20 yaş) dönemini içinde barındırır. Kişi bu dönemde davranışlarına insanlığın ortak mutluluğu için gerekli olan değerler yön verir. Altıncı Dönem, evrensel ahlaki ilkeler (20-üstü) dönemidir. Bu dönemde kişi davranışlarına insan hakları, eşitlik, demokrasi, özgürlük gibi evrensel ilkeler yön verir. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, ahlâkî ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. Öğretmen bunu yaparken her öğrenciyi ahlaki ikilemle karşılaştırır ve diğer

öğrencilerin verilen örnek olayla ilgili söylediklerini duyma fırsatı Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, değer eğitiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi gerektiren bir analizdir. Değer soruları üzerinde duygusal olmadan, akılcı bir şekilde durum test edilir. Bu yaklaşımda ahlâkî gelişim teorisinin tersine öğrenciler bir pozisyon alır ve yargılar. Değer analizi yaklaşımı gerçek ya da yapay bir problemle karşılaşıldığı zaman uygulanan bir yaklaşımdır.

Bu yaklaşımda öğrenciler örnek olaylarla ahlâkî düşünme becerisini kazanırlar. Aynı zamanda öğrenciler bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı da öğrenirler. Öğrencilere değerlerle ilgili soruları anlamaları için analiz yeteneklerinin ve dikkat yeterliliklerinin geliştirilmesi gereklidir.

Değer analizinde temel görevler şu şekildedir (Weltonand Mallan, 1999:147; Ryan, 1991:742).

- 1.Konunun (Çıkmazın) tanımlanması
- 2.Alternatiflerin açıklanması
- 3.Her alternatifle ilgili kanıtlar toplayarak sonucun tahmini
- 4.Kanıtların değerlendirilmesi ve uzun vadeli sonuçların tahmini
- 5.Muhtemel durumların tanımlanması
- 6.Her durum için mümkün olan sonucun değerlendirilmesi ve açıklanması
- 7.Alternatifler arasından seçme ve uygun hareket için karar alma

Öğrenciler bütün yeterlilikleri kazanana kadar, her bir aşamayı uygular. Değer analizi çoğu kez desteklenir ve çok az eleştirilen bir yaklaşımdır. Ancak, bazı basamakları değer öğretiminin diğer yaklaşımlarına benzer. Değer analizinde de birçok basamak öğretmenin soracağı seri sorulara bağlıdır.

Örtük Programı

Değerler eğitimi öğretimde örtük programlar ve duyuşsal davranışların öğrencilere kazandırılması aracılığıyla yapılır. (Horn,

2003; Sarı, 2007). Dilmaç'a (2007) göre ahlaki değer ve normlarını öğretmek için okulun resmi programları hazırlanırken, bu programlara ahlak dersinin eklenmesinin yeterli olmayacağını vurgularlar. Resmi program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, bu program öğrencilere kazandırılırken eğitim faaliyetlerinin yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile toplumdaki görüş ve şekillere göre şekillendiği bir gerçektir. Bu açıdan da resmi programın uygulanması sürecinde örtük programında devreye girmesi gerekir.

Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi, öğrencilerde belli bir ahlâk anlayış ve ölçüsüne göre birtakım özellikler geliştirme amacını güden; eğitimin ahlaksal yönüne önem veren ve öğrencilerin özellikle davranış bakımından iyi nitelikler geliştirmeleri üzerinde duran eğitimidir. Karakter eğitiminin temel prensipleri aşağıda verilmiştir (Dilmaç, 2007);

1. Karakter eğitimi iyi karakterin temeli olarak temel ahlaki değerleri teşvik eder.
2. Karakter düşünme, duygu ve davranışı içerecek kapsamda tanımlanmalıdır.
3. Etkili karakter eğitimi okul yaşamının tüm basamaklarında temel değerleri teşvik eden maksatlı, inisiyatifi eline alan ve kapsamlı bir yaklaşımı gerektirir.
4. Okul insancıl ve şefkatli bir topluluk olmalıdır.
5. Karakter geliştirmek için, öğrenciler ahlaki aksiyon fırsatlarına ihtiyaç duyarlar.
6. Etkili karakter eğitimi, öğrencileri merkeze alan ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve teşvik edici akademik müfredatı içerir.
7. Karakter eğitimi öğrencilerde içgüdümlü bir motivasyon geliştirme çabası içinde olmalıdır.
8. Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylasan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlak topluluğu olmalıdır.

Kişilik Özellikleri

Öğrencilerin genel kişilik özelliklerinin belirlenmesi öğrencilere uygun etkinlik ve çalışmalar planlanmasında isabetlilik oranını

artırır. Kişilik özelliklerini standart ölçeklerle belirlemek yerine etkinlikler aracılığıyla süreç içerisinde belirlemek daha sağlıklı veriler sağlayacaktır. Öğretmenler öğrencilerin becerilerini ve akademik alanlardaki durumlarını standart ölçme araçları, başarı testleri ve tutum ölçekleri gibi araçlarla belirleyebilirler. Ancak öğrencilerin kişilik özellikleri öğrencilerle birlikte geçirilen yaşantılar içerisinde belirlenebilecek özelliklerdir. Öğrencilerin kişilik özellikleri öğrencilerle yapılan ders etkinlikleri, sosyal etkinlikler ve ders dışı etkinlikler sırasında öğretmenlerin gözlemleri yoluyla belirlenmelidir. Bu gözlemlerin isabetlilik oranının artırılmasında öğretmenin etkinlikten önce ne gözleyeceğini bilmesi önemlidir. Öğretmenlerin etkinliklere girmeden öğrenci kişilik özellikleri listesine bir göz atmaları işlerini kolaylaştıracaktır

Atasözleri, sosyal etkinlikler, hizmet ederek öğrenme, tarihi olaylar kültürel mirasımız, Nasreddin Hoca fıkraları, değerli sıram, Kur'an kıssaları, büyük şahsiyetlerin hayatları, afişler, karikatürler, spor-oyun, şiirler, türküler ve şarkılar, hikâyeler, yaratıcı drama, mentorlük, 100 temel eser, bilge insanlar, çevremizdeki kötü örnekler, filmler, belgeseller ve çizgi filmler, gölge oyunları, sanat ve estetik, çocuk oyunları, Mevlana ve Mesnevi, masallar, izcilik , Bir Dakika Dinler Misin?, Türk Mitolojisi, Karnenin Sağ Tarafı, Değerini Kendin Belirle, Sorumluluk Etkinlikleri değer eğitiminde kullanılan araçlardır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Bilim Sanat Merkezi'nde öğrencisi bulunan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada 6 erkek, 14 bayan öğretmen yer almıştır. Katılan öğretmenlerden 1 tanesi 55, 6 tanesi 45-55 ,10 tanesi 35-45, 3 tanesi ise 25-35 yaş aralığındadır. Katılımcıların mesleki kıdemi ise 2 kişi 5-10, 3 kişi 11-15, 6 kişi 16-20, 6 kişi 21-25, 2 kişi 26-30, 1 kişi 30 yıl üstüdür.

Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırmada nitel yöntemlerden yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın öğretmenlerden elde edilen verilerin toplanmasında “Üstün Yetenekli Öğrencilerde Değerler Eğitimi Öğretmen Görüşleri Formu” kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Üstün yeteneklileri en iyi tanıyan paydaşlardan biri onların öğretmenleridir. Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili gözleme dayalı veriler elde edilmesine ilişkin çalışmalarda sıklıkla öğretmenlerin görüşlerine başvurulur (Cutts, 2001). Verilerin toplanması için yapılandırılmış görüşme tekniğine göre hazırlanan, açık uçlu sorulardan oluşan “Üstün Yetenekli Öğrencilerde Değerler Eğitimi Öğretmen Görüşleri Formu”, 20 katılımcı tarafından doldurularak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara 6 açık uçlu soru sorularak görüşleri alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi (Verilerin Analizi)

Araştırmada nitel araştırma yönteminin yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşmeler aracılığı ile elde edilmiştir. Nitel görüşmelerde insanların bakış açılarının anlamlı, açığa çıkarılabilir ve bilinebilir olduğu varsayılır. Bu sebeple görüşmeler, bir insanın kavram ile ilgili zihninden neler geçtiğini ortaya koymak ve insanların yaşantıları yoluyla oluşturdukları deneyimleri bir araya getirmek için yapılır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili görüş ve deneyimlerinin en iyi görüşmelerle ortaya çıkarılacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak, araştırmacı tarafından yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Sorular form olarak hazırlanıp, öğretmenler tarafından elektronik ortamda cevaplandırılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, temalar altında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Değerler Eğitiminin Gerekliliği Teması

Tablo 1’de görüşme yapılan öğretmenlerin Üstün zekalı öğrencilerde değer eğitimi gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? sorusuna dair görüşlerini içeren bulgular sunulmuştur.

Tablo 1: ÜY Özelliklerine Göre Değer Eğitiminin Gerekliliğinin Nedenleri

ÖZELLİKLER	f	%
Zeki	5	25
Lider	5	25
Duygusal ve duyarlılık	4	20
Ahlak	4	20
Sosyallik	3	15

Araştırmaya katılan bütün öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerde değer eğitiminin gerekli olduğunu ve gerekçelerini belirtmiş. Bazı katılımcılar ise tabloda görüldüğü gibi üstün yetenekli öğrencilerin zeki, lider, duygusal, duyarlılık, ahlak ve sosyallik vasıflarını dile getirmiş, bu vasıflarından dolayı değer eğitimi gerekliliğini açıklamışlardır. Katılımcılardan en çok akranlarına göre zeki olmaları ve liderlik potansiyellerinin çok yüksek olması nedeniyle değer eğitiminin gerekli olduğu dile getirilmiştir. Değerleri çok çabuk kavrayıp uygulayarak, liderlik özelliklerinin de etkisi ile çevresine de örnek olacağı belirtilmiştir. Bu konuda katılımcı 10 “Üstün zekalı öğrencilerin değerler eğitimine mutlaka yer verilmelidir. Bu çocuklar toplumun değer yargılarını akranlarına göre daha iyi yorumlayıp günlük hayatta uygulayabilirler.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal olmaları, duygu yönetiminde zorlanmaları ve aşırı duyarlı yapıları nedeniyle değerler eğitimi gerekli olmaktadır. Sosyalleşmede yaşadıkları problemlerin değerler eğitimi faaliyetleri ile aşılabileceği bulgular arasındadır. Katılımcı 6 “Üstün zekalı öğrencilerin duygusal hassasiyetleri göz önünde bulundurulduğunda bu öğrencilerin ahlaki açıdan düzgün birey olmaları yolunda değer eğitimi elzem bir konudur.” diyerek değerler eğitiminin çok önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcılardan bazıları ÜY öğrencilerinin iletişim problemleri yaşadıkları ve bunları aşmalarında değer eğitiminin etkili olacağını K9 “Üstün zekalı öğrencilerin bazılarında sağlıklı iletişim kurma ve

sosyalleşme becerisinde güçlük yaşadığı gözlemlenebiliyor. Bu yönü geliştirilebilir.” Şeklinde dile getirmiştir. Yaşadığı ortama uyum sağlayabilmesi, kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi ve yaşayabilecekleri sosyal duygusal baskıları önleme açısından değer eğitiminin gerekli olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin özellikle eğitim sisteminin sadece akademik başarıya odaklanmasından ve insanın ahlaki gelişimini ihmal etmesinden dolayı değerler eğitimi gerekli gördükleri anlaşılmıştır. Çocuğun içerisinde yetiştiği toplumun ahlaki değerleri, dini doğrultusunda hayatını şekillendirdiği düşünüldüğünde, iyi insan, iyi toplum yetiştirmek eğitimin temel alanlarından. Bu konuda katılımcı 7 “Zekâ güzel ahlakla taçlanır. Kesinlikle gereklidir.” yorumu yapmıştır. Bu ve benzeri yorumlar öğretmenlerin, ahlak insanla başlayan devamında toplumu ilgilendiren ve insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek için konmuş kurallar bütünü olduğu ve toplumdaki düzeni ve karşılıklı saygı ve hoşgörüyü sağladığı için, ÜY çocuklar ahlaki duyarlılıklara sahip olduğundan değer eğitimi gerekli olduğu belirtilmiştir.

Üstün Yetenekli Öğrenci Özellikleri ve Değer Eğitimi Teması

“Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri dikkate alındığında değer eğitimi nasıl yapılmalıdır? sorumuza öğretmenler tarafından farklı cevaplar gelmiştir.

Tablo 2:ÜY Öğrencilerde Değer Eğitimi Yöntemleri

Yöntemler	f	%
Deneyimsel öğrenme	7	35
Telkin yaklaşımı	13	65

Katılımcı öğretmenlerimizden 7 tanesi, üstün yetenekli öğrencilerine, deneyimsel öğrenmeye dayalı, bireysel ilgi, istek, yetenek ve ahlaki seviyelerine uygun şekilde etkinlikler uyarlanarak değer eğitimi yaptığını dile getirmiştir. Bu öğrencilerin empati, sorgulayıcı, ısrarcı ve lider özellikte olmaları nedeniyle, ikna yöntemi, değer analizi drama yaparak yaşayarak, proje ya da somutlaştırma öğretme yöntemleri kullanıldığı birer katılımcı öğretmen tarafından belirtilmiştir. 13 katılımcı ise telkin metodunu

kullanarak bunlara uygun araçları kullanmaktadır. Katılımcı 10 tarafından “Drama şeklinde olabileceği gibi, günlük hayatta proje olarak ta verilebilir.” Drama ve proje yöntemini kullanırken, Katılımcı 19” Üstün yetenekli öğrenciler, dik başlı ve inatçı aynı zamanda ısrarcıdırlar mantıklı ve ikna edilerek örnek olaylar ve empati çalışmaları ile yapılmalıdır” empati ve telkin yöntemini kullandığını dile getirmiştir.

Bu öğrencilerin, ileri seviyedeki bilişsel düzeyleri ahlaki duyarlılıklarını artırmasına dolayısıyla da insanların genelini ilgilendiren evrensel nitelikteki manevi ve ahlaki meselelere ilgisi görülür Ahlaki konularda daha da derinleşmesi için değerlerin öğretimini dini inançlarla ilişkilendirdiğini belirten katılımcımızda vardır. Bunun yanı sıra Kolberg’in ahlaki gelişim kuramına göre değer eğitimi gerçekleştiren katılımcılarda bulgularda yer almaktadır. Katılımcı 18” Öncelikle Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramına göre ya da başka bir kurama göre öğrencinin ahlaki seviyesi tespit edilmelidir. Buna göre bir değerler eğitimi verilmelidir. Öğrencinin ahlaki seviyesinin tespit edilip o şekilde değer eğitimi verilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Teknolojik gelişmeler , çağın problemleri ve aile bağlarının zayıflaması nedeniyle günümüzde değer öğretiminin zorlaştığı ,bu nedenle değer öğretiminin öğretilmesinde en etkili yöntemlerden birinin çocuğun yakın çevresinin rol model olması gerektiği öğretmen görüşleri arasında yer almaktadır.K20 “Değerlerin öğretimi her yaş grubunda özellikle de günümüz toplumunda oldukça zor çünkü örf adet ve geleneklerin aile eğitiminin ve bir dönemin en önemli eğitim argümanı olan çevre baskısının azaldığı bu ortamda artık bu çocuklara yap ya da yapma demek çok etkili değil dolayısıyla önce büyüklerin rol model olması ve tutarlı olması doğru davranışların ödüllendirilmesi yanlışların uygun bir dille ifade edilmesi gerekiyor” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Değer öğretimin yöntemlerini seçerken çocukların bireysel farklılıklarını, kişilik özelliklerini, ilgi ve yeteneklerini bilmekte, çocukların değerleri içselleştirmesinde etkili olmaktadır. Ayrıca çocukların duyuşsal eğitimini kolaylaştıracaktır. Duyuşsal eğitim

sayesinde öğrenci duygu ve ihtiyaçlarını rahatça anlatır, kendisine ve başkalarına saygılı davranır ve kendini denetler. K12 “Öncelikle çocukları çok iyi gözlemlemek gerekir. Ebeveynler ile iletişim halinde olmalı, etkinliklerde de değer öğretimine önem verilmelidir.” Bazı katılımcılar çocuğu çok iyi tanıyarak ve aile ile iletişim kurarak değer eğitiminin gerçekleşebileceğini belirtmiştir

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Değer Öğretimi Yaklaşımları Teması

Katılımcılarımız “Üstün zekalı öğrencilere değer eğitimi için farklı uygulamalar yapıyor musunuz? Bu uygulamalar ve araçlar nelerdir?” sorusuna karşı katılımcılarımızdan 5 tanesi değer eğitiminde farklılaştırma uygulamadıklarını ve sınıfın geneline aynı etkinlikleri uyguladıkları cevabını vermiştir. 15 öğretmen ise telkin ve deneyimsel öğretim tekniklerini kullandıklarını söylemiştir.

Tablo 3: Üstün Yetenekli Öğrenciler Değer Eğitiminde Farklı Uygulamalar

	f	%
Evet	15	75
Hayır	5	25

Tablo 4 ‘de görüşme yapılan öğretmenlerin etkinlikler sırasında kullandıkları değer öğretimi yaklaşımlarına dair araçları içeren bulgular verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin etkinlikler sırasında kullandıkları değer öğretimi yaklaşımları

Yöntem teknik	f	%
Telkin yaklaşımı	13	65
Anlatım	13	65
Drama	4	20
Kitap, hadis	4	20
Örnek şahsiyetler	3	15
Deneyimsel Öğrenme	7	35
Projeler	5	25
Sosyal faaliyetler	5	25
Empati	5	25

Telkin yaklaşımı kategorisi, yani değerlerin doğrudan öğretilme kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun anlatım aracını kullandığı bulgular arasında yer almıştır. Pano oluşturma, kitap okuma, drama, ödül kullanma, film izleme, afiş hazırlama, yarışma düzenleme, sanat etkinlikleri gibi araçları da kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin telkin yaklaşımında sadece anlatım yöntemi değil bunun yanı sıra drama gibi öğrenci merkezli tekniklere de yer verdikleri görülmüştür. K5 “Drama faaliyetleri, sosyal sorumluluk projelerine katılım, dijital içerik hazırlama” dile getirmiştir.

Bazı katılımcılar dini ve ahlaki değerlerden hareketle hadislerden, örnek şahsiyetlerin yaşamlarından yararlanarak değer eğitimi telkin yaklaşımı ile gerçekleştirdiği bulgular arasında yer almaktadır. Katılımcı 12 “Peygamber efendimiz (s.a.s) in sözleri, örnek insanların hayatları eğitici hikâye ve masallar anlatıları yapıyorum. Hedeflenen davranışları müzik, resim, drama ve farklı etkinliklerle uyguluyorum.” değer eğitimi yöntemi olarak kullandığını dile getirmiştir.

Eylem/davranış yoluyla öğrenme kategorisi incelendiğinde görüş bildiren öğretmenler değerler eğitiminde ziyaretler (huzurevi ziyaretleri, şehit aileleri ziyaretleri ve hasta ziyaretleri), duyarlılık etkinlikleri (tasarruf, temizlik ve sorumluluk verme) ve projeler ile aile içi etkinlikleri uyguladıklarından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerindeki ortak nokta, öğrencilerin etkinliklere aktif katılımıdır.

Bazı öğretmenler öğrencilerine değer analizi yaklaşımını uygulayarak değer eğitimi gerçekleştirdiğini bu şekilde öğrencinin değer soruları üzerinde duygusal olmadan, akılcı bir şekilde durum test ettiğini, ahlâkî gelişim teorisinin tersine öğrencinin bir pozisyon alıp ve yargıladığını belirtmiştir. Katılımcı 5 “Öğrencinin doğru davranışlarının takdir edilmesi yaptığı davranışların değerli olduğunu hissettiririm, yanlışında doğru davranışın ne olması gerektiğini sorar ve hatalı davranışının farkına varmasını sağlarım” Bu yaklaşımda öğrenciler örnek olaylarla ahlâkî düşünme becerisini kazandıkları görülmüştür. Katılımcı 18 “Onların değerlere bakış açılarını gözlemleyebilmek için ufak çaplı münazaralar, örnek olaylar

hakkında konuşmalar, 6 şapkalı düşünme tekniği gibi tekniklerle işlediğim konular içerisinde değerleri vermeye çalışıyorum.” uygulamalı ve deneyimsel öğrenmeye dayalı değer öğretimi teknikleri kullandığını araştırmamızda söylemiştir.

4.4.Eğitim Sistemi Değer Öğretimi ve Öğretmen Rolü Teması

Üstün zekalı öğrenciye değer öğretimi, ülkemizin yetiştirmek istediği insan tipine etkisi açısından neler düşünürsünüz? sorusuna katılımcılar aşağıdaki tabloda görüldüğü şekilde cevap vermişlerdir.

Tablo 4:Değer Eğitiminin Yetiştirilmek İstenen İnsan Tipine Etkisi

İnsan Tipi	f	%
Ahlaklı	10	50
Sorumlu	4	20
Milli ve manevi değerlere bağlı	3	15
Lider	2	10
Vicdanlı	2	10
İletişim	1	5

Katılımcılar tarafından değer eğitiminin, yetiştirilmek istenen insan tipine olumlu yönde katkı vereceği bulgulara yer almıştır. Yukarıdaki tabloya göre katılımcılardan 10 tanesi ahlaklı,4 tanesi sorumlu, 3 tanesi milli ve manevi değerlere bağlı,2 tanesi lider,2 tanesi vicdanlı,1 tanesi iletişim becerileri gelişmiş bireyler yetiştirilmesinde değerler eğitiminin etkili olduğunu dile getirmiştir. Katılımcı 3 “Toplumda lider, öncü diye nitelendirdiğimiz bireyler genellikle üstün zekalı bireylerdir. Tam tersi yetiştirildiği durumlarda ülkeye çok daha zararlı liderler olma ihtimalleri de vardır. Bu açıdan üstün zekalı bireylerin olumlu yönlerini ortaya çıkarmak herkesin ortak sorunu olmalıdır.” üstün yeteneklilerde değer eğitiminin yetiştirilmek istenen lider insan tipi açısından toplum için önemli olduğunu söylemiştir. Katılımcı 12 ise “Evrensel değerlerin farkına varmak, ahlâkî, sevgi, saygı, merhamet, adalet, sorumluluk...duygusu gelişen fert örnek rol modelde oluşturacağı için mutlu bir alan oluşturacaktır.” diyerek ahlaklı insan tipinin yetiştirilmesinde değer eğitiminin önemini belirtmiştir.

Bunun yanı sıra bazı katılımcılarımız, eğitim sistemimizde sınavların ve akademik eğitimin öncelikli görülmesi nedeniyle değerler eğitiminin ve yetiştirilmek istenen insan tipi hedefinin tam

gerçekleştirilemediğini dile getirmiştir. Katılımcı 5 “Bu öğrencilerin yalnızca akademik yönden desteklendiğini gözlemliyor ve üzülüyorum. Bu çocuklar diğerlerinden farklı olduğundan hem popüler hem de zaman zaman her kötü durumun faili gibi görülüyor. Sosyal olarak bir baskı altında olduğunu biliyorum. Empati yapmakta zaman zaman zorlanıyor. Bence böyle öğrencilere bilsem, deneyap gibi kurumlarda da yeterince değer eğitimi verilmesi desteklenirse, aileleri bu konuda aile eğitimine dahil edilirse ancak o zaman ülkemizin yetiştirmek istediği insan tipine yaklaşılabılır. Şu şekilde yalnızca sınıf öğretmeninin desteği belli bir noktada sığ kalacaktır.” diyerek ÜY öğrencilerde değer eğitimi için sosyal proje ve kurumlar tarafından destek verilirse yetiştirmek istenen insan tipine ulaşılacağını belirtmiştir.

Günümüzde teknolojinin de etkisi ile manevi değerlerin yerini maddi değerler ve makamların alması, eğitimin sadece diploma almaya indirgenmesi de yetiştirilmek istenen insan profilini olumsuz etkilediği yönünde, bazı katılımcılar tarafından görüş olarak sunulmuştur. Katılımcı 8 “Hayatta her şey para her şey başarı değildir yıllardır eğitim sisteminde kaçırdığımız nokta budur çok zeki ama sanal olarak banka soyanlar, hastasının yüzüne bakmayan doktorlar yaptığı binaları yıkılan mühendisler gibi aslında çok değerli addettiğimiz ve üstüne titredığımız birçok üstün yetenekli öğrencinin değerleri olmadığında ne kadar kıymetsiz ve zararlı olduğunu göstermektedir” diyerek üstün yetenekli çocukların eğitim sistemimizin başarı hedefinin, sadece maddi başarı olarak algılanmasının olumsuz sonuçlar yaratacağı ve toplum hayatına olumsuz etkileyeceği şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcılardan eğitim programı içerisinde değerler eğitiminin yeterince yer almadığı veya sistematik olmadığı, öğretmenler tarafından önemsenmemesinden kaynaklı değer eğitimi hedefi, dolayısıyla bu değerlere uygun insan yetiştirme politikası olmadığını dile getirenlerde olmuştur. Katılımcı 19 “Bu konuda ülkemizin belirgin bir hedefi olduğunu düşünmüyorum. Değerler eğitimi biraz tesadüfi, birazda öğretmen mizacına, yeteneğine, vizyonuna göre ilerliyor.” değerler eğitiminin tam anlamı ile anlaşılmadığını ifade etmiştir.

Üstün zekalı öğrencilere değer öğretiminde öğretmen rolleri hakkında neler düşünürsünüz?

Tablo 5:Değer Öğretiminde Öğretmen Rollerini

Roller	f	%
Model	20	100
İletişim	20	100
Çalışkanlık	15	75
Anlayış	10	50
Nezaket	5	25

Üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin, öğrenciler için model teşkil ettiği göz önüne alındığı zaman bu öğretmenlerin sergiledikleri davranışların ve sahip oldukları özelliklerin öğrencilere yansıdığı katılımcıların dile getirdiği bulgulardandır. Üstün yetenekli çocuklar keskin gözlem yeteneğine sahip oldukları için, 20 katılımcının tamamı en önemli rol model öğretmendir cevabını vermiştir. Katılımcıların tamamı iletişim becerilerinin,15'i öğretmenin çalışkanlığının,10' u anlayışlı olması, 5' ide nezaket sahibi olması gerektiği şeklinde cevaplar vermiştir. Değerler konusunda öğretmenin değerleri içselleştirmesi ve öğrencilere sadece okulda değil yaşamın her alanında rol model olmaları gerektiği bulgular arasındadır. Katılımcılar öğretmenlerin aileden sonra çocuğun yaşamındaki en önemli rehberinin, kılavuzunun öğretmen olduğunu dile getirmiştir. Onları çok iyi tanımaları ve yönlendirmelerle değerler eğitimi gerçekleştirmelerini belirtmiştir. Katılımcı17 “Doğru rol model olmak çok mühim. Sınıf içindeki diyalogdan ayrı ve daha sıkı bir iletişim içinde olmak gerekli. Tatlı sert bir yaklaşımın bu öğrenciler için çok doğru olduğunu biliyorum. Disiplin ve otorite içinde samimi ve dostça bir diyalog içindeyiz. Özel sınırlarımızı, kırmızı çizgilerimizi biliyoruz. Bunları aşmıyoruz. Birbirimize hayran iki kişiyiz. Doğru model olmak için çok çabalıyorum. Değer öğretimi noktasında benim hayatımı, aile ve arkadaş ilişkilerimi, hizmetliyle, kantinciyle, okul idaresiyle bile olan her iletişimimde gözlerini sonuna kadar açıp iyice gözlemliyor. Telefonla konuşurken bile üslubumu resmen kaydediyor. Ailesi benim farkında olmadan yaptığım el hareketlerimi, jest ve mimiklerimi sergilediğini söylüyor.

O tıpkı küçük bir kayıt cihazı gibi. Hal böyle olunca üstümdeki sorumluluğu çok farkındayım. Bazen zor olsa da güzel izler bırakabilmek ve kişilik gelişiminde değerler eğitiminin önemini bilmek gerçekten kıymetli bir o kadar da önemli.” ve diğer katılımcıların tamamı öğretmenin iletişim becerilerinin iyi olmasını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin değerleri sadece anlatarak değil, hayatın minik bir provasası olan okul içinde yaparak yaşayarak göstermesi, örneğin bir spor müsabakasında kazanan rakip öğretmeni ve sınıfındaki öğrencilerini tebrik etmesi nezaket ve zarafetle değerleri anlamlandırması ve örnek alması açısından son derece önemlidir ve etkilidir. Katılımcılardan 5’i öğretmenlerin zariflikle değerlere örnek olması şeklinde soruyu yanıtlamıştır.

Yaşadığımız çağda her ne kadar teknoloji gelişse de farklı eğitim platformları, dijital içerik üretilse de hiç birisi bir eğitimcinin, bir öğretmenin yerini tutamaz. Günümüzde de toplumu inşa eden bilgi, kültür ve değerlerin nesillere aktarılmasını sağlayan en önemli unsurun öğretmen olduğu bulgular arasında yer almıştır. Katılımcı 20 “Öğretmenler geçmişten günümüze toplumun en önemli ve toplumu inşa eden değerleridir. Öğretmen seçme ve yetiştirme politikamız kesinlikle elden geçirilmeli sadece para kazanmak için bu işi seçen kişilerden bu meslek temizlenmelidir aynı zamanda öğretmenler kadar çocuğun değer yargılarını asıl oluşturan aile kurumunun da kesinlikle tekrar ele alınması gerekir yoksa davranışlarla yıkılan köprüler afişlerle tekrar düzeltilemez” Öğretmenin milli ve manevi değerleri açısından ülkemizin sigortası olduğu bu nedenle öğretmen yetiştirme politikasının da bu yönde çok daha etkili ve değerlere dayalı olarak gelişmesi gerektiği de katılımcıların görüşleri arasında yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt sorununa ilişkin, araştırmaya katılan bütün katılımcılar üstün yetenekli öğrencilerde yaşlıtlarına göre üst düzey olan ahlaki gelişim, liderlik özellikleri, öğrenme hızları ve öğrendiklerini beceriye dönüştürmeleri, popüler olmaları yada sosyallik ihtiyaçları aşırı duyarlı, duygusal ve hassas olmaları

nedeniyle değer eğitimi son derece gerekli gördükleri öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğine farklı açılardan baktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt sorununa yönelik olarak öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere değer öğretiminin çok önemli ve gerekli olduğunu dile getirmelerine rağmen bu çocuklar için değer eğitimi ile ilgili farklı etkinlikler uygulanmadığı, dolayısıyla sınıfla birlikte genel etkinlikler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt sorununa yönelik, üstün yetenekli çocukların değer eğitimi metotları uygulanırken, ahlaki gelişim düzeylerinin bilinmesi, ilgi ve ihtiyaçlarına göre değer eğitimi verilmesi, çok daha önemlidir sonucuna ulaşılmıştır. Fakat üstün yetenekli öğrencilerde değer eğitimi metot ve yaklaşımlarında da katılımcıların çok fazla bilgi sahibi olmadığı, başta hikâye anlatımı olmak üzere doğrudan değer eğitimi yaklaşımının sıklıkla kullanıldığı, bu yönteminde üstün yetenekli, sorgulama yeteneği çok yüksek olan bu çocuklarda çok etkili olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt sorununa yönelik, yetiştirmek istenen insan tipi açısından, ahlaklı, sorumlu, milli manevi değerlere sahip, lider, vicdanlı, iletişim becerileri yüksek önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat değer eğitimi için ortak bir program olmaması, öğretmenlerin değer eğitimi kendi bireysel tercihleri doğrultusunda gerçekleştirmesi nedeni ile yetiştirmek istenen insan tipi açısından istenilen hedefe ulaşılamamıştır.

Araştırmanın beşinci alt sorununa yönelik, günümüzde birçok eğitim platformları, çevrimiçi dersler ve farklı teknolojik imkanlar olmasına rağmen toplumdaki en önemli rol modeller öğretmenlerdir sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli çocukların değer öğretiminde en önemli örnekleri, rehberleri ve liderleri öğretmenleridir. Dolayısıyla öğretmenlerin çocuklara hayatın her alanında rol model olması, keskin gözlem yeteneğine sahip bu çocukların, öğretmenlerini gözlemleyerek, değerleri öğrenmesi ve içselleştirmesi bakımından çok önemlidir.

Öneriler

1. Üstün yetenekli öğrencilerin yaşlılarından farklılık gösteren zekâ, liderlik, duyarlılık ahlaki hassasiyetleri, sosyallik özellikleri ve kapasiteleri değerler eğitimini gerekli kılmaktadır ve mutlaka değer eğitimi uygulanmalıdır.

2. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal, duygusal ihtiyaçları ve ahlaki gelişimleri tespit edilerek bu doğrultuda değer eğitimi gerçekleştirilmelidir.

3. Üstün yetenekli öğrencilerin, özelliklerine uygun değer eğitimi yaklaşımları ve araçları kullanılarak değer eğitimi araçları çeşitlendirilip, öğrencilerin yaparak yaşayarak deneyimsel öğrenme ve telkin yaklaşımları ile değerleri anlamlandırarak içselleştirmeleri sağlanıp, kendi değer sistemlerini oluşturmaları desteklenmelidir.

4. Değer eğitimi konusuna mevcut sistemde yer verilmektedir, fakat tam anlamı ile yeterli olmadığından, ortak bir değer eğitimi politikası oluşturularak, değer eğitiminin daha sistematik yürütülmesi ve ülkemizin yetiştirmek istediği insan profili hedefine ulaşılmasını sağlamasında daha etkili olacaktır.

5. Geçmişten günümüze topluma her konuda rehber olan, ışık tutan öğretmenlerimizin değer eğitimi konusunda çok daha hassas olması, değerleri içselleştirerek, yaparak yaşayarak, hayatın her alanında gereğini yerine getirerek, rol model olması, liderlik, iletişim, zarafet ve çalışkanlık vasıflarıyla örnek olması gönüllülükten ziyade bir sorumluluktur.

Kaynaklar

- Ataman, A. (2003). Üstün zekâlı ve yetenekli ve üstün yetenekli çocuklar. İçinde Ö. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (s. 179–198). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. St. Louis, MO: University of Missouri–St. Louis, Center for Character and Citizenship.
- Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/13598130903358536>
- Berger, K. S. (2003). *The developing person through childhood and adolescence* (6th ed.). New York: Worth Publishers.
- Büyükdüvenci, S. (2003). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cutts, E. N., & Moseley, N. (2001). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi* (İ. Ersevîm, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Dabrowski, K. (1996). *Multilevelness of emotional and instinctive functions*. Lublin: Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dılmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dılmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79–96.
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2011). *Değerler eğitimi yaklaşımları ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Elbot, C. F., & Fulton, D. (2008). *Building an intentional school culture: Excellence in academics and character*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erkızan, H. (2003). Değer kavramı üzerine felsefî bir analiz. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 38(2), 45–60.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Values in teaching: The teacher's value orientation and its relationship to curriculum. İçinde S. Akbaba-Altun (2003), *Eğitimde değerler ve değerler eğitimi*. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7–19.
- Kuçuradi, İ. (1995). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kurnaz, A., Çiftci, Ü., & Karapazar, H. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 26, 11–29.
- Kurnaz, A., Sünbül, A. M., & Arslantaş, S. (2007). Effect of student activities based on Mevlana's seven pieces of advice on students' values. *Caucasus Educational Journal*, 1(2), 45–58.
- Meydan, H. (2012). Değerler eğitimi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1237–1254.
- Renzulli, J. S. (1999). What is thing called giftedness and how do we develop it? A twenty five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 7, 78–83.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110–116.
- Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Ataman, A. (2003). Üstün zekâlı ve yetenekli ve üstün yetenekli çocuklar. İçinde Ö. Ataman (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim (s. 179-198). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999). Duyuşsal davranış eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Cutts, E. N., & Moseley, N. (2001). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi (İ. Ersevîm, Çev.). Özgür Yayınları.
- Dabrowski, K. (1996). Multilevelness of emotional and instinctive functions. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dılmaç, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dılmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. Değerler Eğitimi Dergisi, 1, 79-96.
- Kurnaz, A., Çiftci, Ü., & Karapazar, H. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi. Değerler Eğitimi Dergisi, 26, 11.
- Kurnaz, A., Sünbül, A. M., & Arslantaş, S. (2007). Effect of student activities based on Mevlana's seven pieces of advice on students' values. Caucasus Educational Journal.
- Renzulli, J. S. (1999). What is thing called giftedness and how do we develop it? A twenty five year perspective. Journal for the Education of Gifted, 7, 78-83.
- Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi" ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of the society. <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9501205368&db=aph>
- Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). Children and their world. Houghton Mifflin Compan

EĞİTİMDE TEMEL KAVRAMLAR: KURAMSAL ÇERÇEVE VE ÜSTÜN ZEKÂLILAR BAĞLAMINDA YORUMLAR

Fatma Alaca **, Avni Aytekin ***

Giriş

Bu bölümde eğitim bilimlerinin temel kavramları açıklanmakta, eğitime ilişkin farklı kuramsal ve felsefi yaklaşımlar tartışılmakta ve bireyin gelişiminde eğitimin rolü ele alınmaktadır. Bununla birlikte, üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi bağlamında bu kavramların nasıl yeniden anlam kazandığına dair analizler yapılacaktır.

Eğitimin Tanımı ve Kapsamı

Eğitim kavramı, en geniş anlamıyla bireyin sosyal çevresiyle etkileşimi sonucunda gerçekleşen kültürel aktarım ve öğrenme sürecidir (Fidan, 1986). Daha dar anlamda ise eğitim, bireyde istendik davranış değişiklikleri meydana getirme süreci olarak tanımlanır (Ertürk, 1975).

Günümüzde eğitim, nörobilimsel ve psikolojik araştırmalar ışığında, bireyin yalnızca bilişsel değil, duygusal, sosyal ve yaratıcılık boyutlarını da kapsayan bütüncül bir gelişim süreci olarak görülmektedir (Sousa, 2017).

Üstün zekâlı bireylerin eğitimi açısından eğitim, yalnızca toplumsal uyumun sağlanması değil, aynı zamanda bireysel potansiyelin en üst düzeyde açığa çıkarılması olarak kavramsallaştırılmalıdır (Sak, 2021).

Felsefi Yaklaşımlar ve Üstün Zekâlılar

Eğitim tarihsel olarak farklı felsefi perspektiflerden etkilenmiş ve bu perspektifler, bireyin gelişimi, öğrenme süreçleri ve toplumsal uyum ile ilgili anlayışımızı şekillendirmiştir. İdealizm, realizm,

** Dr., Osmaniye İl Mem., Şehit Veli Demiryürek BİLSEM, falaca85@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9772-3413

*** Dr., Muğla İl Mem., Köyceğiz İlçe Mem., avfizikci@gmail.com, ORCID: 0000 0001 6616 7813

pragmatizm, natüralizm ve Marksizm gibi yaklaşımlar, eğitimde neyin amaçlandığını, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve bireyin toplum içindeki rolünü belirlemede temel çerçeveler sunar. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi bağlamında bu felsefi perspektifler özellikle kritik bir öneme sahiptir; çünkü bu öğrencilerin öğrenme süreçleri, yaratıcı potansiyelleri ve motivasyonları sıradan bireylerden farklılık gösterir. Örneğin, idealist bir yaklaşım, üstün yetenekli bireyin entelektüel ve etik potansiyelini geliştirmeyi amaçlarken, pragmatik bir yaklaşım onların deneyim yoluyla öğrenmelerini ve problem çözme becerilerini ön plana çıkarır. Bu nedenle, üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde sadece geleneksel bilgi aktarımı yeterli olmayıp, onların bilişsel hız, derinlemesine anlama, yaratıcılık ve özgün düşünme kapasitelerini besleyecek felsefi ve pedagojik çerçeveler gereklidir. Bu giriş, felsefi yaklaşımların üstün yetenekli bireylerin eğitimi üzerindeki etkilerini anlamamıza ve eğitim tasarımını bu farklılıklara göre şekillendirmemize zemin hazırlar.

- İdealizm: Eğitimi bireyin zihinsel ve ahlaki olgunluğa ulaşma çabası olarak tanımlar. Üstün zekâlı bireylerin eğitimi bu bağlamda, karakter ve etik gelişimle bütünleşmelidir.

- Realizm: Kültürel mirasın aktarımı ön plandadır. Üstün zekâlı bireyler, yalnızca mirası almakla kalmaz; aynı zamanda topluma yeni değerler üretme potansiyeli taşır.

- Pragmatizm: Deneyim ve problem çözme merkezli bir eğitim anlayışı sunar. Üstün zekâlı bireyler için proje tabanlı öğrenme, tasarım odaklı düşünme ve deneyimsel programlar önemlidir.

- Natüralizm: Doğal gelişimin desteklenmesini savunur. Üstün zekâlı bireylerdeki erken olgunlaşma ve farklılaşan gelişimsel çizgiler bu yaklaşım ile açıklanabilir.

- Marksizm: Eğitimi toplumsal dönüşüm aracı olarak görür. Üstün zekâlı bireylerin, yenilikçi ve üretken yönleri toplumsal dönüşümde kritik bir rol üstlenebilir.

Bu yaklaşımlar, üstün zekâlı bireylerin eğitimi için zengin bir kuramsal zemin sunmaktadır.

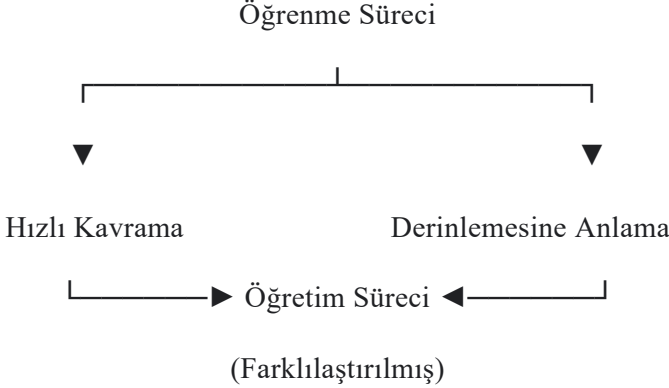
Öğrenme, Öğretim ve Üstün Zekâlılar

Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşim sonucu kalıcı davranış değişiklikleri kazanmasıdır (Özçelik, 1989). Öğretme, bu süreci planlama ve rehberlik etme; öğretim ise öğretme-öğrenme süreçlerinin bütünüdür. Üstün zekâlı bireyler genellikle hızlı öğrenme, soyut kavramları erken kavrama, üst düzey düşünme becerileri ve yoğun merak özellikleri gösterirler (Renzulli, 2005). Bu nedenle öğretim süreçlerinde:

- Hızlandırma (acceleration),
- Zenginleştirme (enrichment),
- Gruplama ve bireyselleştirilmiş öğretim, önemli uygulamalardır.

Öğrenme kalıcı davranış değişiklikleri, öğretim ise bu sürecin planlı yürütülmesidir. Üstün zekâlı öğrenciler hızlı öğrenme, derinlemesine kavrama ve bağımsız çalışma eğilimindedirler. Bu nedenle öğretim süreci farklılaştırılmalıdır (Renzulli, 2005). Farklılaştırma, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme stillerine göre müfredatın, öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme araçlarının uyarlanmasıdır; yani öğrenme içeriği, süreci veya ürünü öğrencinin bireysel özelliklerine göre çeşitlendirmektir. Örneğin, bir üstün zekâlı öğrenciye daha karmaşık problem çözme görevleri sunmak veya hızlandırılmış program uygulamak farklılaştırma stratejilerine örnek olarak verilebilir. Zenginleştirme ise öğrencilerin mevcut müfredatın ötesinde, derinlemesine düşünme, yaratıcılık ve üst düzey beceriler geliştirmelerine olanak sağlayan ek öğrenme deneyimlerini ifade eder; yani standart programı genişletmek ve öğrenciyi yeni düşünsel meydan okumalarla buluşturmak amaçlanır. Örneğin, bilimsel araştırma projeleri, disiplinler arası çalışmalar veya özel yetenek atölyeleri zenginleştirme etkinlikleri arasında yer alır. Kısaca, farklılaştırma öğrenmeyi öğrencinin seviyesine uyarlarken, zenginleştirme öğrenmeyi daha derin ve geniş bir deneyime dönüştürür. Üstün zekâlı öğrenciler için etkili bir eğitim programı, bu iki yaklaşımı dengeli biçimde bir araya getirerek hem öğrencinin hız ve seviyesine uygun öğrenme hem de yüksek düzeyde bilişsel ve

yaratıcı gelişim fırsatları sunmalıdır. Üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme kavramları, öğrenme süreçlerini bireyselleştirmek ve potansiyeli maksimize etmek açısından kritik öneme sahiptir ve bu ilişkiyi Şekil 1 göstermektedir.



Şekil 1. Üstün Zekâlı Öğrenciler İçin Öğrenme-Öğretim Modeli

Şekil 1, üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin önemli bir gerçeği vurgulamaktadır. Bu öğrenciler yeni bilgileri hızla kavrayabilme kapasitesine sahiptirler; ancak bu hızın yanında derinlemesine anlama ihtiyacı da ön plana çıkar. Yani onlar için öğrenme yalnızca bilgi edinme değil, bilgiyi sorgulama, yorumlama, bağlantılar kurma ve yeniden yapılandırma sürecidir. Bu nedenle öğretim süreci, üstün zekâlı öğrencilerin hem hızlı kavrayışını desteklemeli hem de derinlikli öğrenmelerine fırsat tanıyacak biçimde düzenlenmelidir. Aksi halde, standart bir öğretim yaklaşımı onların potansiyelini sınırlayabilir; ya yüzeysel öğrenmeye ya da sıkılmaya yol açabilir. Şekil bize, üstün zekâlı öğrenciler için farklılaştırılmış öğretimin vazgeçilmez olduğunu, öğretim süreçlerinin bireysel hız ve merak düzeyine göre uyarlanması gerektiğini anlatmaktadır.

Renzulli'nin Üç Halkalı Modeli

Üstün yeteneklilik, Renzulli'ye göre üç unsurun kesişiminde ortaya çıkar: ortalamanın üzerinde yetenek, yaratıcılık ve motivasyon. Aslında üstün yetenekliliği tek boyutlu bir "yüksek zekâ" kavramına indirgemekten öteye taşır. Bu modelde üç ana halka

vardır ve üstün yeteneklilik ancak bu halkaların kesişim noktasında ortaya çıkar:

1. Ortalamanın Üzerinde Yetenek: Bireyin bilişsel kapasitesini, analitik becerilerini, problem çözme yetilerini kapsar. IQ testleriyle ölçülen zekâ düzeyi tek başına yeterli değildir ama bir temel sağlar.

2. Yaratıcılık: Yeni ve özgün fikirler üretebilme, farklı bakış açıları geliştirme, alışılmışın dışında çözümler bulma becerisidir. Yaratıcılık olmadan üstün yetenekliler, sadece bilgiyi iyi kullanan bireyler olarak kalabilirler.

3. Görev Bağlılığı / Motivasyon: Kararlılık, sebat, öğrenmeye adanmışlık, hedefe ulaşma isteği gibi unsurları içerir. Bu unsur olmadan potansiyel hayata geçirilemez.

[Yüksek Yetenek]

∩

[Yaratıcılık]

∩

[Motivasyon]

= Üstün Yetenekli Birey

Şekil 2. Renzulli'nin Üç Halkalı Modeli

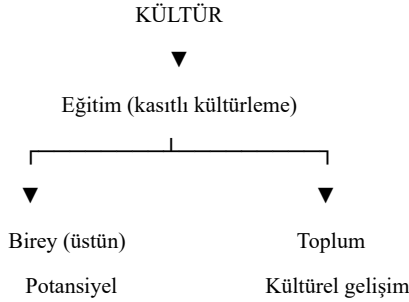
Şekil 2' de gösterilen modelde halkalar çakıştığında yani yüksek yetenek, yaratıcılık ve motivasyon bir araya geldiğinde, birey “üstün yetenekli” kabul edilir. Bu kesişim alanı, topluma katkı sağlayacak yüksek düzeyde performans üretme potansiyelinin gerçek kaynağıdır.

Renzulli'nin Üç Halkalı Modeli bize üstün yetenekliliğin yalnızca yüksek zekâyı indirgenemeyeceğini, bunun yanında yaratıcılık ve motivasyonun da kritik unsurlar olduğunu gösterir. Yalnızca zekâ düzeyi yüksek olan bireyler, eğer yaratıcı düşünme becerilerinden ve öğrenmeye yönelik güçlü bir motivasyondan yoksunsa, sahip

oldukları potansiyeli tam anlamıyla ortaya koymakta zorlanabilirler. Bu açıdan bakıldığında eğitimciler için önemli bir mesaj vardır: Üstün yetenekli öğrencilerin sadece akademik başarılarına odaklanmak yeterli değildir; onların yaratıcılıklarını geliştirecek, öğrenme sürecine ilgiyle katılmalarını sağlayacak ve içsel motivasyonlarını destekleyecek öğrenme ortamları sunmak büyük önem taşır. Aileler açısından ise modelin vurgusu açıktır: Bir çocuğun çok zeki olması tek başına yeterli değildir; ebeveynlerin çocuklarının ilgi alanlarını desteklemesi, onları cesaretlendirmesi ve farklı alanlarda üretim yapmaya yönlendirmesi gerekir. Aksi halde çocukta var olan yüksek potansiyel, uygun koşullar sağlanmadığında sönmük kalabilir.

Kültür, Kültürlenme ve Eğitim

Kültür, insanlığın maddi ve manevi değerlerinin toplamıdır (Güvenç, 1972). Eğitim, kasıtlı kültürlenmenin en önemli aracıdır. Üstün zekâlı bireyler, çoğunlukla “çift yönlü kültürleme” sürecindedir: Toplumdan normları öğrenirken, aynı zamanda toplumun düşünsel, sanatsal veya bilimsel kültürünü dönüştürebilecek katkılar sunarlar. Bu nedenle üstün zekâlıların eğitimi yalnızca bireysel değil, toplumsal bir yatırım olarak da değerlendirilmelidir (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011).



Şekil 3. Eğitim – Kültür – Üstün Zekâlılar İlişkisi (Şema Önerisi)

Şekil 3, eğitim, kültür ve üstün zekâlı bireyler arasındaki karşılıklı ilişkiyi açıklamaktadır. Şeklin merkezinde yer alan kültür, bireylere aktarılan değerleri, bilgileri, becerileri ve toplumsal normları temsil

eder. Eğitim ise bu kültürün bilinçli ve kasıtlı biçimde bireylere aktarılmasını sağlayan temel süreçtir. Üstün zekâlı bireyler bu sürecin yalnızca pasif alıcıları değildir; onların sahip oldukları potansiyel, yaratıcılık ve üretkenlik, kültürün yeniden şekillenmesine ve toplumun gelişimine katkıda bulunur. Yani şekil bize, eğitimin kültürden kaynaklandığını, kültürün eğitimi beslediğini, ancak üstün zekâlı bireylerin de eğitimi aşarak kültürü dönüştürebilecek güce sahip olduklarını anlatır. Başka bir deyişle, bu ilişki tek yönlü değil, döngüsel bir süreçtir: kültür eğitimi, eğitim bireyi, birey ise yeniden kültürü etkiler ve zenginleştirir.

Eğitim Türleri ve Üstün Zekâlıların Eğitiminde Uygulamalar

Formal Eğitim: Üstün zekâlı öğrenciler için farklılaştırılmış müfredatlarla desteklenmelidir.

İnformal Eğitim: Aile, akran ve çevre aracılığıyla kazanılan deneyimler, üstün zekâlıların öğrenme hızına katkı sağlar. Örneğin, müzeler, bilim merkezleri ve mentorluk uygulamaları.

Örgün Eğitim: Standart programlara ek olarak hızlandırılmış sınıflar, özel okullar ve üniversiteye erken geçiş programları.

Yaygın Eğitim: Halk eğitim merkezleri, bilim olimpiyatları, sanat kursları gibi esnek yapılar üstün zekâlı öğrencilerin yetenek gelişimine önemli katkılar sunar.

Tablo 1. Eğitim Türlerinin Karşılaştırılması

<i>Eğitim Türü</i>	<i>Tanım</i>	<i>Üstün Zekâlılar Bağlamında Örnek Uygulamalar</i>
Formal Eğitim	Planlı, programlı ve öğretmen rehberliğinde gerçekleşen öğrenme	Farklılaştırılmış müfredat, özel yetenek sınıfları
İnformal Eğitim	Günlük yaşantı içinde kendiliğinden gelişen öğrenme	Müzeler, bilim merkezleri, çevrimiçi öğrenme platformları
Örgün Eğitim	Okul çatısı altında, kademeli ve düzenli yürütülen eğitim	Erken sınıf atlama, hızlandırma programları
Yaygın Eğitim	Okul dışı, esnek, her yaşa yönelik eğitim	Bilim olimpiyatları, sanat atölyeleri, yaz kampları

Üstün Zekâlılık Kuramsal Çerçeveleri

Üstün zekâlılık alanında kuramsal çerçeveler, bu bireylerin eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını bilimsel temellere oturtmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Tarihsel olarak zekâ ve yetenek kavramları, tek boyutlu ve çoğunlukla IQ odaklı bir anlayışla ele alınırken, gözlemler üstün zekâlı bireylerin yalnızca yüksek bilişsel kapasiteye sahip olmadığını, aynı zamanda yaratıcı düşünce, motivasyon ve sosyal beceriler gibi farklı boyutlarda da farklılaştığını göstermiştir. Bu durum, eğitimcilerin ve psikologların daha kapsamlı modeller geliştirmesini zorunlu kılmıştır. Kuramsal çerçeveler, üstün zekâlı bireylerin potansiyelini tanımlamak, farklı eğitim stratejileri tasarlamak ve eğitim ortamlarını optimize etmek için bir referans noktası sağlar. Örneğin, Renzulli'nin Üç Halkalı Modeli, Gagné'nin DMGT modeli veya Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı, üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, yaratıcı ve motivasyonel boyutlarını dikkate alarak eğitim planlamasına yön verir. Bu çerçeveler olmasaydı, üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim programları genellikle standartlaştırılmış ve tekdüze kalacak, potansiyelleri yeterince ortaya çıkarılamayacaktı. Dolayısıyla kuramsal çerçeveler, hem eğitimin niteliğini artırmak hem de bireysel farklılıkları anlamak açısından vazgeçilmez bir araç olarak önem taşımaktadır. Üstün zekâlılık farklı kuramsal çerçevelerle açıklanmıştır.

1. Spearman'ın G Faktörü Kuramı: Zekâyı tekil bir “genel zihin gücü” olarak tanımlar.
2. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı: Zekâyı farklı alanlara (mantıksal, müziksel, bedensel vb.) ayırarak üstünlüğün tek boyutla sınırlı olmadığını savunur.
3. Sternberg'in Üçlü Zekâ Kuramı: Analitik, yaratıcı ve pratik zekâ bileşenleri üzerinden üstün zekâyı tanımlar.
4. Renzulli'nin Üç Halkalı Modeli: Üstün yetenek, üç unsurun kesişiminde ortaya çıkar: ortalamanın üzerinde yetenek, yaratıcılık ve motivasyon.

5. Gagné'nin Ayrımsal Yetenek ve Yetenek Gelişimi Modeli (DMGT): Doğuştan gelen yetenek ile çevresel faktörlerin etkileşimini vurgular.
6. Sak'ın Çok Boyutlu Yetenek Kuramı: Üstün yeteneği, bilişsel kapasite, yaratıcılık, motivasyon, sosyo-kültürel bağlam ve ürün odaklılık ekseninde açıklar.

Bu kuramlar, üstün zekâlı bireylerin eğitiminde bireysel farklılıkların tanınması ve uygun eğitim ortamlarının oluşturulması için teorik zemin sağlar.

Tablo 2. Üstün Zekâlılık Kuramlarının Karşılaştırmalı Özeti

<i>Kuram</i>	<i>Temel Vurgu</i>	<i>Üstün Zekâlılar İçin Eğitimsel Yansımalar</i>
Spearman'ın G Faktörü	Genel zekâ (g)	IQ testleriyle tanı; hızlandırılmış akademik programlar
Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı	Sekiz farklı zekâ alanı	Sanat, müzik, kinestetik alanlarda yetenek gelişimi
Sternberg'in Üçlü Kuramı	Analitik, yaratıcı, pratik zekâ	Problem çözme, yaratıcı projeler, yaşam becerileri
Renzulli'nin Üç Halkalı Modeli	Yetenek, yaratıcılık, motivasyon	Yaratıcı üretim projeleri, üst düzey araştırma etkinlikleri
Gagné'nin DMGT Modeli	Doğuştan gelen yetenek + çevresel faktörler	Mentorluk, destekleyici çevre, yetenek geliştirme programları
Sak'ın Çok Boyutlu Yetenek Kuramı	Kapasite, yaratıcılık, motivasyon, bağlam, ürün	Farklılaştırılmış öğretim, özgün ürün odaklı eğitim

Eğitim ve Psikoloji İlişkisi: Üstün Zekâlılar Bağlamında

Eğitim ve psikoloji, bireyin davranışlarını anlamak ve yönlendirmek açısından birbirini tamamlayan iki temel disiplindir. Psikoloji, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal süreçlerini inceleyerek davranışlarının altında yatan mekanizmaları ortaya koyarken; eğitim, bu bilgileri kullanarak bireyde istendik davranış değişikliklerini sağlamak amacıyla sistemli öğretim ortamları tasarlar. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireyler söz konusu olduğunda, bu ilişkinin önemi daha da artar. Çünkü bu öğrencilerin öğrenme biçimleri, motivasyonları ve bilişsel hızları standart öğrenci profillerinden farklıdır. Eğitim psikolojisi, bireylerin öğrenme süreçlerini anlamak için bilişsel, davranışsal ve sosyal kuramları birleştirir (Woolfolk,

2022). Üstün zekâlı bireyler için bu disiplinin katkıları özellikle şunlardır:

- Gelişimsel farklılıkların anlaşılması,
- Motivasyonel süreçlerin yönetilmesi,
- Yaratıcılık ve eleştirel düşünmenin desteklenmesi,
- Sosyo-duygusal ihtiyaçların dikkate alınması.

Eğitim psikolojisi, üstün zekâlı öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkarabilmek için bireysel farklılıkları anlamada kritik bir araçtır. Örneğin, gelişim psikolojisi bilgileri, öğretmenin bir öğrencinin yaşına ve bilişsel seviyesine uygun öğrenme deneyimleri tasarlamasına yardımcı olur. Üstün zekâlı bir öğrenci, aynı yaş grubundaki akranlarına göre daha hızlı kavrayabilir ve daha karmaşık soyut düşünce becerileri gösterebilir; bu durumda öğretmen, öğrenme hızını ve seviyesini farklılaştıracak stratejiler geliştirmek zorundadır.

Öğrenme psikolojisi ilkeleri, üstün zekâlı öğrencilerin bilgi edinme süreçlerini optimize etmek için kullanılır. Örneğin, Renzulli'nin Üç Halkalı Modeli ve Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı gibi teoriler, öğrencilerin yalnızca bilişsel yeteneklerini değil, yaratıcı ve motivasyonel özelliklerini de dikkate alır. Bu bilgiler ışığında öğretmen, sınıfta farklılaştırılmış öğrenme görevleri sunabilir, problem çözme ve proje tabanlı etkinliklerle öğrencilerin yaratıcılıklarını ve derinlemesine anlama becerilerini geliştirebilir. Örneğin, bir öğrenci matematikte hızla çözüm üretebilirken, başka bir öğrenci bilimsel bir deneyde yenilikçi bir yaklaşım geliştirebilir; eğitim psikolojisi, her iki öğrencinin ihtiyaçlarını da uygun şekilde yönlendirmeyi sağlar.

Ayrıca, eğitim psikolojisi, üstün zekâlı öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemede de önemli rol oynar. Bu öğrenciler, bazen yaşlarıyla duygusal ve sosyal olarak uyum sağlamakta güçlük çekebilir; bu nedenle sınıf yönetimi stratejileri, grup çalışmalarının tasarımı ve sosyal beceri geliştirme etkinlikleri, psikolojik bilgilerle desteklenmelidir. Örneğin, bir sosyal beceri çalışmasında, yüksek yetenekli bir öğrenci grup liderliği yapabilir ve akranlarıyla

etkileşimini artırabilir; eğitim psikolojisi burada öğretmene rehberlik eder.

Son olarak, eğitim psikolojisinin üstün zekâlı bireylerin motivasyonunu anlamadaki rolü unutulmamalıdır. Bu öğrenciler, standart öğrenme ortamlarında sıkılabilir veya yetersiz uyarılma nedeniyle ilgilerini kaybedebilir. Psikolojik değerlendirmeler, öğrencinin ilgi alanlarını, güçlü yönlerini ve potansiyel risklerini belirleyerek öğretmenin uygun motivasyon stratejileri geliştirmesine yardımcı olur. Örneğin, bir öğrenci bilimsel araştırmalara yoğun ilgi gösteriyorsa, öğretmen ona özel proje fırsatları sunabilir, mentorluk ve ileri düzey kaynaklarla destekleyebilir.

Özetle, eğitim ve psikoloji arasındaki ilişki, üstün zekâlı öğrencilerin potansiyelini maksimize etmek için vazgeçilmezdir. Psikolojik bilgiler, öğretmenin öğrencinin bilişsel, duygusal ve sosyal özelliklerini anlamasına; eğitimsel stratejiler ise bu anlayışı öğrenme ortamına dönüştürmesine olanak tanır. Bu bütünlük yaklaşım, üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarılarını, yaratıcı üretkenliklerini ve sosyal uyumlarını destekleyen etkili bir eğitim süreci oluşturur.

SONUÇ

Eğitim, yalnızca bireyin toplumsal yaşama uyum sağlamasını değil, aynı zamanda bireysel potansiyelini maksimize etmesini amaçlayan çok boyutlu bir süreçtir. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi bağlamında bu amaç, standart öğrenme hedeflerinin ötesine geçer; öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini derinleştirmek, üretkenliklerini ve liderlik potansiyellerini açığa çıkarmak için özel stratejiler gerektirir. Bu nedenle, eğitim yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen bütüncül bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Kuramsal çerçeveler, bu sürecin yapı taşlarını oluşturur. Renzulli'nin Üç Halkalı Modeli, Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı ve Gagné'nin DMGT yaklaşımı gibi teoriler, üstün zekâlı bireylerin yalnızca akademik başarıları değil, yaratıcılık, motivasyon ve sosyal uyum boyutlarını da dikkate alır. Bu modeller, öğretmenlere

öğrencilerin potansiyelini doğru değerlendirme ve öğrenme ortamlarını farklılaştırma konusunda rehberlik eder. Bu bağlamda farklılaştırma, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine ve öğrenme hızına göre öğretim sürecini uyarlarken; zenginleştirme, öğrenciyi mevcut müfredatın ötesinde düşünsel meydan okumalarla buluşturur. Her iki strateji de üstün zekâlı öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmada vazgeçilmez araçlardır.

Eğitim psikolojisi ise, bu sürecin bilimsel temelini oluşturur. Öğrenme ve gelişim psikolojisi, öğrencilerin bilişsel kapasitesini, motivasyonel yapısını ve sosyal-duygusal özelliklerini anlamaya yardımcı olurken, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenme ortamı tasarımı ve değerlendirme süreçlerinde bilimsel yaklaşımlar kullanmasını sağlar. Üstün zekâlı öğrenciler için standart eğitim yöntemleri yetersiz kalabilir; bu nedenle eğitim psikolojisi, bireysel farklılıkların dikkate alındığı esnek ve yapılandırılmış bir öğretim planının oluşturulmasında kritik rol oynar.

Ayrıca kültürel dinamikler ve çevresel faktörler, üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde göz ardı edilemez. Öğrencinin kültürel bağlamı, aile ve toplum yapısı, öğrenme motivasyonu ve sosyal uyum üzerinde doğrudan etkili olduğundan, eğitim programları bu bağlamları dikkate alarak tasarlanmalıdır. Üstün zekâlı bireylerin potansiyelini geliştirmek, yalnızca bilişsel zenginleştirme ile değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel uyum süreçlerini destekleyen stratejilerle mümkündür.

Sonuç olarak, üstün zekâlı bireylerin eğitimi, kuramsal çerçeveler, eğitim psikolojisi ve kültürel bağlamın birlikte ele alındığı, bireysel farklılıklara duyarlı, bilimsel temelli ve bütüncül bir yaklaşım gerektirir. Bu yaklaşım, öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmaz; aynı zamanda yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme becerilerini, sosyal ve duygusal uyumlarını destekleyerek onları üretken, yaratıcı ve topluma katkı sağlayan bireyler hâline getirir. Eğitim, bu bağlamda sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda potansiyeli ortaya çıkaran bir dönüşüm süreci olarak tanımlanabilir.

Kaynaklar

- Ertürk, S. (1975). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fidan, N. (1986). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children*. Routledge.
- Güvenç, B. (1972). İnsan ve kültür. Remzi Kitabevi.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge University Press.
- Sak, U. (2021). Üstün zekâlılar: Kuramlar ve eğitim uygulamaları. Nobel Akademik.
- Sousa, D. A. (2017). *How the brain learns*. Corwin Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Woolfolk, A. (2022). *Educational psychology* (15th ed.). Pearson.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ‘FELSEFE’ KAVRAMIYLA İLGİLİ METAFORİK ALGILARI*

Cansu Karakurt**, Ahmet Kurnaz***

Giriş

Üstün yetenekli/zekâlı kavramı kültüre ve dönemin bilimsel çalışmalarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Örneğin Kirk ve Gallagher’e göre üstün yetenekli/zekâlı birey; entelektüel zekâ, yaratıcı düşünme, sanat veya liderlik gibi alanlarda akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren ya da yüksek kapasitelerini geliştirmek için örgün eğitimde alamadıkları farklılaştırılmış/zenginleştirilmiş müfredata ve psiko-sosyal faaliyetlere ihtiyaç duyan bireydir. Milli Eğitim Bakanlığı’nı temel aldığı üstün yetenekli/zekâlı birey ise; zekâ, yaratıcı düşünme, sanat becerisi veya ders başarısı açısından yaşıtlarına göre üst düzey performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen ve bu alanlarda özel eğitime gereksinim duyan çocuklardır. Üstün yetenekli/zekâlı bireyler yaşıtlarına göre üst düzey düşünme becerisi, sanatsal yetenek ve farklı gelişim özelliklerine sahip oldukları için özel eğitime ihtiyacı olan, farklılıklarının ortaya çıkarılmasında desteklenmesi öngörülen bireyler olarak tanımlanmaktadır. Kısaca üstün yeteneklilik kavramı genellikle bireylerin belirli alanlarda diğerlerine göre olağanüstü performans gösterme yeteneği olarak ifade edilebilir. Altında yatan temel sebep ise, üstün yetenekli bireylerin belirli beceri veya yetenek alanlarında yaşıtlarından belirgin şekilde üstün performans göstermesidir.

Metafor

Metaforlar, eğitim bilimlerinde öğrencilerin bilişsel yapıları ve kavram algılarını incelemede sıklıkla kullanılmaktadır. Lakoff ve

* Birinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

** Öğretmen, MEB, Özel Konya Sistem Anadolu ve Fen Lisesi, Konya, savrancansu@gmail.com

*** Prof. Dr., İstanbul Aydın Ün., Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm, İstanbul, ahmetkurnaz@aydin.edu.tr
orcid.org/0000-0003-1134-8689

Johnson (2015) metaforların yalnızca dilsel bir unsur değil, aynı zamanda düşüncenin temel bileşenleri olduğunu vurgular. Türkiye’de metafor araştırmaları özellikle öğretmen, öğrenci ve ders kavramları üzerine yoğunlaşmıştır (Saban, 2008; Cerit, 2008). Üstün yetenekliler alanında ise metafor kullanımı sınırlı sayıda çalışmada ele alınmış, felsefe kavramı özelinde ise yeterli araştırma yapılmamıştır. Bu bağlamda araştırma, literatürdeki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Üstün Zekâlılığın Tanımı

Üstün zekâlılık; bireyin akranlarına nispeten bilişsel, yaratıcı, sosyal, duygusal veya sanatsal alanlarda belirgin bir üstünlük göstermesi olarak tanımlanabilir. Bu durumun hem doğuştan gelen bir potansiyeli hem de çevresel etkilerle gelişen becerileri kapsamı mümkündür. Üstün zekâlı bireyler, genellikle hızlı öğrenme, soyut düşünme, problem çözümü, yaratıcı düşünme ve güçlü merak özelliklerine sahiptirler.

Üstün zekâlılık etiketi, üstün zekâlı bireyleri bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel nitelikler bakımından kendi normal gelişim gösteren akranlarından ayırt etmeye hizmet etmektedir. Günümüzde üstün zekâlılık kavramının en kabul gören tanımı şöyledir: “Zihinsel yeteneklerinin ya da zekâlarının birden çoğun da akranlarına göre üst performans gösteren ya da potansiyele sahip olan, yaratıcılık yanı güçlü olan ve başladığı işi tamamlama, üstesinden gelmede yüksek görev anlayışı bulunan çocuklar”. Bu çocuklar kendi akran gruplarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98’inden üstün olan çocuklardır Üstün yetenekli/zekâlı birey, birbiriyle ilintili üç özellik bağına sahiptir. Bunlardan ilki genel ve özel üst yetenek seviyesidir. Genel üst yetenekler: soyut düşünebilme, sözel ve sayısal düşünme, hafıza, bilgilerin hızlı, doğru ve seçici olarak anımsayabilmektir. Özel yetenekler ise müzik, resim, bale, heykel, sinema, tiyatro, oyunculuk gibi sanat ve fen, matematik, kimya gibi akademik alanlardaki yetenekler olarak nitelendirilir. İkincisi ise farklı fikirler ortaya atıp bunlara yenilikçi çözümler getirebilme, uygulayabilme yeteneği olan yaratıcılık şeklinde ileri sürülebilir. Üçüncü ise, bir işi bitirebilecek kararlılık, azim, sorumluluk ve sebat yeteneğine sahip

olmaktır şeklinde söz edilebilir. Üstün yetenekli/zekâlı bireyler ile ilgili olarak tanım veya özellikler çevre, zaman ve yapılan bilimsel araştırma sonuçlarına göre farklılık gösterse de ihtiyaç duydukları temel nokta sahip oldukları özellikleri geliştirebilecekleri uygun eğitim ortamlarının onlara sunulmasıdır. Gelişimlerine uygun eğitim ortama sahip olduklarında doğuştan sahip oldukları özellikleri ortaya çıkarabilir veya geliştirebilirler; uygun ortam bulamazlarsa, potansiyellerini kullanamayacakları gibi istenmeyen sonuçlar da ortaya çıkabilecektir. Bu yüzden üstün yetenekli/zekâlı bireylerin fark edilmesi ve bilişsel ve psiko-sosyal gelişimlerinin desteklenmesi önem arz etmektedir.

Üstün zekâlı birey sıra dışıdır. Sıra dışılık; genel olmayan, alışılmışın dışında olan yani çoğunluktan farklı olan bir özelliktir. Dünya toplumlarında boyu iki metre otuz santimetre olan biri de, kilosu iki yüz elli kilogram olan biri de sıra dışıdır. Uzun boylu ve kilolu kişiler fiziksel olarak toplumun genelinden saparlar. Üstün zekâlı kişiler ise zihinsel olarak sıra dışıdırlar. Aslında toplumun geneli ile karşılaştırıldıklarında her üçünde de bir tür az rastlanır durum bulunmaktadır.

Toplumların gelişimi ve ilerleyebilmesi açısından üstün yetenekli/zekâlı bireyler adeta hazine gibidir. Bu bakış açısı sebebiyle onlar, özenle ele alınmalı, ilgi, yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirilmeli, beklentilerine ve potansiyellerine cevap verilebilmelidir. Özel eğitime ihtiyaç duymaları sebebiyle üstün yetenekli/zekâlı bireylerin eğitim ve öğretimi, ülkelerin eğitim politikası içerisinde önemli konu başlıklarından biri haline gelmiştir. Üstün yetenekliler/zekâlılar ihtiyaç duydukları eğitim ve öğretim olanaklarına ulaştıkları takdirde içinde bulundukları toplumun bilimsel, ekonomik, siyasi, askeri ve teknolojik gelişmelerine önemli katkılar sağlayabilecek potansiyele sahiptirler. Bu bireylerin toplumda; siyasi önderler, üst düzey bürokratlar, bilimsel buluşlar, teknolojik gelişmelere imza atan bilim insanları, benzersiz sanat eserleri ortaya koyan sanatçılar olarak yer almaları kaçınılmazdırFakat insanlığın gelişiminde önemli katkıya sahip olan üstün yetenekli/zekâlı birey olduğu kadar, ihtiyaç duydukları eğitim ve öğretim olanaklarına kavuşamadıkları için yaşadıkları toplumda

kaybolup giden, kendi özelliklerinin farkına varamayan veya farkına varılamayan üstün yetenekli/zekâlı bireyler de varlığından bahsetmek yerinde olacaktır. Tam da bu nedenle üstün yetenekli/zekâlı bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve desteklenmeleri, eğitim içeriklerinin çok yönlü olması ve yaratıcı özellikler taşıması gerektiği kabul edilmektedir

Üstün zekâlı olan öğrenciler, kavramları algımlarken genelde algılamak istediği kavramı başka bir kavrama benzetir ya da düşünülen iki kavramın ortak özelliklerine odaklanırlar. Böyle düşündüğümüz zamanlarda karşımıza metaforlar çıkmaktadır. Kavramları algımlarken pek çok zaman başka bir kavramla olan ortak yönleri akıllara getirilir. Bir kavramın yeni öğrenilmiş başka bir özelliği pek çok zaman iyi bilinen başka durumların özellikleriyle eşleştirilir ya da zihinlerde benzetmeler oluşturulur. Bu nedendir ki; metaforlar anlaşılması güç kavramları benzetme yoluyla bilinen kavramlarla ifade etmek olarak formal ve informal öğrenmelerde karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sürecinde kendini gösteren, akranlarına nispeten daha öne çıkabilen üstün zekâlı öğrencilerin; en önemli özelliklerinden biriside eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarıdır. Bu noktada düşünmeye, sormaya, sorgulamaya da yatkındırlar. Düşünmenin de en temel sistemi felsefe disiplindir.

Felsefe

Düşünce tarihinin engin derinliklerinden günümüze ulaşan kayıtlarda, felsefe alanında değişmeyen tartışmalardan birisinin, “Felsefe nedir?” sorusu ve verilen olası yanıtlarla ilgili olduğunu göstermektedir. Verilen bir cevabın yeterli ve doyurucu olarak kabul edilmemesi, her seferinde yeniden ve farklı biçimlerde tanımlanması, aslında felsefenin doğası hakkında aydınlatıcı olan bir anlatım özelliği taşımaktadır. Felsefe bir tanımlamayla sınırlandırılabilen bir etkinlik değildir, aksine sürekli bir tanıma ve tanımlama arayışıdır. Bu belirlemeler ışığında hareket edilecek olursa, ilk akla gelen; felsefenin yetkin ve tam bir tanımlanmasından vazgeçmek, aksine betimlemekle yetinmek olması gerekir. Çünkü unutulmamalıdır ki her tanımlama aslında tarihsel ve toplumsal koşulların belirlenimine ya da en azından sınırlandırılmasına bağlı

olmaktadır. Diğer bir deyişle her tanımlama anlam yüklüdür ve bu anlam da toplumdan topluma ya da aynı toplumda zaman içerisinde değişebilmektedir. Günümüzde felsefe, felsefeci ve filozof kavramlarının hala entelektüel kamuoyunda yerli yerine oturtulmadığı görülmektedir.

Felsefenin uğraşı alanının ne olduğunu tam olarak netleştirememekten kaynaklanan problemler, felsefenin gereksizliği söylemlerine, felsefe öğrencilerine şüpheyile yaklaşmaya hatta felsefeye yaşam hakkı tanımamaya kadar varabilmektedir. Bu güçlüğü biraz daha pekiştiren bir başka güçlük ise, felsefeyle yeni tanışanların bir kısmının felsefeyi tümüyle gizemli hale getirip adeta mutlaklaştıracak şekilde ona abartılı roller yüklemeleri bir diğer kısmının ise felsefeyi boş laf ve boş uğraşı, değersiz hatta tehlikeli bir spekülasyon olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu durumda felsefenin ne olduğunu tam anlamı ile fark edebilmenin gerekliliği hissedilmektedir. Ancak ‘felsefe nedir?’ sorusu öyle bir hamlede herkesi tatmin edecek şekilde yanıtlanabilecek bir soru değildir. Bu soru ara sıra yolu felsefeye düşenler şöyle dursun, bizzat felsefeye gönül veren filozofları dahi ciddi olarak meşgul etmiş, filozofların dahi kendi içinde tanım konusunda ayrıldıkları bir soru olmuştur.

Felsefe Yunanca iki ayrı kelime olan “Philosophia”nın, “sevgi” (phillia) ve “bilgi, bilgelik” (sophia) sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Dilimize bilgelik sevgisi olarak girmiştir. Bilgiyi arayan, bilginin peşinde olan, her daim bilgiye ulaşma halini sevmek olarak ifade edilebilir. Felsefe antik Yunan’da günümüzde Didim olarak fakat o dönem “Miletos” adıyla bilinen kentte ortaya çıkmıştır. Felsefenin başlangıcı matematikçi Thales’e aittir. Ancak felsefe sözcüğünü ilk kullanan ünlü Yunanlı matematik ve filozof Pythagoras’tır. Felsefeyi bugünkü anlamda anlaşıldığı şekliyle ilk kullanan ise Aristoteles’tir. Aristoteles ilk olarak felsefeyi; “prima philosophia” olarak kullanmış; bu kullanım bugünkü anlamıyla “metafizik” kavramına denk gelmektedir Herkesin üzerinde hemfikir olduğu felsefenin bir tanımını verebilmek oldukça zordur. Bu zorluk felsefenin sübjektifliğinden ve ilgilendiği konu evreninin genişliğinden kaynaklanmaktadır. Felsefenin farklı tanımları olsa da

tüm tanımların ortak noktası, felsefenin insanı merkez alan zihinsel bir faaliyet olduğudur. Dilimize bilgelik sevgisi olarak girmiştir.

Felsefe, düşünce tarihinde, farklı dönem ve kültürlerde bakış açılarına göre farklı anlamlar kazanmıştır. İbnî Hindi felsefeyi; varlıkları, varlık olmaları bakımından bilmek; erdem arayışı ve Tanrı sevgisi olarak aklın yol göstericiliğinde hakikati aramak olarak tanımlamıştır. Sokrates'e göre felsefe; kişinin neyi bilmediğini bilmesi iken, Platon'a göre felsefe; gerçekliğin hakiki doğasını kavramak, tek tek her şeyin ne için olduğunu bilmek olarak; Aristoteles ise felsefeyi; ilk nedenler ile ilkelerin araştırılması olarak tanımlamıştır. Kant ise felsefeyi, bir zihinsel etkinlik biçimi olarak kendisini akla dayanan nedenlerle meşru kılmak veya haklı çıkarmak iddiası; Solak (2006)'da felsefeyi bir düşünme sanatı ve aklı en etkin bir şekilde kullanma biçimi olarak; Topdemir (2009) ise felsefeyi her türlü varlık üzerine düşünme, anlama, anlamlandırma, açıklama, bilme, tanıma, öğrenme, eylemi ve etkinliği olarak tanımlamıştır.

Felsefeyle metafor ilişkisi bağlamında felsefe özü itibarıyla diğer disiplinlerce kıyaslandığında soyut yönü ağırlıklı bir disiplindir. Felsefenin daha iyi anlaşılması için onun somutlaştırılarak aktarılması öğrencilerin felsefeyi daha iyi anlamaları açısından önemli görülmektedir.

Metaforun Tanımı

Metafor kelime olarak, Yunanca “transfer” anlamına gelen, “metapherein” kelimesinden türemiştir. “Meta”, değiştirmek ya da ötelemek demek iken, “pherein” ise katlanmak, taşımak, aktarmak anlamlarına gelmektedir. Metaforların etimolojik kökeninin Yunancadan geldiği düşünülecek olursa metaforları en yaygın kullanan diptinde felsefedir. Felsefeyle metafor arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapmak adına felsefenin tanımında kullanılan bir takım düşünceleri de vermek yerinde olacaktır. Örneğin, Descartes (1596–1650), “Felsefesiz yaşamak gözü kapalı yaşamaktır.” şeklinde felsefeyi tanımlamıştır. Filozofları “pazaryeri madrabazları”na benzeterek felsefenin tanımı konusunda ilginç bir metafor yapan Jean-Jaques Rousseau (1712– 1778) ise; “Felsefenin ne olduğu konusunda onları dinlerken, insan kendini adeta bir pazar yerinde

avaz avaz çığırın bir sürü madrabaz arasında sanır. Her biri ‘bana gelin, bana gelen aldanmaz’ diye bağırır durur.”Şeklinde belirtir. Schopenhauer (1788 1860) da felsefe konusunda şu ifadelere yer vermiştir. “Felsefe, birçok kafaları olan bir canavardır ki, bunlardan her biri ayrı bir lisanla konuşmaktadır. Filozoflar ise, adeta gece vakti nara atıp insanları rahatsız eden külhanbeyleri gibidirler” ifadesiyle belirtirler. Bunların yanında bu tür pek çok metafor örneğinde verilebilir. Felsefe, okyanuslar ortasındaki geminin haritasıdır. Bu harita olmadan, ne kaptan limana demir atabilir, ne de yolcular limana ulaşip özlemlerine varabilir. Felsefe, insan yaşamının pusulasıdır. Felsefe yolda olmaktır. Biz bu örneklere, ilginç bir metaforla son verecek olursak felsefe, uyuyan köpeği uyandırmaktır

Bu tanımlar bize felsefenin metaforla olan bağına işaret etmektedir. Diğer bir ifade ile burada aktarmak istenilen husus, metafor sadece edebi eserler ve çalışmalarda kullanılmamıştır. Metafor ya da metaforik üslup felsefe alanında daha işin başından itibaren bulunmaktadır. Platon’dan Nietzsche’ye Farabi’den İbn Rüşd’e, İbn Sina’dan İbn Tufeyl’e hemen bütün Doğu ve Batı filozofları nedenleri, sebepleri ve amaçları belki farklı olsa dahi eserlerinde metaforlara başvurmuş ve kullanmışlardır. Bu bağlamda felsefede metaforların kullanılmasının nedenleri üzerinde farklı görüşlerden bahsedenler vardır. Bunları birebir detaylandırmaya girmeden genel bir takım tespitler olarak ifade edebiliriz.

Metaforlar, bir kişinin bir kavramı ya da olguyu algıladığı şekilde, benzetmeler kullanarak ifade etmesidir Bir kavramı başka bir kavrama benzeterek anlatmak, metafor kullanımını kaçınılmaz hale getirir. Zira gerçekte o iki kavramın birbirine benzerliği pek az olabilir, fakat birini çok iyi tanıyan olmak bize ikincisini daha iyi anlama imkanı sağlayacaktır. Metaforlar, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünülmektedir

Gerçeği ortaya koymakta dilsel bir araç olan metaforlar “benzetme ve mecaz” anlamında kullanılmaktadır İnsanlar metaforlar yardımı ile algılarını, duygularını, düşüncelerini, olayları ve süreçlerini vb. nasıl gördüklerini farklı benzetmeler ve mecazlar

kullanarak açıklamaya çalışmaktadır. Lakoff ve Johnson tarafından ortaya konulan “Çağdaş Metafor Teorisi” ile metafor kavramı günümüzde farklı bir boyut kazanmıştır. Bu teoride, Lakoff ile Fredriksson ve Pelger metaforların, bireylerin zihinsel yapısındaki benzer kavramı kullanarak anlatmak istendiği kavrama yönelik duygu ve düşüncelerini ifade etmesine ve kompleks bilgilerin yanlış anlaşılmasının azaltılmasına yardımcı olmaktadır.

Aslında metafor genellikle anlatımı süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret sayılır; fakat önemi bundan çok daha büyüktür. Metafor kullanımı, bireyin genel olarak dünyayı kavrayışına sinen bir düşünme ve görme yöntemidir. Bunlar, okuyucuda ya da dinleyicide bilişsel bir sürecin başlamasını imkan verir. Gelişen bilişsel süreç bireyde duyuşsal etkiler yaratmaktadır. Bilişsel ve duyuşsal süreçler karşılıklı olarak birbirini etkiler ve besler. Bu da metaforların birey üzerindeki etkisinin gücüne işaret eder. Bireyler, gerek kendi duygu ve düşüncelerini tanımlarken, gerekse karşılarındakilerin duygu ve düşüncelerini tanımlarken metaforlardan yararlanmaktadır. Bu da metaforları, bireylerin yaşam algılarını ortaya koymada önemli bir öge haline getirmektedir. Bu bağlamda metaforlar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir

Aslan ve Bayrakçı'ya göre metaforlar, bireylerin iç dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme aracıdır. Metafor bazı yorumları öne çıkarırken, diğerlerini arka plana itmektedir. Diğer bir ifadeyle yarattığı görme biçimi, aynı zamanda bir görmeme biçimi haline gelmektedir. Böylece “insan aslandır” metaforu, insanın aslanca cesaret, güç ya da yırtıcılığına dikkat çekerken, aynı kişinin bir iblis, bir ermiş, bir münzevi de olabileceği olgusunu örter. Metaforlar bizi benzerlikleri görmeye, farklı yönleri ise göz ardı etmeye yönlendirir.

Gündelik hayatta oldukça fazla kullanılan metaforlar, günümüzde şiirde, reklamlarda, mimaride, eğitimde, yönetim bilimlerinde de oldukça fazla kullanılmaktadır. Metafor üzerine yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, genellikle çalışmaların üç amaç etrafında toplandığı görülmüştür. Bunlar; metaforların yapısı ve oluşumu, metaforların bir konunun öğretimi için kullanılması ve metaforlar

yoluyla kişilerin inançları, tutumları, beklentileri ve algılarının belirlenmesi için yapılan çalışmalardır. Sonuç olarak söyleyebiliriz ki metaforlar ister edebi ister felsefi olsun insan düşüncesiyle ilgili olarak ve bunun farklı biçimlerde taşınmasını sağlayan bir üslup olarak, fiili olarak vardır ve söz konusu alanlarda yaşamaya devam edeceklerdir. Bu durum, aynı zamanda, insanın hem ontolojik hem de epistemolojik varlığıyla doğrudan ilişkili görünmektedir.

Metaforun Türleri ve İşlevleri

Metaforlar, anlatımı daha anlaşılır kılma şeklidir. Yaratıcı düşünmeyi artırarak, kişiye dair ipuçları vermektedir. Rölatif bir bakış açısına sahiptir. Toplumsal değer barındırmaktadırlar. (Booth, 2003). Soyut ve komplike durumları daha anlaşılır hale getirmek için kullanılan zihinsel bir araçtır (Saban, 2008), metaforları zihindeki şemaların bir araya gelerek, bir olgunun başka bir olguyu açıklaması olarak tanımlamaktadır. Birbiri ile alakası olmayan bilgilerin bir araya gelerek anlamlı yeni bir nitelik kazanması halidir. Anlamsal açıdan daima derin ve yoğun mana barındıran metaforlar, kültür tanıtımı için de önemlidir. Bireylerin karakter özelliklerini, algı ve tecrübelerini yansıtmada oldukça önemli bir yöntemdir. Toplumsal ve kültürel öğeler ise bireyin kullandığı metaforları doğrudan etkilemektedir.

Yapı

Somut deneyimler yoluyla soyut kavramları anlamaya yarayan metafordur. Dilin soyut sistemi içerisinde bulunmaktadır. Metafor kullanımında kaynak ve terimin bulunması gerekir. Hedefi idrak edebilmenin yolu kullanılan kaynaktan geçmektedir. Bu açıdan kaynak somut bir özellikteyken hedef soyuttur. Örneğin; ‘vakit nakittir’ sözünde, zaman soyut bir kavram iken ‘para’ ile ilişkilendirilerek somuttan soyuta bir mantık kurulmuştur. Böylelikle para gibi değerli bir özelliğinin bulunduğu işaret edilmiştir (Akşehirli, 2005).

Ontolojik

Duygu veya düşüncelerin bir nesne gibi somut bir şey olarak ifade edildiği metafordur. Somut nesnelerle olan deneyimler fazladır bu

nedenle duygu ve düşüncelere de tıpkı onlar gibi somut bir nitelik kazandırmakta ontolojik metaforların özelliğidir . ‘Bu acıya dayanmak çok fazla sabır gerektirir’ cümlesindeki metaforik yapı soyut olan ve sayılamayan sabrın nicelik kazandırılması ile elde edilmiştir Bu metaforlarda hedef, kaynak ve aktarılan özellik olmak üzere üç ana ilke bulunmaktadır. Soyut anlam içeren bir hedef, bilinen bir kaynak eleman sayesinde anlam kazanmaktadır

Yönelim

Bir kavramın başka bir kavramın özelliğine göre biçimlendiği, uzay ve mekân ilişkisinin kurulduğu bir metafor türüdür. Yönelim metaforlarında merkez-çevre, yukarı-aşağı, ön-arka, içeri dışarı gibi yönelimler kullanılmaktadır. Sağlıklı olmak yukarı bir yönelime sahipken, hasta olmak aşağı bir yönelim barındırmaktadır. Bu yönelimlerin ise kültürel ve fiziksel bir altıya sahip olması mümkündür. Aynı zamanda kültüre özgü farklılıklar da içermektedir ‘moralim yükseldi’ ifadesi aşağı-yukarı yönelimi kullanılarak; moral kavramına yukarı bir boyut kazandırmıştır .

Renk

Renkler, ışık ve cisimlerle ilgili olup bir duyum özelliği taşımaktadır. Renklerin insanlar için önemine, onda yarattığı çağrışımlara ulaşmanın yolu da metaforlardan geçer. Renklere yüklenen anlam, kültürel ve toplumsal özelliklere dayanarak değişkenlik gösterebilmektedir. Renklerin insan psikolojisi üzerindeki etkileri düşünüldüğünde zihinsel, ruhsal, fiziksel ve duygusal olarak etkileri bulunmakta ve bu nedenle psikolojide tedavi yöntemi olarak bile kullanılabilir.

Metaforların eğitim alanında kullanılması belirli kavramların algılanmasını daha kolaylaştırmaktadır. Eğitim oldukça geniş bir alan olduğu için metaforik yönleriyle ilgili çalışmaların sayısı da her geçen gün artmaktadır. Eğitimle ilgili metafor çalışmaları incelendiğinde; birçok kavrama ilişkin metafor çalışmalarının yapıldığı ve metaforların üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Metaforlar vasıtasıyla anlatım, düşüncüyü daha açık hale getirdiği için, onlardan faydalanmayı da artırmaktadır. Dolayısıyla metaforlar çeşitli eğitim alanlarıyla ilgili kavramların okul sınıf-ev

dinamikleri içinde bireylerde nasıl anlamlar oluşturduklarına dair zihinsel haritalar sunmakta ve farkındalığı artırmada önemli bir yöntem olarak kullanılmaktadırlar. Eğitim alanında yapılan metafor çalışmaları aynı zamanda öğrencilerin eğitime ilişkin beklentilerini belirlemede de eğitimcilere fayda sağlamaktadır. Metaforlar eğitimcilerin kendi uygulamalarını anlama ve açıklama gücünü etkili bir şekilde ortaya koymalarını sağlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 30 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, 'Felsefe ... gibidir; çünkü ...' şeklinde tamamlamaları istenen açık uçlu bir soru aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan metaforlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve temalar halinde sınıflandırılmıştır.

Üstün zekalı öğrencilerin felsefeye yönelik metaforik algılarının incelenmesi için yapılan bu çalışma nitel bir araştırma olup (fenomolojik) olgu bilim metodu kullanılmıştır. Fenomolojik yönetime göre; bireylerin davranışlarının anlamlandırılabilmesi için onlara ait anlayışların ve yaşantının bilinmesi gerekmektedir. Fenomoloji farkında olunan ancak derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Bu yöntem ile bireylerin kendi dünyalarında ve günlük eylemlerindeki metaforların tespiti daha netlik kazanmaktadır. Bu nedenle bize tümüyle yabancı gelmeyen aynı zamanda da tam anlamını algılayamadığımız olguları araştırmayı hedefleyen çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturabilecektir.

Konya ilinin Selçuklu ilçesinde bir özelliğinden seçilen 208 üstün zekalı öğrenciler Bu nedenle en iyi temsil edecek şekilde örneklem grubu belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında öğrencilerden alınan bilgilerde gönüllülük esasına uyulmuştur.

Üstün zekalı bireylerin felsefeye yönelik metaforik algılarını taramak yöntemiyle yapılan bu çalışmada dijital ortamda tek soruluk bir form kullanılmıştır. Öğrencilere yönlendirilen tek soru 'felsefe.....benzer (gibidir). Çünkü.....' ifadesindeki

boşlukların doldurulması istenmiştir. Soru ile ‘gibi’ ilişkisi kurulmaya çalışılmış, ‘çünkü’ ile metaforun sebebi ve ona yüklenen anlam tespit edilmeye çalışılmıştır. Sorunun uygulanması sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere herhangi bir zaman sınırlamasına gidilmemiştir. Araştırma kapsamına girmeyen, net cevaplar alınamayan beklenen seviyeyi taşımayan görüşler analize dâhil edilmemiştir. Böylelikle araştırma bir ön eleme sürecinden geçirilmiştir.

Verilerin analizinde ve yorumlanmasında içerik analizi yapılmıştır. Özellikleri bulunan metaforlar belli kavramsal kategorilerde toplanmıştır. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analizi ve yorumlanması süreci; eleme, derleme ve kategori geliştirme, olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada “metafor analizi” ve “içerik analizi” teknikleri kullanılarak, her metafor ayrıştırılarak diğer metaforlarla olan benzerlikleri ve ortak özellikleri bakımından analiz edilmiştir. Eleme sonrasında, görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir ve görüş birliğine varılarak, frekans tablosu oluşturulmuştur. Bu çalışmada ise felsefe kavramına yönelik üretilen metaforlara ilişkin herhangi bir mantıksal dayanağın (gerekçenin) sunulmadığı, felsefe kavramının anlaşılmasına bir katkı sağlamayacağı düşünülen metaforlar analiz dışına bırakılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda öğrencilerin felsefeye ilişkin ürettikleri metaforlar altı ana tema altında toplanmıştır: 1) Yol gösterici (ör. pusula, ışık), 2) Sonsuzluk (ör. evren, deniz), 3) Zorluk (ör. labirent, dağ), 4) Bilgi kaynağı (ör. kitap, ağaç), 5) Sorgulama (ör. soru işareti, ayna), 6) Yaşamla bütünleşme (ör. nefes, yolculuk). En sık kullanılan metaforlar arasında 'ışık', 'ayna' ve 'yolculuk' yer almaktadır.

Canlı Bir Yapı Olarak Felsefe

Canlı bir yapı olarak felsefe teması başlığında oluşturulan, insanlar ve keçi olduğu görülmektedir. En sık türetilen payını burada, ağaç metaforu almıştır. Oluşturulan metaforlar, üstün öğrencilerin potansiyeli yüksek bireyler olarak çeşitli özelliklerini ve zihinsel

gelişim süreçlerini etkili bir şekilde yansıtmakta ve onların düşüncelerindeki çeşitliliği bize sunmaktadır.

Tablo1. ‘Canlı bir yapı olarak felsefeye ilişkin Metaforlar

Tema	Görüş	f	Görüş	f
Canlı	Ağaç	5	Doğaya	2
	Çocuğa	3	Bitki	1
	İnsanlara	2	Bakterilere	1
	Balığın Çırpınışına	2	İki inatçı keçiye	1
	Toplam			17

Tablo 1 de görüldüğü üzere; 17 öğrenci canlı kategorisinde 8 metafor üretmiştir. Yanıtlarda öğrencilerden: 5 inin felsefeyi; ağaca 3 nün çocuğa, 2 , diğerlerinin ise balığın çırpınışlarına, doğaya, bitkiye, bakterilere ve iki inatçı keçiye benzettiği görülmektedir. Ağaç ve çocuk metaforu üstün zekalı öğrencilerin güçlü bir temel bilgiye sahip olduklarını, ancak duygusal gelişimlerinin organik bir şekilde büyüdüğünü çevreleriyle etkileşimde şekillendiklerine işaret etmektedir. Canlı kategorisindeki bu metaforlar bu öğrencilerin öğrenmeye karşı içsel motivasyon taşıdıklarını ve dışsal baskılardan bağımsız gelişim gösterebileceklerini belirtmektedir.

Cansız Bir Yapı Olarak Felsefe

Cansız bir yapı olarak felsefe teması başlığında oluşturulan kategorilerin; baraj, gemi, dünya, kapı, büyüteç, iğne, su ve hava, kütüphane ve kitap, okyanus, film, yapboz, güneş, beyaz çikolata, mahkeme ve ampul anahtarı olduğu görülmektedir.

Tablo 2. ‘Cansız bir yapı olarak felsefeye ilişkin metaforlar’

Tema	Görüş	f		
Cansız	Su –hava	2	Okyanus	1
	Kütüphane -kitap	2	Film	1
	Baraj	1	Yapboz	1
	Gemi	1	Güneş	1
	Dünya	1	Beyaz çikolata	1
	Kapı	1	Mahkeme	1
	Büyüteç	1	Ampul anahtarı	1
	İğne	1		
	Toplam			17

Tablo 2'ye bakıldığında cansız kategorisinde; 17 farklı metafor türetilmiştir. Bu metaforlardan en sık tekrarlananın su ve hava, kitap ve kütüphane olduğu görülmektedir. Cansız kategorisi başlığında üretilen metaforlar; bu öğrencilerin içsel dünyalarını ve etkileşimde oldukları çevreyi simgelemektedir. Üstün yetenekli öğrenciler su ve hava metaforunda; çok yönlülüğe ve temel bir gerekliliğe atıfta bulunmaktadır. Soyut düşünme, zihinsel özgürlük ve her türlü düşünsel faaliyete izin veren bir ortam ifadesine işaret etmektedirler.

Eylemsel Bir Yapı Olarak Felsefe

Eylem olarak felsefe kategorisi; üstün zekalı öğrenciler tarafından en çok metafor üretilen kategoridir. Kategorideki metaforlarla; sorgulama, düşünme sanatı, hayatı anlama, araştırma, anlam arayışı, büyümek delirmek, doğruyu bulmak, gerçekliği aramak, nefes almak, bilmek, çözüm bulamamak, doğa yürüyüşü, eleştiri, münazara, uğraşılan bir iş, zeki bir ortamda bulunmak, dağ tırmanışı ve gündelik bir aktivite şeklinde felsefenin eylemsel yönüne vurgu yapmıştır.

Tablo 3. Eylemsel Bir Yapı Olarak Felsefe

Tema	Görüş	f	Görüş	f
Eylem	Sorgulama	20	Bilmeye	1
	Düşünme sanatı	12	Doğa yürüyüşüne	1
	Hayatı anlama	10	Eleştiriye	1
	Anlam arayışı	7	Uğraşılan bir işe	1
	Düşünmeye	5	Zeki bir ortamda bulunmaya	1
	Araştırma	5	Dağ tırmanışına	1
	Delirmek	3	Gündelik bir aktiviteye	1
	Büyümek	3	Beyin egzersizine	1
	Doğruyu bulmak	2	Muhallif parti olmaya	1
	Gerçekliği aramaya	2	Kitap okumaya	1
	Nefes almaya	2	Mum ışığına	1
	Çözüm bulamamaya	2	Meditasyon yapmak	1
	Münazaraya	2	Suyun tadını fark etmeye	1
	Toplam			26

Tablo 3'e bakıldığında; bu kategoride 26 metafor üretilmiştir. Öğrenciler tarafından en çok metafor üretilen kategori olduğu görülmektedir. Yanıtlarda en sık tekrarlanan metafor; verilen 20 cevap ile felsefenin, bir sorgulama olduğu metaforudur. Düşünme sanatı, hayatı anlamak, düşünmek, öğrenciler tarafından felsefe ile en

çok ilişkilendirilen metaforlar olmuştur. Burada üstün zekâlı öğrencilerin genellikle her şeyin arkasında bir anlam arayarak derinlemesine sorgulayan bireyler olduğu görülmektedir. Düşünme sanatı; üstün zekâlı öğrencilerin entelektüel süreçlerine, soyut ve derinlemesine düşünme yeteneklerine atıfta bulunmaktadır. Diğer metaforlar öğrencilerin; derinlemesine analiz yeteneklerine, yüzeyin ötesine geçme isteklerine, yenilikçi ve alışılmadık çözümler aradıklarına işaret etmektedir.

Kişisel Bir Yapı Olarak Felsefe

Kişi teması kategorisinde üstün zekâlı öğrenciler felsefe için 7 farklı metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar bebek; Aristo, bilgelik, CEO, düşünce baronu, hâkim, doktor, insan, yazar metaforlarıdır.

Tablo 4. Kişisel Bir Yapı Olarak Felsefe

Tema	Görüş	Görüş
Kişi	Bebek	Düşünce baronu
	Aristo	Hâkim
	Bilgelik	İnsan
	Ceo	
	Toplam	

Tablo 4 incelendiğinde; felsefenin kişi teması ile ilişkilendirilmesinde en sık tekrarlanan metafor bebek metaforudur. 2 katılımcının felsefeyi; bebek, diğer katılımcıların ise felsefeyi; Aristo, bilgelik, CEO, düşünce baronluğu ve insanla ilişkilendirdiği görülmektedir. Bebek metaforu üstün zekâlı öğrencilerin öğrenmeye ve keşfetmeye olan isteklerine, büyüme ve gelişme süreçlerine vurgu yapmaktadır. Aristo metaforu incelendiğinde; üstün zekâlı öğrencilerin felsefede önemli isim olan kişilerin fikirlerini ve kavramlarını sistematik bir biçimde ele alıp anlamlandırma becerisine sahip oldukları görülmektedir. Üretilen diğer metaforlar üstün zekâlı öğrencilerin liderlik potansiyellerinin ve çevrelerini etkileme gücünün yüksek olduğuna adalet duygularının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Somut Bir Yapı Olarak Felsefe

Somut bir yapı olarak felsefe kategorisinde oluşturulan 4 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar; bilim, tablo, beyin ve gerçekliktir.

Tablo 5. Somut Bir yapı Olarak Felsefe

Tema	Görüş	f
Somut	Beyin	7
	Gerçeklik	5
	Bilim	4
	Tablo	1
	Toplam	18

Tablo 5'e bakıldığında somut kategorisinde; 7 katılımcı en sık tekrarlanan beyin metaforunu yanıt olarak vermiştir. Diğer katılımcılar felsefeyi; gerçeklik bilim ve tablo metaforlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Üstün zekâlı öğrenciler için beyin; algılamının ve zekânın merkezi olarak kabul edilmektedir. Beyin metaforu üstün zekâlı öğrencilerin; zihinlerinin potansiyelini ve güçlü düşünsel kapasitelere sahip olduklarına işaret etmektedir. Üstün zekâlı öğrenciler için bilim; dünyayı anlama ve keşfetme aracı olarak görülmektedir. Bu öğrenciler bilimsel yöntem ve analiz ile doğayı, insanları ve evreni keşfetme eğilimindedirler. Bilimsel düşünme, bu öğrencilerin objektif ve sistematik yaklaşıma sahip olduklarına vurgu yapmaktadır.

Soyut Bir Yapı Olarak Felsefe

Soyut bir yapı olarak felsefe kategorisinde öğrenciler toplam 20 adet metafor üretmişlerdir. Bunlar; Akıl, düşünce, her şey, evren, sonsuzluk, soru, bilgi karmaşası, yaşam, çember-matematik – geometri, duygu, şifre, mantık, eşsizlik, manzara, çocukluk, metafizik, zevk ve renklerdir.

Tablo 6.Soyut Bir Yapı Olarak Felsefe

Tema	Görüş	f	Görüş	f
	Düşünce	10	Bilgi karmaşası	1
	Akıl her şeye	6	Duygu	1
	Akıl	5	Şifre	1
	Yaşam	4	Mantık	1
Soyut	Aşka	3	Eşsizlik	1
	Evren	3	Manzara	1
	Çember–matematik-geometri	3	Çocukluk	1
	Sonsuzluk	2	Metafizik	1
	Soru	2	Zevk ve renkler	1
	Toplam			48

Tablo 6 incelendiğinde; en sık üretilen metafor 10 katılımcı ile düşünce metaforu olmuştur. 6 katılımcı felsefeyi her şeye 5 katılımcı felsefeyi katılımcılar ise yaşam, aşk, evren şeklinde metaforlarla ilişkilendirmişlerdir. Üstün zekâlı öğrencilerin somut kategorisinde üretmiş oldukları akıl metaforu, bu öğrencilerin akıllı; düşünsel süreçlerin merkezi olarak görmelerine işaret etmektedir. Üstün zekâlı öğrencilerin olayları mantıkla analiz etmelerine ve karmaşık problemleri çözme konusunda güçlü olduklarına vurgu yapmaktadır. Akıl bu öğrencilerin zihinlerinin sürekli aktif olma ve sorgulama arzusuna da atıfta bulunmaktadır. Diğer metaforlar incelendiğinde; her şey metaforu ile üstün yetenekli öğrencilerin, evrensel bir anlayış geliştirme özelliğine yönelik atıfta bulunduğu görülmektedir. Evren metaforuna baktığımızda; öğrencilerin evreni hem fiziksel hem de felsefi açıdan inceleme eğiliminde olduklarını ifade edebiliriz.

Tartışma

Elde edilen bulgular, öğrencilerin felsefeyi çoğunlukla soyut, yol gösterici ve sorgulamaya dayalı bir alan olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu durum, Lakoff ve Johnson'un (2015) metafor teorisiyle örtüşmektedir. Literatürde öğretmen ve öğrencilere ilişkin metafor analizlerinde de benzer şekilde 'ışık' ve 'rehber' metaforlarının öne çıktığı görülmektedir (Saban, 2008). Bu açıdan araştırmanın bulguları, üstün yetenekli öğrencilerin felsefe kavramını

genel öğrenci grubuyla benzer şekilde algıladığını, ancak bazı özgün metaforlar geliştirdiklerini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma da üstün yetenekli öğrencilerin felsefe kavramına ilişkin metaforik algıları incelenmişde edilen bulgular üstün yetenekli öğrenciler metaforlar, üstün yetenekli öğrencilerin düşünsel dünyalarının ne kadar zengin ve çeşitli olduğunu gösterirken; somut metaforlar, öğrencilerin bilgiyi ve çevreyi nasıl sistemli bir şekilde düzenleyip analiz ettiklerini ortaya koymuştur.

Bulgular sadece bilişsel becerilerini değil, aynı zamanda duygusal zekâlarını ve dünyayı algılama biçimlerini de etkileyen önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Bu öğrenciler, soyut düşünme, analitik problem çözme ve yaratıcı fikir geliştirme becerilerini güçlü bir şekilde kullanırken, aynı zamanda duygusal ve duygusal dünyalarındaki derinlikleri de keşfetmektedirler. Bu durum, öğrenme süreçlerine daha fazla dikkat edilmesi ve eğitimde daha yaratıcı, özgürleştirici bir yaklaşım geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, üstün yetenekli öğrencilerin felsefe kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi, onların düşünsel dünyalarını daha iyi anlamamıza yardımcı olmuş ve eğitim alanında daha etkili stratejiler geliştirilmesi için önemli bir temel oluşturmuştur. Eğitimcilerin, öğrencilerin soyut düşünme becerilerini, meraklarını ve duygusal zekâlarını destekleyecek yöntemler geliştirmeleri, onların potansiyellerini daha verimli bir şekilde ortaya koymalarına olanak tanıyacaktır. Üstün yetenekli öğrencilerin, düşünsel gelişimlerini derinlemesine araştırmalar yapılması gerektiğini de vurgulamaktadır.

Kaynaklar

- Akbüber, A., Erdik, E. & Güney, H. (2019). Bilim ve sanat merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi: Özel yetenekli öğrenci çalıştay. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi* 6(1), 22-39.
- Albayrak, K. (2017). *Dinlerin Rengi Renklerin Dili*. Ankara: Maarif Mektepleri Yayınları.
- Ataman, A. B. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar*.
- Ataman, A. S. (1998). *Üstün Zekalılar ve Üstün Yetenekliler Özel Eğitim içinde*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, (s.171-194).
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)* 10(3), s.1293-1322.
- Aydın, İ. H. (2004). Bir Felsefi Metafor "Yolda Olmak". *Kırıkkale Üniversitesi 1.Ulusal Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiri Metni*, (s. s.12.).
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cerit, Y. ((2008)). "Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Comesky, R., S. McCool, L. Byrnes, ve R. Weber. (1992). "Implementing Total Quality Management in Higher Education.
- Efili, E., Demirci, B. ve Karaduman, M. (2021). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitime ve Özel Eğitim Öğrencilerine Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches* 17 (33), 221- 251 .
- Erdem, B. (2013). Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, .
- Erdem, B. (2013). Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların sosyalleşme koşulları batı karadeniz örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta*.
- Girmen, P. ((2007)). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Doktora tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü:
- Girmen, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi, .
- Girmen, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları.
- İ.Kefeli & D.Üçüncü & Z.Yaman. (30/06/2021). *Üstün Yetenekli/Zekâlı Öğrencilerle "Çocuklar İçin Felsefi Etkinlik"*. *Turkish Journal of Primary Education*, 52.
- Kurnaz, A. Ç. (2013). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi*. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 185-225.
- Lakoff, G. &. ((2007)). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil*.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil.*, İstanbul: İthaki Yayınları.
- M, A. M. (2006)). *Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim ve öğretim açısından incelenmesi*. *Milli Eğitim* 171, 100-108 .
- M, A. M. (2006). *Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi*. *Milli Eğitim*, 171, 100-108 .
- Mahlis, M. (. (2002). "Teacher role formation",. *Action in Teacher Education* 24(1), 9-21.
- Mario De Bortoli and Jesus Maroto. (2001). "Colours Across Cultures: Translating Colours in Interactive Marketing Communications", *The European Languages and The Implementation of Communication and Information Technologies Conference*, University of Paisley. 7.
- MEB. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*.

- Moser, K. S. (2000). *Metaphor Analysis in Psychology-Method, Theory, and Fields of Application: Qualitative Research* .
- Ocak, v. g. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra . Afyon Kocatepe University Social Sciences Journal 8(2), 293-311.
- Özsoy, Y. (. (tarih yok). Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli).
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-87.
- Özsoy, Y. (2015). Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Özsoy, Y. (2015). Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 55, 459.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461–522 .
- Sak, u. (Nisan 2012). *Üstün Zekâlılar* . Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Salman, Y. (2003). “Dilin Düş Evreni: Eğretileme”. *Kitap-lık Dergisi* sayı. 65, 53 54.
- Semerçi, Ç. (2007). “Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.
- Sözer, Ö. (2009). *Felsefenin ABC’si*. İstanbul: Say Yayınları.
- TDK. (2016). *Büyük Türkçe sözlük*.
- topdemir, h. g. (2009). Felsefe Nedir? Bilgi Nedir? *Türk Kütüphaneciliği* 23, 1, 119-133.
- Töremen, F. v. ((2009)). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Educational Reform*, 13(3), 295-306. .
- Yalçın, M., E. A. Özoğlu ve A. Dönmez. (2016). Öğretim Elemanlarının Araştırma Görevlisi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 41(185): , 19-32. .
- Yıldırım, A. v. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara : Seçkin Yayıncılık.
- Zeidner, M. a. (1999). Educational Setting and the Psychosocial Adjustment of. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 33-46.
- Zeren, G. ve Yapıcı, M. “. (2014,.). “Öğretmen Adaylarının Renklere İlişkin Metaforları”, *The Journal of Academic Social Science Studies* 25/1. s.166. .

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN TANILAMA SONRASI SINIF İÇİ DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

Emine Özdemir **, Ahmet Kurnaz ***

Giriş

Metin Üstün yetenekliliğin belirsiz tanımları ve üstün yetenekli ve yetenekli öğrencileri belirlemeye yönelik çeşitli prosedürler uzun zamandır bu alanda sorun teşkil etmekte ve öğretmenler, danışmanlar ve yöneticiler için karmaşık ve zorlu bir bilmece oluşturmaktadır. Üstün yetenekliliğin tanımları ve uygun tanımlama önlemleri, üstün yetenekli öğrencileri belirleme, yerleştirme ve uygun hizmetler sunma konusunda en sık alıntılanan engellerdir (Pfeiffer, 2003). Konuyla ilgili yakın tarihli bir çalışmada, Pfeiffer (2003), üstün yetenekliler alanında 64 otoriteye beş soru sormuş ve katılımcıların %94'ünün üstün yetenekli ve yeteneklilerin tanımlarının ve kavramsallaştırılmasının bir numaralı endişeleri olduğunu ve tanımlama sürecindeki sorunların ikinci en sık alıntılanan sorun olduğunu (%41) bildirmiştir. Değerlendirme ve tanımlama konusundaki endişeler, kültürel olarak çeşitli veya farklı geçmişlere sahip, düşük sosyoekonomik düzeydeki hanelerden gelen veya sınırlı İngilizce dil yeterliliğine sahip geleneksel olmayan öğrenciler için daha da artmaktadır (Ford ve Harmon, 2001). Yerleştirmede eşitliğin önemli olduğu düşünülüyorsa, uygun yetenekli tanımlama uygulamaları kritik öneme sahiptir. Eşit ve doğru tanımlama, tüm öğrencilerin hizmetlere, programlara ve kaynaklara adil erişimini sağlamaya yardımcı olur. Yetenekli öğrencilerin tanımlanmasının kapsamlı, erişilebilir ve adil olması için, öğrencileri tanımlamaya yönelik mevcut çabalar, birden fazla kaynaktan gelen bilgileri üçgenlemek üzere genişletilmelidir. Bu tür üçgenlenmiş bilgiler için kaynaklar, sağlam çok faktörlü değerlendirmelere çeşitli bakış açıları

* Birinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

** Öğretmen, MEB, Konya, emine4406@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0006-8391-8926

*** Prof. Dr., İstanbul Aydın Ün., Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm, İstanbul, ahmetkurnaz@aydin.edu.tr , orcid.org/0000-0003-1134-8689

sağlayan öğretmen ve ebeveyn tarafından tamamlanan davranış derecelendirme ölçeklerini içerebilir (Bracken ve Keith, 2004).

Eğitim, 'her çocuğun eğitim potansiyeline ulaşmasına' yardımcı olmalıdır. Ancak, son araştırmalar ve sistemsel öğrenci başarısı verileri, yüksek potansiyele sahip birçok öğrencinin yeteneklerinin tam kapsamına ulaşmadığını göstermektedir. Çağdaş çalışmalar, dezavantajlı geçmişlere sahip birçok yüksek yetenekli öğrencinin ileri öğrenme programlarına erişimden mahrum kaldığını göstermiştir. Sonuç olarak, dezavantajlı geçmişlere sahip öğrenciler için diğer öğrenci gruplarıyla karşılaştırıldığında önemli başarı farkları vardır. Üstün yetenekli eğitim ve yetenek geliştirme araştırmalarındaki son gelişmelerle birlikte, bu, yüksek potansiyele sahip, yüksek başarı gösteren öğrencilere eğitim vermenin kanıt tabanını gözden geçirmeyi zamanında hale getirmektedir.

Artık tüm öğrencilerin destekleyici bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyduğu ve hepsinin başarmak için bir başarı, esenlik ve aidiyet duygusu hissetmesi gerektiği iyi anlaşılmıştır. Tüm öğrenciler gibi, ileri öğrenciler de yüksek düzeyde başarı gelişimini teşvik ettiği gösterilen ve öğrenmeye hazır olma düzeylerine yönelik etkili öğretim stratejilerinden faydalanır (Kyriakides, Christoforou & Charalambous 2013). Yüksek beklentiler, açık öğretim stratejileri, biçimlendirici değerlendirme ve iyi yapılandırılmış ve sıralanmış öğrenme deneyimleri, yetenekli öğrenciler için tüm öğrenciler için olduğu kadar önemlidir.

Ancak, yaşlarına göre ileri düzeyde öğrenme kapasitesine sahip öğrenciler için, kanıtlar, eğitim potansiyellerinin tam kapsamına ulaşabilmelerini sağlamak için ek desteğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Gallagher 2004). Birçok yüksek potansiyelli öğrenci önemli ölçüde düşük başarı göstermekte ve okulda sıkılabilmekte veya yeterince zorlanmayabilmektedir. Özellikle, dezavantajlı gruplardan gelen yetenekli öğrencilerin, daha avantajlı akranları kadar yüksek başarı elde etme olasılıkları daha düşüktür; bu durum, doğrudan daha az ileri düzey öğrenme fırsatına ve sosyal eşitsizliğe atfedilebilir (Henfield, Woo & Bang 2017).

Üstün yetenekli öğrenciler için en iyi neyin işe yaradığına dair bilgiler gelişmeye devam etmekte ve etkili uygulama üzerine güçlenen bir araştırma alanı tarafından desteklenmektedir. Okulların üstün yetenekli öğrencilerin tipik bir sınıfta gözden kaçabilecek ek ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olabilecek bir dizi özel strateji ve program bulunmaktadır (Steenbergen-Hu, Makel & Olszewski-Kubilius 2016). Kritik olarak, öğretmenler tarafından bu stratejilerin kullanımı ile üstün yetenekli öğrenciler için iyileştirilmiş akademik ve sosyal sonuçlar arasında bir bağlantı vardır (Benny & Blonder 2016).

Bu literatür taraması üstün yetenekli ve yüksek potansiyelli öğrencilerin eğitimiyle ilgili mevcut en iyi araştırma kanıtlarını sentezlemektedir. Okulların ve öğretmenlerin tüm öğrencilerin – geçmişlerine bakılmaksızın – eğitim potansiyellerine ulaşmak için en büyük fırsata sahip olmalarını en iyi şekilde nasıl sağlayabilecekleri konusunda rehberlik sağlamaktadır

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre, özel yetenekli öğrencilerin tanılama sonrası sınıf içi davranışlarının değerlendirilmesi incelenecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, özel yetenekli öğrencilerin tanılama sonrası sınıf içi davranışlarının değerlendirilmesinin gerçekleştirilmesidir.

Üstün Yetenekliliğin Belirlenmesi

Konuyla ilgili en eski araştırmacılara (örneğin Terman, Hollingworth) geri dönersek, üstün yetenek genellikle ham entelektüel güç veya basitçe IQ olarak tanımlanıyordu. Üstün yeteneklilik terimi "entelektüel üstün yetenek" ile eşanlamlıydı ve öncü araştırmacılar, üstün yetenekli bireylerin doğasını ve özelliklerini ancak tanımlama için asgari IQ standartları belirledikten sonra araştırdılar. Alan geliştikçe, seçkinlik duygusu ve programlamaya ve kaynaklara sınırlı erişim, üstün yeteneklilikle ve Stanford-Binet veya Wechsler ölçeklerindeki performanslarına dayanarak "entelektüel kulübe" kabul edilenlerle ilişkilendirilmeye

başlandı. En azından kısmen bu seçkincilik algısı ve yetenekliler için programlara daha çeşitli öğrencileri dahil etme yönündeki toplumsal baskı nedeniyle, alan yetenekli öğrencileri belirlemek için alternatif yerel yöntemler ve prosedürler düşünmeye başladı. Tarihsel olarak, Durr (1960) üstün zekâlılıkla ilgili terminoloji ve tanımlarda fikir birliğinin olmamasından ve tanımlama için üzerinde anlaşılmış IQ "kesme puanlarının" olmamasından yakınmıştır. Durr ayrıca bazı araştırmacıların IQ'nun üstün zekâlı tanımlaması için gerekli ancak yetersiz bir kriter olduğuna inandığını kabul etmiş ve "diğer yazarların üstün zekâlılığı başarı testlerindeki puanlarla tanımladığını" ileri sürmüştür. 1960'lardan beri üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri tanımlama çabaları genişlemiştir ve öğretmen tarafından tamamlanan derecelendirme ölçekleri de dahil edilmeye başlanmıştır. Üstün zekâlı tanımlaması için en eski derecelendirme ölçekleri arasında Üstün Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerini Derecelendirme Ölçekleri (SRBCSS) yer almaktadır. SRBCSS ve benzeri ölçekler, öğretmenlerin tanımlama sürecine anlamlı bir şekilde katkıda bulunabileceklerine inanarak, tanımlama prosedürlerine resmi bir üçüncü taraf unsuru ekledikleri için dikkat çekiciydi. Birçok okul bölgesi artık yetenekli öğrencileri tanımlamak için çeşitli araçlar, yöntemler ve kriterler içeriyor; bunlara ebeveyn ve öğretmen tarafından tamamlanan derecelendirme ölçeklerinin daha tutarlı bir şekilde kullanılması da dahildir.

SRBCSS'nin yayınlanmasından bu yana geçen otuz yıl boyunca, yetenekli öğrencilerin tanımlanması için kullanılan davranış derecelendirme ölçeklerinin sayısı 30'dan fazlaya çıkmıştır (Jarosewich, Pfeiffer ve Morris, 2002). Jarosewich ve diğerleri (2002), literatürde atıfta bulunulan 31 ölçek koleksiyonunu ele almış ve ölçekleri üç baskın ve şu anda kullanılan öğretmen tarafından tamamlanan araca daraltmıştır. Daha yaygın olarak kullanılan bu ölçekler genellikle değerlendirilen davranışlarda daha geniştir ve daha önceki araçlardan daha kapsamlı yetenekler ve beceriler açısından daha kapsayıcıdır ve yetenekliliğin daha çağdaş kavramlarını hesaba katarlar. Dördüncü ve daha çağdaş bir araç olan Üstün Yeteneklilik Derecelendirme Ölçekleri (GRS; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003), kalite ölçekleri havuzunu daha da genişletmiştir.

ve üstün yeteneklilik ve zekânın güncel tanımlarıyla tutarlı kapsamlı bir davranış göstergeleri listesi sağlamıştır.

Öğretmenler öğrencilerle daha sık etkileşime girdiği ve onları çeşitli bağlamlarda gözlemlediği için, yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde merkezi bir rol üstlenmek için benzersiz bir konumdadırlar. Yine de öğretmenlerin yetenekli öğrencilerin davranışları hakkında yargıda bulunmaya yeterli olup olmadıkları konusunda endişeler devam etmektedir. Rohrer (1995), öğretmenlerin yeteneklilik hakkındaki önceden edinilmiş fikirlerinin belirli kişilik özelliklerine sahip çocukları yetenekli programlarından dışlayabileceği konusunda endişelerini dile getirmiştir; ancak Rohrer ayrıca öğretmenlerin aksi takdirde basmakalıp yetenekli öğrenci olarak kabul edilmeyecek öğrencilerdeki potansiyeli doğru bir şekilde tanıyabildiklerini bulmuştur. Davranış derecelendirme ölçeklerinin kullanımındaki bir diğer potansiyel sorun, öğretmenlerin ölçek başlıklarından, madde düzenlemesinden ve organizasyonundan veya kolayca tanınan madde içeriğinden aşırı derecede etkilenme olasılığıdır. Dahası, çoğu davranış derecelendirme ölçeğinde öğretmenler, derecelendirdikleri öğrenciler hakkındaki hislerine bağlı olarak derecelendirmelerinde "sahte iyi" veya "sahte kötü" olabilir. Öğretmen derecelendirmelerinin kasıtlı olarak çarpıtılma olasılığını vurgulamak için, Jarosewich ve diğerleri (2002) tarafından tanımlanan üç araçtan hiçbirinin veya GRS, tutarsız veya şüpheli derecelendirmeleri veya davranış profillerini belirlemek için doğruluk ölçeklerini içerir. Ancak, yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin değerlendirilmesine katkıda bulunmayı amaçlayan yeni bir araç, bu olası sorunların her ikisini de ele almaktadır.

Klinik Davranış Değerlendirmesi (CAB; Bracken & Keith, 2004c), çocuklar ve ergenler (2 ila 18 yaş arası) için kapsamlı bir öğretmen ve ebeveyn davranış derecelendirme ölçeğidir. CAB Ebeveyn ve Öğretmen formları, hem düzensiz hem de uyarlanabilir davranışları değerlendiren 70 maddelik bir ölçek boyunca yetenekli ve üstün zekâlı davranışlarla tutarlı maddeleri rastgele dağıtır. Üstün Zekâlı ve Üstün Zekâlı kümesindeki bazı maddeler olumlu olarak sunulurken, diğerleri olumsuz olarak ifade edilir ve niyetlerini gizlemeye yardımcı olmak için ters puanlanır. Önemlisi, CAB ilgili

madde-ölçek ilişkilerini belirlemek için hiçbir başlık içermez, uyarlanabilir ve düzensiz maddeler enstrüman boyunca karıştırılmıştır ve CAB olası değerlendirici bozulmasını belirlemek için tasarlanmış iki doğruluk ölçeği içerir

CAB ebeveyn ve öğretmen değerlendirme ölçekleri, yetenekli öğrenci davranışları hakkında nesnel üçüncü taraf verileri sağlayarak kapsamlı bir değerlendirme sürecinde mevcut araçları ve prosedürleri tamamlamak için kolayca ve ucuza kullanılabilir ve bu, okul bölgesi tanımlama protokolleri, mesleki gelişim ve sınıf içi uygulamalar için yararlı sonuçlar doğurabilir. Bu çalışmanın amacı, daha önce yetenekli ve üstün zekâlı olarak tanımlanan öğrenciler ile normal eğitime kayıtlı, tanımlanmış istisnaları olmayan öğrenciler arasında ayırım yapma aracı olarak CAB öğretmen değerlendirmelerinin ölçüt ilişkili geçerliliğini araştırmaktır. Özellikle, bu çalışma CAB Yetenekli ve Üstün Zekâlı uyarlanabilir kümesinin ve diğer ilgili ölçeklerin ve kümelerin tanımlama sürecindeki faydasına ilişkin ön bir araştırma sunmaktadır

Üstün Zekâlılık ve Yetenek Gelişimi

Üstün zekâlı kelimesi, genellikle 'yüksek yetenek' veya 'ileri öğrenenler' gibi diğerleriyle birbirinin yerine kullanılan geleneksel bir terimdir. Üstün zekâlı öğrenciler, kendi yaşlarındaki öğrenciler için beklenen seviyenin üzerinde olağanüstü başarı potansiyeline sahip olanlardır. Bu öğrenciler genellikle gelişimlerinde ileri düzeydedir ve daha büyük öğrenciler gibi düşünme, öğrenme ve çalışma kapasitesi gösterebilirler (Ruthsatz vd. 2014). Örneğin, üstün zekâlı on yaşında bir öğrenci, on iki veya on dört yaşındaki öğrencilerden beklenen daha zor içerikleri ve becerileri öğrenme potansiyeline sahip olabilir. Ek olarak, bazı öğrenciler yeni bir okul yılının başında sınıf seviyelerinde veya üzerinde başarı gösterebilirler. Daha yeni araştırmalar bu farklılıkları yetenekli öğrencilerdeki beyin gelişiminin aynı yaştaki öğrencilere kıyasla daha ileri olmasına bağlamaktadır. Yetenekli öğrenciler toplumun her kesiminde ve farklı kültürler ile sosyoekonomik gruplarda bulunmaktadır. Yetenekli öğrencilerin gelişimleri sonucunda

toplumumuza ve ekonomimize oldukça önemli katkılarda bulunma potansiyeli iyi belgelenmiştir (Park, Lubinski & Benbow 2007).

Bir popülasyondaki yeteneklilik tahminleri değişir ve kullanılan belirli tanımlara bağlı olabilir. Ünlü Fransız-Kanadalı araştırmacı, yetenekli öğrencilerin tüm öğrencilerin en iyi %10'unu oluşturduğunu ve akademik, yaratıcı, kişilerarası ve fiziksel çaba alanları gibi çeşitli alanlarda yetenek gösterebileceğini öne sürmektedir. Yetenekli aralığındaki öğrenciler arasında ve içinde öğrenme ihtiyaçlarında farklılıklar vardır ve daha ileri seviyedeki öğrenciler daha fazla öğrenme desteğine ihtiyaç duyar (Reis ve Renzulli 2009). Çok yetenekli öğrenciler, tanımları gereği daha az sıklıkta görülür ve yaşça büyük akranlarıyla karşılaştırıldığında daha önemli ölçüde ileri seviyededir, bunun sonucunda daha fazla öğrenme ihtiyacı vardır. Bu öğrenciler ortalama bir okulda daha az yaygın olduğundan, tüm öğretmenlerin düzenli olarak son derece veya istisnai yetenekli öğrencilerle karşılaşma olasılığı istatistiksel olarak daha düşüktür ve tüm bir öğretmenlik kariyeri boyunca çok az sayıda karşılaşabilirler (McBee & Mabel 2019).

Üstün yetenekli öğrencilerin kesin sayısı veya yüzdesi hala araştırmalarda tartışılıyor olsa da, okulların bağlamındaki sayı veya yüzde ne olursa olsun, yüksek potansiyele ve/veya yüksek başarıya sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi daha önemli olabilir. Bazen 'zeki' veya 'ileri' öğrenciler olarak adlandırılan çok daha fazla öğrenci, geleneksel yeteneklilik kriterlerini veya tanımını doğrudan karşılamasalar bile, yüksek potansiyellerinin ihtiyaçlarını karşılamak için ek zorluk, genişleme ve zenginleştirmeden yararlanabilir (Peters 2016). Tüm öğrenciler, kendilerine uygun düzeyde zorluk ve tam potansiyellerini geliştirmeleri için destek sağlayan öğrenme görevlerinden açıkça yararlanırken, hızlandırma gibi daha ileri müdahaleler herkes için uygun olmayabilir (Callahan 2009).

Araştırmalar, geleneksel olarak belirli bir zaman diliminde yapılan değerlendirmeye göre yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerde farklılık gösterebileceğinden, öğrenci ustalığının ve beceri gelişiminin mevcut seviyesini değerlendirmek için devam

eden biçimlendirici değerlendirmenin kullanılmasının önemini göstermektedir. Bu nedenle, öğrencileri 'yetenekli veya değil' olarak düşünmemek, bunun yerine yeteneği daha yüksek yetenek ve başarı seviyelerinin daha önemli ayarlamalar, müdahaleler ve gelişmiş öğrenme deneyimleri gerektireceği bir süreklilik olarak görmek önemlidir (Gentry 2009).

Bir öğrencinin yüksek potansiyelden yüksek başarıya geçme süreci yetenek geliştirme olarak bilinir (Gagné 2011). Yetenek geliştirme, özellikle öğrencilerin zamanla yeterlilik aşamalarından uzmanlığa ve bir alanda veya alanda olağanüstü başarıya doğru geliştiği süreci ifade eder. Alana bağlı olarak, yeteneğin yüksek bir seviyeye gelişmesi yıllar alabilir ve erken ve sonraki uzmanlaşma aşamalarından geçebilir. Son on yıldaki araştırmalar, 'üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler'den 'üstün zekâlı eğitim ve yetenek geliştirme'ye doğru kaymıştır. Gagne'nin Farklılaştırılmış Yetenek ve Yetenek Modeli'nde (2009), üstün zekâlılık potansiyel veya ham madde olarak tanımlanır ve yetenek yüksek başarı veya bitmiş üründür (Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell 2017).

Üstün zekâlı öğrencilerin daha yüksek potansiyellerini nasıl yüksek başarı seviyelerine dönüştürdükleri konusunda rekabet eden teoriler mevcuttur. Bir dizi faktörün bir araya gelmesi muhtemeldir, örneğin kasıtlı uygulama, zihniyet veya inançlar ve öğrenme fırsatlarıdır. Yetenek ve yüksek başarıyı geliştirmenin en iyi yollarını bulmak için birçok alanda önemli araştırmalar yürütülmüştür (Jung & Evans 2016). Üstün yetenekli çocukların gelişimsel yörüngelerine ilişkin uzunlamasına araştırmalar, çoğunun yetişkin yaşamları boyunca büyük başarılar elde ettiğini, ancak bunun gerçekleşmesi için belirli destek ve öğrenme deneyimlerinin gerekli olduğunu göstermektedir (Lubinski 2016).

Öğrenme Özellikleri

Öğretmenler her zaman bazı öğrencilerin daha zorlayıcı kavramları öğrenebildiğini ve aynı yaştaki diğer öğrencilerden daha hızlı öğrendiğini bilmişlerdir. Son nörobilimsel araştırmalar bunun neden böyle olduğunu anlamamıza ve böylece yetenekli öğrencilerin öğrenme özelliklerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Beyin

görüntüleme alanındaki gelişmeler, yüksek potansiyelli ve yetenekli öğrencilerin bilişsel gelişim ve öğrenmelerinde nasıl farklılık gösterdiğine dair anlayışımızı geliştirmemize yardımcı oldu. Bu da zekâ, yetenek ve yetenek gelişimine dair anlayışımızı geliştirdi (Willis, Dumont ve Kaufman 2011).

Cattell-Horn-Carroll modeli gibi modern faktör-analitik zekâ modelleri, geniş ve dar yetenekler arasında genel bir kavram olarak akışkan ve kristalleşmiş zekâyı içerir. Bu yetenekler, işleme hızı, akışkan muhakeme ve nicel beceriler gibi belirli bilişsel becerilerin yanı sıra fiziksel, müzikal ve yaratıcı yetenekleri içerir. Bu geniş ve dar becerilerin farklı seviyeleri, bir kişinin genel yeteneğine ve zekâsına katkıda bulunur ve benzer genel yeteneğe sahip iki öğrencinin farklı konu alanlarında farklı yeteneklere sahip olmasının nedenini açıklamaya yardımcı olur. Araştırmadan elde edilen bazı önemli bulgular şunlardır (Penke ve diğerleri 2012):

- ❖ Üstün yetenekli öğrencilerin beyinleri, daha büyük öğrencilere benzer düzeyde işlevsel işleve sahip olabilir.
- ❖ Öğrencilerin beyinlerindeki gelişmiş sinirsel gelişim, zekâ ve genel yetenek ölçümleriyle ilişkilidir.
- ❖ Gelişmiş beyin gelişimi, daha yoğun gri madde, daha büyük yüzey alanı ve sinirsel aktivasyon, daha hızlı sinirsel verimlilik ve daha fazla esneklik gibi farklılıkları içerebilir.
- ❖ Üstün yetenekli öğrenciler genellikle düşünme ve öğrenme süreçlerine daha fazla bilişsel kaynak uygulayabilirler.
- ❖ Üstün yetenekli bireyler genellikle gelişmiş düşünme ve öğrenme becerilerini bir dizi alanda uygulayabilirler. Bu farklılıklar, yetenekli öğrenciler için aynı yaştaki öğrencilerle karşılaştırıldığında gelişmiş içerik, daha yüksek hız ve öğrenme görevlerinde daha fazla karmaşıklığa olan ihtiyacı haklı çıkarmaya yardımcı olur. Bu farklılıklar ayrıca yetenekli öğrencilere özgü bir dizi öğrenme özelliğiyle de ilişkilidir.
- ❖ Daha fazla analitik derinlik potansiyeli

- ❖ Daha az tekrarla ustalık gerektiren, daha hızlı veya daha verimli bir şekilde bilgi, düşünce ve öğrenmeyi işleme yeteneği
- ❖ Akıcı muhakeme, yaratıcı düşünme, hafıza ve soyut muhakeme gibi bir dizi bilişsel beceride daha fazla yetenek
- ❖ Öğrenme sırasında nispeten kolay bir şekilde konular arası bağlantılar kurma ve 'yukarıdan aşağıya' anlayış arama yeteneği

Üstün yetenekli öğrenciler, çok çeşitli konularda uygulanabilen gelişmiş bir öğrenme ve düşünme becerilerine sahip olsalar da, kişisel ilgi ve motivasyon alanlarının en büyük büyüme ve gelişmeyi görme olasılığı daha yüksektir. Öğrenme özelliklerindeki bu farklılıklar, akademik, yaratıcı ve sahne sanatları, liderlik ve spor çabaları dahil olmak üzere bir dizi alanda ortaya çıkabilir. Ancak, nörobilimin sınıfa tam uygulamalarını anlamamıza yardımcı olmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Thomas, Ansari ve Knowland 2019).

Sosyal ve Duygusal Özellikler

Üstün yetenekli öğrenciler ile akranları arasındaki akademik potansiyel veya başarı farklılıkları ve öğrenciler ile öğrenme ortamları arasındaki uyumsuzluklar, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal zorluklar yaşamasına katkıda bulunabilir. Bu, can sıkıntısı ve ilgisizlik yoluyla öğrenme ve başarı üzerinde bir etkiye sahip olabileceği gibi bazı üstün yetenekli öğrenciler için kişisel sıkıntı ve zorluğa da neden olabilir (Eliyahu, Linnenbrink-Garcia ve Putallaz 2017).

Üstün yetenekli öğrencilerin gelişimleri sırasında yaşadıkları sosyal ve duygusal sıkıntının sıklığı ve yoğunluğu konusunda tartışmalar vardır, üstün yetenekli öğrencilerin en azından akranları kadar iyi uyum sağladığı görüşünü sunar. Bu olumlu uyum düzeyi, özellikle yetenekli öğrencilerin kişisel ve öğrenme ihtiyaçları karşılandığında ve gelişmeleri ve yüksek başarılar elde etmeleri desteklendiğinde geçerlidir. Bu bulgular, geçen yüzyılın sonlarında bireysel sorunları için psikolojik destek arayan öğrenci örneklerini kullanan araştırmalardan farklıdır (Lubinski 2016).

Ancak, yetenekli öğrenciler öğrenme ihtiyaçları karşılanmadığında belirli sosyal ve duygusal zorluklarla karşılaşabilirler. Can sıkıntısı, akademik başarı üzerinde güçlü bir olumsuz etkiye sahip olduğu için yetenekli öğrenciler için kritik bir sorundur (Pekrun vd. 2014), buna karşın katılım, yetenekli öğrencilerde zihinsel iyilik hali ve olumlu kişisel uyumla ilişkilidir.

Uygun öğrenme zorluğunun olmaması, bıkkınlık ve kopukluk duygularına güçlü bir şekilde katkıda bulunabilir, öğrencilerin "kapanmasına" ve potansiyel olarak başka dikkat dağıtıcı şeyler bulmasına neden olabilir. Çok kolay öğrenme görevleri veya ödevleri, öğrencilerin daha karmaşık ve zorlu görevleri yönetmek için gereken öğrenme becerilerini veya akademik dayanıklılığı geliştirme fırsatı bulamayacağı anlamına da gelebilir. Minimum uygun zorluk, bugüne kadarki öğrenme deneyimlerine dayanarak, yetenekli öğrencilerin başarının kolayca gelmesi gerektiğini hissettikleri bir zihniyete katkıda bulunabilir. Bu, yetenekli bireyler arasında mükemmeliyetçi öğrenme davranışlarının daha yüksek bir oranda olduğunu gösteren kanıtlara katkıda bulunabilir. Bazı mükemmeliyetçi davranışlar öğrenme ve başarı için yararlı olabilirken, diğerleri uyumsuz bir şekilde öğrenme ve refaha müdahale etmeye başlarsa endişe verici olabilir (Corson ve diğerleri 2018).

Yüksek yetenekli öğrenciler ayrıca, entelektüel veya yetenek yeteneklerinin fiziksel, sosyal veya duygusal yeteneklerinden daha hızlı ve daha gelişmiş bir şekilde geliştiği asenkron gelişim de yaşayabilirler. Bu, öğrenciler bir hikaye veya sanat eseri için bir vizyon gibi gelişmiş fikirler veya kavramlar düşünebildikleri halde, vizyonlarını gerçekleştirmek için becerileri henüz yeterince gelişmemiş olduğunda hayal kırıklığına neden olabilir. Eşzamansız gelişimin zorlukları, fikirler ve beceriler arasındaki farkın daha da büyük olabileceği olağanüstü yetenekli öğrenciler için daha derin olabilir (Grant & Piechowski 1999).

Üstün Yetenekli Öğrenci Başarısı ve Başarısızlığı

Başarısızlık, literatürde potansiyel ile performans arasındaki önemli bir tutarsızlık olarak tanımlanmaktadır ve üstün yetenekli

öğrencilerin karşılaştığı en önemli ve yaygın sorunlardan biridir. Önemli ölçüde başarısız olan üstün yetenekli öğrencilerin yüzdesine ilişkin tipik tahminler %10 ile %40 arasında değişmektedir; bazı bireysel çalışmalar üstün yetenekli öğrencilerin %57 kadarının potansiyellerine uygun performans göstermediğini göstermektedir. Başarısızlık düzeyleri, toplumdaki dezavantajlı gruplardan gelen öğrenciler arasında çok daha belirgin olabilir. Başarısızlık tüm sosyal ve kültürel sınırları aşarken, başarısızlık nedenleri büyük ölçüde değişebilir: Başarısızlığın katkıda bulunan nedenleri, etkili bir şekilde ele alınabilmeleri için her bağlamda belirlenmelidir (Cross vd. 2018). Başarısızlığa yol açan belirli bireysel ve okul faktörlerinin etkisini anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (White, Graham ve Blass, 2018)

Başarısızlık sonucunda, birçok yetenekli öğrenci daha sonra potansiyellerinin tamamını toplumlarına ve daha genel olarak ekonomiye sunamamaktadır. Nüfus büyüklüğüne göre ayarlandığında, önemli uluslararası testlerde ileri düzeyde başarının daha fazla miktarda bilimsel yenilik, ekonomik çıktı, Nobel ödülleri, patent tescil oranları ve yüksek teknoloji ürünü geliştirme ihracatının hacmi ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (Rindermann ve Thompson 2011). Mevcut yüksek düzeyli başarı oranları düşmeye devam ederse, gelecekteki yüksek teknoloji ekonomisinde yenilik için açık bir fırsat maliyeti vardır.

Başarısızlıkları okulda yetersiz fırsat sağlanmasına bağlanabilecek öğrenciler 'istemsiz başarısızlar' olarak adlandırılmıştır. Okulda meydan okuma eksikliği, başarısızlıkta önemli bir faktör olabilir ve can sıkıntısına ve ilgisizliğe katkıda bulunabilir. Zorlanmayan yetenekli öğrenciler ayrıca 'seçici tüketiciler' haline gelebilirler; bu durumda öğrenciler öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmadığını hissederlerse okuldan ayrılmaya karar verirler ve bunun yerine başka yerlerde teşvik ve başarı ararlar. Yüksek başarı gösteren öğrencileri destekleyen örnek öğretmenlerle ilgili çalışmalarda, uzman içerik bilgisi, geri bildirim, destekleyici öğrenme ortamları ve öğretmen coşkusunun yetenekli öğrenci motivasyonu, öğrenmesi ve katılımı için anahtarlar olduğu bulunmuştur (Gentry vd. 2011).

Çeşitli Geçmişlere Sahip Yetenekli Öğrenciler

Yetenekli öğrenciler her türlü sosyal ve kültürel geçmişe sahiptir. Ancak araştırmalar, azınlık gruplarından gelen öğrencilerin birçok uluslararası yetenekli eğitim programında orantılı olarak az temsil edilme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Dezavantajlı gruplardan gelen yetenekli öğrencilerin benzer yeteneklere sahip akranlarıyla karşılaştırıldığında daha düşük başarı gösterme olasılıkları daha yüksektir (Olszewski-Kubilius vd. 2004). Üst düzey başarı sonuçlarındaki bu fark veya ‘mükemmellik açığı’ genellikle erken başlar ve öğrenci okulda ilerledikçe genişleyebilir (Morgan vd. 2016).

Çeşitli geçmişlere sahip yetenekli öğrenciler için sonuçlardaki farklılıklar, yeteneğin yeterince tanımlanmaması veya tanımlanmaması, düşük beklentiler, sosyoekonomik dezavantaj veya programlara erişim engelleri gibi birçok nedenden kaynaklanabilir (Dixson, Robertson ve Worrell 2017; Kettler ve Hurst 2017). Araştırmalar, seçili stratejilerin etkili kullanımının, çeşitli geçmişlere sahip yetenekli öğrencilerin daha fazla temsil ve daha adil sonuçlar yoluyla 'farkı kapatmasına' yardımcı olabileceğini göstermektedir (Ecker Lyster ve Niileksela 2017). Öğretmenler ve okul programları tarafından daha erken müdahale, başarıdaki mükemmellik farklarının ilk etapta açılmamasını sağlamaya yardımcı olabilir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, verileri toplama araçlarının bulunması, kullanılması ve toplanan verilerin çözülmesi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı belirlenmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2011). Nitel araştırmacı, araştırmasını doğal ortamda çalışır ve araştırdığı olayı, olayın içindeki insanların anlamlandığı haliyle

yorumlar (Işıkoğlu, 2005). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde sınıfında üstün yetenekli çocuklara ders veren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu, amaçlı örneklem tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tekniğine uygun olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Şimşek & Yıldırım, 2011). Çalışma grubu belirlenirken, cinsiyet ve yaş grubu değişkenleri de toplanmıştır. Katılımcıların tamamı 35 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 6. Bireylerin Demografik Verilerinin Dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyeti	Erkek	5	14,3%
	Kadın	30	85,7%
Yaş Grupları	31-40 yaş arası	9	25,7%
	41-50 yaş arası	21	60,0%
	51 ve üstü	5	14,3%
	6-10 yıl arası	2	5,7%
Mesleki Deneyim	11-15 yıl arası	3	8,6%
	16-20 yıl arası	10	28,6%
	21 yıl ve üzeri	20	57,1%
	Evli	33	94,3%
Medeni Durumu	Bekar	1	2,9%
	Diğer	1	2,9%
Sınıf Mevcudu	11-21 arası	4	11,4%
	21 ve üstü	31	88,6%
Sınıfta üstün yetenekli öğrenci sayısı	Yok	1	2,9%
	1 öğrenci	33	94,3%
Meslek hayatı boyunca kaç tane üstün yetenekli öğrenci ile çalışıldı	2 öğrenci	1	2,9%
	1-5 arası	26	74,3%
	6-10 arası	5	14,3%
Özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim alma durumu	11-15 arası	3	8,6%
	Evet	20	57,1%
	Hayır	15	42,9%
Toplam		35	100

Bu araştırmaya 35 kişi katılmıştır. Katılımların %85,7'sinin kadın olduğu; %60,0'ının 41-50 yaş arası olduğu; %57,1'inin 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip olduğu; %94,3'ünün evli olduğu;

%88,6'sının sınıfında 21 ve üstü öğrenci olduğu; %94,3'ünün sınıfında 1 tane üstün yetenekli öğrenci olduğu; %74,3'ünün meslek hayatı boyunca 1-5 arası üstün yetenekli öğrenci ile çalışıldığı ve %57,1'inin özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim aldığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Bu araştırmada nitel araştırma tekniği olarak, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme, doğrudan soru sorma ve yanıt almaya dayanan bir araştırma tekniği olarak tanımlanmıştır. Görüşmeler, amacına, katılanların sayısına, kuralların katılığına ve görüşülen kişiye göre sınıflandırılabilir.

Bu çalışmada, danışmanının yardımı ile araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan iki görüşme formu geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının birinci bölümünde kişisel bilgiler ve ikinci bölümünde görüşme soruları bulunmaktadır. Taslak formlar oluşturulur ve formlara son şekilleri verilirken literatür taranmış ve ilgili olabilecek araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları gözden geçirilmiş ve danışman görüşleri alınarak soruların anlaşılabilirliği ve araştırma amaçlarına uygunluğu test edilmiştir. Görüşme formu EK-1'de verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan verileri elde etmek için, araştırmacı tarafından, çalışma grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencisi olan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler önce betimsel olarak analiz edilmiş ve daha sonra içinde anlam kazandıkları bağlam göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Veriler analiz edilirken, her bir soruya ilişkin görüşler temalara ayrılacak, öne çıkan temalara ilişkin frekanslar belirlenmiş ve tipik ifadeler aktarılarak yorumlanmıştır. Ayrıca elde edilen veriler yer yer katılımcıların kişisel özelliklerine göre de değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin tanılama sonrası sınıf içi davranışlarının değerlendirilmesine dair görüşlerini ifade etme aşamasında bulgular sunulmuştur.

Tanılama Sonrası Sınıf İçi Davranış Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “1.Özel yetenekli öğrencilerinizin tanılama sonrası sınıftaki davranışlarına ilişkin neler düşünüyorsunuz?” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir. Veri analiz sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin tanılama sonrası sınıftaki davranışları konusuna ilişkin görüşleri tek boyutta belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 7. Tanılama Sonrası Sınıf İçi Davranış

Tema	Kategori	Alt Kategori	Frekans	%
Tanılama Sonrası Sınıf İçi Davranış	Tanılama Sonrası Sınıf İçi Davranış	Değişim olmadı	25	55,26
		Özgüvenleri gelişti	8	21,05
		Arkadaşlarından daha üstün davranışı	4	10,53
		Kendini üstün görme	2	7,89
		TOPLAM	38	100,00

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin tanılama sonrası sınıftaki davranışları konusuna dair görüşleri değerlendirildiğinde en fazla herhangi bir değişikliğin olmadığını (%55,26) ifade etmişlerdir. Bu durumu özgüvenlerin arttığı hatta olumsuz olarak arkadaşlarından daha üstün olduklarını (%10,53) ve kendilerini üstün görme eğilimi olduklarını (%7,89) beyan etmişlerdir.

K3: İlk başlarda öğrencimin bazı davranışları çok farklı geliyordu. Ama öğrencimi tanıdıkça ve konuştukça onu daha iyi anlamaya başladım.

K9: Davranış problemleri yok

K10: Tanılamadan sonra özgüven arttı bilsem biraz yorucu olsa da artık kendini daha iyi tanıyor

K12: Ben arkadaşlarımdan farklıyım düşüncesiyle davranmaya başlıyor. Öğretmenlerden derslerde özel ilgi beklentisi arkadaşları tarafından dışlanmasına sebep oluyor.

K13: Çok bir değişiklik olmadı. Ama sınıfta yapılan değerlendirmelerde bazen kaçırmayacağı soruları kaçırıyor. Aceleci davranıyor bu da yanlış yapmasına sebep oluyor.

K24: Çocuğun tanıma sonrası davranışlarının karakteri ve çevrenin tutumu buna bağlı olarak değişiklik gösterdiğini düşünüyorum.

K29: Tanı koymak ve bazı özel uygulamalara almak şu an için ülke şartlarını aşıyor. Bu alanda yeteri kadar uzmanlaşma ve deneyim yok.

K31: Özgüveni gelişmiş ve lider

K32: Yaşıtlarının üzerinde bir mizah anlayışı ile iletişim kuruyordu.

K33: Bazı öğrencilerde kendini üstün görme aşırı özgüven durumu yaşıyor bazıları ise kendini geri çekiyor

K35: Sınıftaki davranışlarında süreç boyunca çok bir değişiklik olmadı.

Sınıf İçi Davranışlarında Ebeveyn Rolü Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “2.Özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarında ebeveyn rolüne ilişkin neler düşünüyorsunuz?” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 3’te verilmiştir. Veri analiz sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere sınıf içi davranışlarında ebeveyn rolüne ilişkin konusuna ilişkin görüşleri tek boyutta

belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf İçi Davranışlarında Ebeveyn Rolü

Tema	Kat.	Alt Kategori		
Sınıf İçi Davranışlarında Ebeveyn Rolü	Sınıf İçi Davranışlarında Ebeveyn Rolü	Öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla kaynaşmasında etken		5,00
		Sınıf içi davranışları etkilemekte		0,00
		Ebeveynlerin öğrenciden beklentisinin yüksek olması ters etki yapması		0,00
		Ebeveynleri üstün yetenekli tanısını çok fazla vurgulaması		5,00
		Üstün yetenekle etiketlerse bu çocuğun davranışlarını olumsuz yönde etkiler		0,00
Toplam			0	00,00

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere sınıf içi davranışlarında ebeveyn rolüne dair görüşleri değerlendirildiğinde en fazla sınıf içi davranışları etkiledi (%40) ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar ebeveynlerin öğrenciden beklentisinin yüksek olmasında dolayı ters etki yaptığını (%20), ebeveynleri üstün yetenekli tanısını çok fazla vurguladığı (%15), üstün yetenekle etiketlerse bu çocuğun

davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini (%10) ifade ettikleri görülmektedir

K3: Ebeveynlerini eğer çocuğunu destekliyor ve yanında oluyorsa sınıf içinde daha uyumlu oluyorlar.

K4: Ebeveynlerin tutumlarının en önemli etken olduğunu düşünüyorum. Çocuklarına bu konuyla bağlantılı olarak sevgi, değerini arttırma, şımartma eğilimi göstermediklerini düşünüyorum. "Seni her zaman ve her koşulda seviyoruz. " tutumu çok önemli.

K5: Ebeveyn tutumları sınıf içi davranışları etkiliyor. Ebeveyn tarafından takdir edilmişse öğrenci, özgüveni artıyor.

K8: Özel yeteneği her fırsatta anımsatılan öğrenci yalnız kalıyor.

K9: Ebeveyn beklentisi yüksek

K11: Ebeveynin tutumunun önemli olduğunu düşünüyorum. Ebeveyn mütevazı ise bu öğrenci davranışlarına da yansıyor.

K12: Ebeveynlerin öğrenciden beklentisinin yüksek olması ters etki yapıyor. Başarırsam daha da beklenti artabilir düşüncesi öğrenciyi durdurabiliyor

K14: Ebeveynleri kendilerini özel hissediyorlar

K15: Aile onu arkadaşlarından farklı hiç görmedi

K23: Ebeveynleri üstün yetenekli tanısını çok fazla vurguluyor ve bunu etiket olarak kullanıyorsa çocukta da bu tarz davranışlar gözlenebiliyor.

K27: Veli desteği çok önemli. Veli bir yandan çocuğuna destek sağlarken, bir taraftan da hayatı normalleştirmeli diye düşünüyorum.

K28: Sen farklısın algısı ve bulunduğu ortamın en başarılı olmalısın vurgusu çok baskın

K33: Evdeki yaklaşımın sınıfa da yansıdığını düşünüyorum. Aşırı övülen öğrenci aynı durumu sınıfta da hem benden hem arkadaşlarından bekliyor.

Sınıf İçi Davranışlarında Sınıfın Fiziki ve Yapısal Durumu Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “3.Özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarında sınıfın fiziki ve yapısal durumuna ilişkin neler düşünüyorsunuz?” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 4’te verilmiştir. Veri analiz sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarında sınıfın fiziki ve yapısal durumuna ilişkin görüşleri tek boyutta belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf İçi Davranışlarında Sınıfın Fiziki ve Yapısal Durumu

Tema	Kategori	Alt Kategori	f	%
Sınıf İçi Davranışlarında Sınıfın Fiziki ve Yapısal Durumu	Sınıf İçi Davranışlarında Sınıfın Fiziki ve Yapısal Durumu	Sınıfın kalabalık olması olumsuz etkilemesi.	12	60,00
		Donanımlı sınıflarda dersten daha keyif alması	4	20,00
		Özgür çalışacakları alan olmalı	2	10,00
		İlgi ve merakını destekleyecek materyallerin varlığı	2	10,00
		Toplam	20	100,00

Özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarında sınıfın fiziki ve yapısal durumuna dair görüşleri değerlendirildiğinde en fazla sınıfın kalabalık olması öğrenmeyi olumsuz etkilediği (%60) ortaya

çıkmiştir. Bazı katılımcılar donanımlı sınıflarda dersten daha keyif aldıklarını belirtken (%20) ilgi ve merakını destekleyecek materyallerin varlığının önemli olduğunu (%100) ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır.

K3: Bazı alanlarda sınıflarımız fiziki olarak yetersiz kalıyor.

K4: Sınıflarımızın fiziksel yapısı, müfredat, sınıfların mevcutlarının özel yetenekli çocuklara uygun olmadığını düşünüyorum. Mevcutlardan bu çocuklara zaman ayıramıyoruz.

K5: Sınıfın kalabalık olması, onların yeteneklerini göstermesini olumsuz etkiliyor.

K11: Sınıfın donanımlı olması öğrencinin derslerden daha keyif almasını sağlıyor.

K16 Sınıfın kalabalık olması fazla sıranın olmasına neden oluyor bu da onların kısıtlanmasına neden olduğunu düşünüyorum

K17 Sınıfın fiziki ve yapısal durumu uygundur.

K18 Öğrencim sessiz ve uyum sağlayan bir öğrenci

K21 Fiziki yapının önemli bir kriter olduğunu düşünüyorum. Özellikle teknoloji ile donatılmış bir sınıfta çalışmaya başlayınca, çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini daha rahat gözlemleme fırsatına sahip oldum.

K26 Standard sınıflarımız özel çocuklar için çok sınırlayıcı. Donanımlar yetersiz. Merak duygularını köreltici Hareket alanı yetersiz

K27 Sınıfın fiziki yapısı tabii ki de yetersiz geliyor. Sınıfta da yarışabileceği, kendi düzeyinde arkadaşı olmadığı için hep iyi olan o oluyor onun gözünde. Onlara farklı etkinlikler hazırlansa da bu tüm yıl boyunca kalabalık sınıflarda pek mümkün olmuyor.

K28 Özellikle fen branşları için uygun materyallerin ve görsellerin olduğu sınıf ortamı oluşturulmalı

K33 Öğrenciden öğrenciye değişebiliyor. Sınıfın kalabalık olması Özel yetenekli öğrenciyi olumsuz etkiliyor. Kalabalık sınıfta söz hakkı daha az geldiği için sıkıntı oluyor.

K35 Sınıf mevcudu kalabalık bu durum onun kendini daha da göstermesine engel olabiliyor. Sınıfın fiziki durumu da engel olabiliyor.

Sınıf İçi Davranışlarında İş birliği Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “4.Özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarına yönelik kimlerle iş birliği içindesiniz?” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 5’te verilmiştir. Veri analiz sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarına yönelik iş birliği yaptığı kişiler konusuna ilişkin görüşleri tek boyutta belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf İçi Davranışlarında İş birliği

Tema	Kategori	Alt Kategori	f	%
Sınıf İçi Davranışlarında İş birliği	Sınıf İçi Davranışlarında İş birliği	Rehber öğretmen	25	51,02
		Aile	20	40,82
		Dersine giren diğer öğretmenler	4	8,16
Toplam			49	100,00

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarına yönelik iş birliği yaptığı kişilere dair görüşleri değerlendirildiğinde en fazla rehber öğretmen ile iş birliği ne vurgu yaptıkları (%51,02) görülmektedir. Ayrıca aile ile iş birliği (%40,82)içinde olduğu da

çokça ifade edildiği görülmektedir. Bazı katılımcılar özel yetenekli öğrencilerin dersine giren diğer öğretmenler (%8,16) olduğunu da ifade etmişlerdir.

K1: Rehber öğretmen, veli

K2: Okul rehber Öğretmeni ve öğrenci velisi ile iş birliği içerisindeyiz.

K5: Aile ve okul rehberlik servisi

K6: Rehber öğretmenlerle

K10: Aile, rehber öğretmen bu durumda öğrencisi olan zümreler ile iş birliği içerisindeyiz

K15: Rehber öğretmenimiz ve anne

K24: Öğrenci'nin ailesi rehberlik servisi bazen de sınıftaki diğer öğrencilerle iş birliği yapıyorum

K31: Ebeveynleri ve BİLSEM'deki öğretmeni ile iş birliği içindeyim

Yapılan Çalışmalardan Faydalanma Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “5.Özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarına yönelik olarak yapılan hangi çalışmalardan faydalaniyorsunuz?” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir. Veri analiz sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarına yönelik olarak yapılan çalışmalardan faydalanma konusuna ilişkin görüşleri tek boyutta belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 11. Yapılan Çalışmalardan Faydalanma

Tema	Kategori	Alt Kategori	f	%
Yapılan Çalışmalardan Faydalanma	Yapılan Çalışmalardan Faydalanma	Herhangi bir çalışmadan faydalanmıyorum	5	31,25
		Akran iş birliği	2	12,50
		Bulmaca, akıl zekâ oyunları, yapbozlar	7	43,75
		Bakanlık tarafından hazırlanan içerikler	2	12,50
		Toplam	16	100,00

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarına yönelik olarak yapılan çalışmalardan faydalanma konusuna dair görüşleri değerlendirildiğinde en fazla Bulmaca, akıl zekâ oyunları, yapbozlardan (%43,75) yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan herhangi bir çalışmadan faydalanmadığını ifade eden (%31,25) çalışmalarda bulunmaktadır

K1: Değişik ilgi çekici bulmaca, akıl zekâ oyunları, yapbozlar,

K3: Eğitici videolar.

K4: Zekâ oyunları, sudoku, resfebe vb. Çalışmalar, görseli yorumlama, hikâye yazma, aşamalı zorlaşan problemler, yeni nesil sorular, bulmacalar ,görseli yorumlama, görevler verme vb.

K5: Akran iş birliği çalışmaları etkili oluyor.

K19: Yararlanmıyorum

K21: European Schoolnet tarafından desteklenen "Future Classroom Lab" sınıfımda Avrupalı diğer öğretmenler ile işbirlikçi çalışmalardan faydalanmaktayım.

K26: Olumsuz davranışların ortadan kaldırmak için davranış söndürme yönteminde yararlanıyorum. Özgüven geliştirmek için toplum önünde konuşma şiir okuma hikaye anlatma çalışmaları yapıyorum. Çalışmalarını fikirlerini arkadaşlarına sunmak için fırsatlar oluştuyorum.

K31: Yaratıcı düşünme, grup çalışmalarında liderlik, akran eğitimi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, özel yetenekli öğrencilerin tanılama sonrası sınıf içi davranışlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak;

Yüksek yetenekli öğrenciler birçok şekilde etiketlenmiştir. Günümüzde, "üstün yetenekli" etiketi yüksek entelektüel veya akademik yeteneği belirtmek için kullanılır ve "üstün yetenekli eğitimi" bu öğrenci popülasyonunun incelenmesine adanmış eğitim alanı olarak kabul edilir. Ancak, "üstün yetenekli"yi tanımlamak kolay bir iş değildir. Bu kelimenin yüksek yetenekli öğrencileri tanımlamak için ilk kullanımı 1925'te Lewis Terman tarafından yapılmıştır (Stephens ve Karnes 2000). Terman, Binet testinde veya benzer bir ölçümde genel zekâda en üst yüzde 2'de yer alan öğrencileri üstün yetenekli olarak tanımlamıştır (Clark 2002).

Clark (2002), "üstün zekâlı"yı çeşitli beyin işlevlerinin üstün gelişimine ilişkin biyolojik kavramlar için bir etiket olarak tanımlamıştır. Clark'a göre bu işlevler, biliş, yaratıcılık, akademik başarı, liderlik veya sanat alanlarında ortaya çıkabilir. Clark, öğrenilmiş yönlerin aksine, çocuğun yeteneğinin doğal yönlerini incelleme vurgulamış ve üstün zekâlı kelimesinin popüler tanımına en yakın olanı özel bir yetenek veya beceriyle donatılmış olmuştur

Üstün zekâlı kelimesinin daha az resmi tanımları arasında ebeveyn grupları ve üstün zekâlı öğrencilerin kendileri tarafından sunulanlar yer alır. Bu tanımlar, üstün zekâlılığın evde veya okulda gerçekleşen öğrenmeden ayrı olarak doğal bir yetenek bağıışı olduğu anlamını daha da ileri götürmektedir. Ne yazık ki, bu tür tanımlar

üstün zekâlı eğitimi alanına seçkincilik ünü kazandırmıştır ve belki de "üstün zekâlı öğrenciler kendi başlarına başarılı" şeklindeki popüler efsanenin itici gücü olmuştur. Bu efsaneyi çürütmek ve tüm öğrencilerde yetenek geliştirme ihtiyacını vurgulamak için, çoklu zekâ fikrine olan ilginin artması, "genel zekâ" tekil fikrine meydan okumuştur (Von Károlyi, Ramos-Ford ve Gardner 2003) ve birçok alandaki güçlü yönlerin bireylerdeki üstün zekâyı daha uygun bir şekilde tanımladığını öne sürdü. Dahası, başarılı zekâ teorisinde üstün zekânın, yaşam durumlarının ham maddelerini alıp bunları başarılı deneyimlere dönüştürebilen bireylerde ortaya çıkmaktadır. Renzulli (2003) üstün zekâyı tanımlarken görev bağlılığı ve yaratıcılığın dikkate alınması gerektiğini ekledi.

Yeteneklilik genellikle yüksek akademik başarıyla ilişkili olarak görülmektedir. Ancak, araştırmalar yetenekli öğrenciler arasında akademik başarısızlık vakalarını tanımlamıştır. Bu nedenle, yeteneklilik değişmez bir şekilde başarıya götüren istikrarlı bir özellik değildir; tam olarak gelişebilmesi için okul ve aile tarafından tespit edilip teşvik edilmesi gereken bir potansiyel olarak düşünülmelidir. Ayrıca ihmal edilen veya desteklenmeyen yeteneklerin kaybolması kaçınılmazdır (Pfeiffer, 2012).

Yeteneğin çok boyutluluğu, değerlendirmesinde düşünme stilleri, öz kavram, motivasyon ve yaratıcılık gibi bilişsel olmayan yönlerin eklenmesini içerir (Miranda ve Almeida, 2012). Ayrıca, öğrencilerin başarılarının gelişimini ve profillerini etkiledikleri için sosyal-aile faktörleri gibi bağlamsal değişkenleri değerlendirmede dikkate almak da önemlidir. Çeşitli yazarlar, üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinin, öğrencilerin belirli özelliklerine doğru bir şekilde hitap eden destek önlemleri ve hizmetleri belirleme süreci olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır. Genel olarak, bu belirleme süreci iki aşamada düzenlenir: bir tarama aşaması ve bir belirleme aşaması veya başka bir deyişle, üstün yetenekliliğin onaylanması ve açıklığa kavuşturulması aşaması, ayrıca öğrenciyle ilgili olarak dikkate alınması gereken eğitim önlemleri (Almeida, Fleith ve Oliveira, 2013). Yanlış negatiflemlerden (tanımlanması gereken ve yanlışlıkla tanımlanmayan öğrenciler) kaçınmak için tarama

mümkün olan en fazla sayıda öğrenciye yönelik olmalıdır. Bu süreçte, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük, etnik ve kültürel azınlıklardan gelen veya akademik başarısı düşük olan çok sayıda öğrencinin dışlanma olasılığına karşı özel bir dikkat gösterilmelidir (Miranda ve Almeida, 2012).

Araştırmanın birinci problemi olan “Özel yetenekli öğrencilerin tanılama sonrası sınıftaki davranışlarında ne değişiklikler olmaktadır?” sorusuna karşılık öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin tanılama sonrası sınıftaki davranışları konusuna dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla herhangi bir değişikliğin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumu özgüvenlerin arttığı hatta olumsuz olarak arkadaşlarından daha üstün olduklarını ve kendilerini üstün görme eğilimi oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci problemi olan “Özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarında ebeveyn rolü nasıldır?” sorusuna karşılık öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere sınıf içi davranışlarında ebeveyn rolüne dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla sınıf içi davranışları etkiledi ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar ebeveynlerin öğrenciden beklentisinin yüksek olmasında dolayı ters etki yaptığını, ebeveynleri üstün yetenekli tanısını çok fazla vurguladığı, üstün yetenekle etiketlerse bu çocuğun davranışlarını olumsuz yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü problemi olan “Özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarında sınıfın fiziki ve yapısal durumu nasıl olmalıdır?” sorusuna karşılık öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarında sınıfın fiziki ve yapısal durumuna dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla sınıfın kalabalık olması öğrenmeyi olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar donanımlı sınıflarda dersten daha keyif aldıklarını belirtken ilgi ve merakını destekleyecek materyallerin varlığının önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın dördüncü problemi olan “Özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarına yönelik iş birliği nasıl yapılmaktadır?” sorusuna karşılık öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarına yönelik iş birliği yaptığı kişilere dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla rehber öğretmen ile iş birliği ne vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca aile ile iş birliği içinde olduğu da çokça ifade edildiği görülmektedir. Bazı katılımcılar özel yetenekli öğrencilerin dersine giren diğer öğretmenler sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın beşinci problemi olan “Özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarına yönelik olarak yapılan çalışmalar hangileridir?” sorusuna karşılık öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarına yönelik olarak yapılan çalışmalardan faydalanma konusuna dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla bulmaca, akıl zekâ oyunları, yapbozlardan yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan herhangi bir çalışmadan faydalanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın ikinci problemi sonucuna göre öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere sınıf içi davranışlarında ebeveyn rolüne dair üstün yetenekli çocukların aileleri ile iş birliği yapılarak onlardan destek alınabilir.
2. Araştırmanın üçüncü problemi sonucuna göre Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından üstün yetenekli çocuklara yönelik materyal desteği, uygun müfredat hazırlanması ve uygun örnek uygulamalar hazırlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu çalışma üstün yetenekli çocukların tanılama sonrası sınıf içi davranışları, öğretmen görüşüne göre incelenmiştir. Benzer bir araştırma, rehber öğretmen, aile ve okul yönetiminin bakış açısıyla araştırma konusu yapılarak bu araştırma sonuçlarıyla sentezlenebilir.

Kaynaklar

- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. ADIPSIEDUC.
- Ben-Eliyahu, A., Linnenbrink-Garcia, L., & Putallaz, M. (2017). The intertwined nature of adolescents' social and academic lives: Social and academic goal orientations. *Journal of Advanced Academics*, 28(1), 66–93.
- Benny, N., & Blonder, R. (2016). Factors that promote/inhibit teaching gifted students in a regular class: Results from a professional development program for chemistry teachers. *Education Research International*, 2016, Article 2742905.
- Bracken, B. A., & Keith, L. K. (2004). *Professional manual for the Clinical Assessment of Behavior*. Psychological Assessment Resources.
- Callahan, C. (2009). Myth 3: A family of identification myths: Your sample must be the same as the population. There is a “silver bullet” in identification. There must be “winners” and “losers” in identification and programming. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 239–241.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Prentice Hall.
- Corson, A., Loveless, J., Mochrie, K., & Whited, M. (2018). Perfectionism in relation to stress and cardiovascular disease among gifted individuals and the need for affective interventions. *Roeper Review*, 40(1), 46–55.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Cross, T., & Cross, J. (2017). Maximizing potential: A school-based conception of psychosocial development. *High Ability Studies*, 28(1), 43–58.
- Ecker-Lyster, M., & Niileksela, C. (2017). Enhancing gifted education for under-represented students: Promising recruitment and programming strategies. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 79–95.
- Ford, D., & Harmon, D. (2001). Providing access to gifted education for culturally diverse students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 3, 141–143.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development and Excellence*, 3, 3–22.
- Gallagher, J. (2004). No Child Left Behind and gifted education. *Roeper Review*, 26, 121–123.
- Gentry, M. (2009). Myth 11: A comprehensive continuum of gifted education and talent development services. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 262–265.
- Gentry, M., Steenbergen-Hu, S., & Choi, B. (2011). Student-identified exemplary teachers: Insights from talented teachers. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 111–125.
- Grant, B., & Piechowski, M. (1999). Theories and the good: Toward child-centered gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 43(1), 4–12.
- Henfield, M., Woo, H., & Bang, N. (2017). Gifted ethnic minority students and academic achievement: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 3–19.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322–336.
- Jung, J., & Evans, P. (2016). The career decisions of child musical prodigies. In G. McPherson (Ed.), *Musical prodigies: Interpretations from psychology, music education, musicology and ethnomusicology* (pp. 409–423). Oxford University Press.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- 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, 365–379.

- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143–152.
- Lubinski, D. (2016). From Terman to today: A century of findings on intellectual precocity. *Review of Educational Research*, 86, 900–944.
- McBee, M., & Makel, M. (2019). The quantitative implications of definitions of giftedness. *AERA Open*, 5(1).
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2012). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: Perfil de desempenho em provas psicológicas e percepção dos professores. *Revista Amazônica*, 5(3), 146–164.
- Morgan, P., Farkas, G., Hillemeier, M., & Maczuga, S. (2016). Science achievement gaps begin very early, persist, and are largely explained by modifiable factors. *Educational Researcher*, 45, 18–35.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R., & Worrell, F. (2017). The role of domains in the conceptualisation of talent. *Roeper Review*, 39(1), 59–69.
- Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. (2007). Contrasting intellectual patterns predict creativity in the arts and sciences: Tracking intellectually precocious youth over 25 years. *Psychological Science*, 18(11), 948–952.
- Pekrun, R., Hall, N., Goetz, T., & Perry, R. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696–710.
- Penke, L., Maniega, S., Bastin, M., Hernandez, M., Murray, C., Royle, N., & Deary, I. (2012). Brain white matter tract integrity as a neural foundation for general intelligence. *Molecular Psychiatry*, 17(10), 1026–1030.
- Peters, S. (2016). The bright versus gifted comparison: A distraction from what matters. *Gifted Child Today*, 39(2), 125–127.
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47, 161–169.
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 3–9.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales*. Psychological Corporation.
- Reis, S., & Renzulli, J. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233–235.
- Renzulli, J. S. (2003). A conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 75–87). Allyn & Bacon.
- Rindermann, H., & Thompson, J. (2011). The effect of cognitive ability on wealth, as mediated through scientific achievement and economic freedom. *Psychological Science*, 22(6), 754–763.
- Rohrer, J. C. (1995). Primary teacher conceptions of giftedness: Image, evidence, and nonevidence. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 269–283.
- Ruthsatz, J., Ruthsatz-Stephens, K., & Ruthsatz, K. (2014). The cognitive bases of exceptional abilities in child prodigies by domain: Similarities and differences. *Intelligence*, 44, 11–14.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899.
- Stephens, K. R., & Karnes, F. A. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. *Exceptional Children*, 66(2), 219–238.
- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Thomas, M., Ansari, D., & Knowland, V. (2019). Annual research review: Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(4). (Sayfa aralığı eklenebilir.)
- Von Károlyi, C., Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (2003). Multiple intelligences: A perspective on giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 100–112). Allyn & Bacon.
- White, S., Graham, L., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55–66.
- Willis, J., Dumont, R., & Kaufman, [İlk ad/baş harf eksik]. (2011). Factor-analytic models of intelligence. In R. Sternberg & S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 39–57). Cambridge University Press.
- Worthington, M. (2013). Differences between phenomenological research and a basic qualitative research design.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ARAŞTIRMA TEMELLİ ÖĞRENME DENEYİMLERİ: OKUL ORTAMINDA KRONİK HASTALIKLARLA YAŞAMAK ve OSMANİYE İLİNDE ASTIM HASTALIĞI OLAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİ ANLAMA

Fatma Alaca **

Giriş

Kronik hastalıklar, çocukluk çağında yalnızca tıbbi bir durum olmanın ötesinde, çocuğun eğitim, sosyal ve duygusal gelişimini çok boyutlu olarak etkileyen olgulardır. Bu hastalıklar arasında en yaygın görüleni, solunum yollarını etkileyen astımdır (GINA, 2023). Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO, 2025) göre, dünya genelinde yaklaşık 334 milyon kişi astımla yaşamaktadır ve bunların kayda değer bir bölümü okul çağındaki çocuklardır. Burada sorulması gereken kritik soru şudur: bu çocuklar okulda yeterince korunabiliyor mu ve öğretmenleri ile akranları onlara destek olabiliyor mu? Bu çalışmanın çıkış noktası da tam olarak bu sorgulamadır.

Astım, yalnızca fiziksel belirtilerle sınırlı kalmaz; nefes darlığı, öksürük ve hırıltı gibi semptomlar, öğrencilerin dikkatlerini toplama ve öğrenmeye odaklanma becerilerini sınırlar, aynı zamanda devamsızlık oranlarının artmasına neden olur (Moonie, Sterling, Figgs, ve Castro, 2008). Örneğin, Osmaniye'de yürütülen ön çalışmalarda, üçüncü sınıf öğrencilerinin bazılarının astım atağı sırasında sınıfta panik yaşadığı, akranlarının nasıl davranacağını bilemediği ve bu durumun tekrar yaşanmaması için öğrencilerin bazen okuldan uzaklaşmayı tercih ettikleri gözlenmiştir. Bu tablo, astımın akademik başarıyı olumsuz etkilediği kadar sosyal ilişkilerde de problem yaratabileceğini göstermektedir (Bruzzese, Evans, Kattan ve Mellins, 2009).

** Dr., Osmaniye İl Mem., Şehit Veli Demiryürek BİLSEM, falaca85@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9772-3413

Okul, yalnızca akademik bilginin aktarıldığı bir yer değil, aynı zamanda çocukların sosyal beceriler kazandığı, kimlik inşa ettiği ve yaşam becerilerini geliştirdiği bir öğrenme ekosistemidir. Astımlı öğrenciler için okul hem fırsatları hem de riskleri içinde barındıran özel bir ortamdır. Dolayısıyla, uygun çevresel düzenlemeler, bilinçlendirme programları ve acil müdahale stratejileri, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyici kritik araçlardır.

Literatür taraması yapıldığı zaman, astımlı öğrencilerin okul deneyimleri üç temel boyutta ele alınmaktadır: fiziksel/çevresel, sosyal/davranışsal ve bireysel faktörler. Fiziksel çevresel faktörler; sınıf havalandırması, kokusuz temizlik ürünleri, toz ve polen kontrolü gibi uygulamaları içerir (Bush ve Saglani, 2010). Sosyal ve davranışsal faktörler; öğretmen ve akran farkındalığı, kriz anında doğru müdahale becerisi ve sosyal destek mekanizmalarıdır (Bruzese vd., 2009). Bireysel faktörler ise, öğrencinin astım farkındalığı, öz-yönetim becerileri, ilaç kullanım bilgisi ve stresle başa çıkabilme kapasitesidir (Fedele vd., 2013).

Astımın yönetiminde okul ortamının rolü büyüktür. Sınıf panolarında farkındalık çalışmaları yapılması, aileler ile iş birliği içinde acil ilaç erişiminin sağlanması ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, hem önleyici hem de acil müdahale stratejileri açısından kritik uygulamalardır (Haltermann vd., 2004). Bunun yanı sıra sınıf düzenlemeleri, havalandırma, temizlik ürünlerinin seçimi ve öğrencilerin astım belirtilerini fark etmelerine yönelik bilinçlendirme çalışmaları, okulun “astım dostu” bir ortama dönüşmesini sağlar.

Bu araştırmanın çıkış noktası, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) üçüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen bir sınıf içi etkinlikte ortaya çıkmıştır. Öğretmen, “Hayatın içinden problemlerimiz nelerdir?” sorusunu yönelttiğinde, bir öğrencinin “Ben astımlıyım, bahar gelince polenlerden dolayı çok zorlanıyorum” cevabı araştırmanın temel motivasyonunu oluşturmuştur. BİLSEM öğrencileri hem kendi okullarına devam etmekte hem de merkezde destek eğitimi almaktadır. Bu bağlamda, çalışmada kullanılan veriler öğrencinin kendi okulundaki sınıf arkadaşları ve o okulun öğretmenlerinden elde

edilmiştir. Araştırmanın temel amacı, Osmaniye il merkezindeki bu örneklem üzerinden, astım hastalığına sahip öğrencilerin okul ortamındaki deneyimlerini anlamak ve hem öğrenciler hem de öğretmenler için kanıta dayalı, uygulamaya dönük öneriler geliştirmektir. Böylece çalışma, yalnızca bir sağlık sorununun eğitim ortamına yansımaları değil, aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin yaşam deneyimlerinden doğan özgün bir problem tanımının bilimsel incelemeye nasıl dönüştüğünü göstermesi açısından da özgün bir değer taşımaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Astım, çocukluk çağında öğrencilerin eğitim yaşamını çok boyutlu olarak etkileyen kronik bir sağlık sorunudur. Hastalığın etkileri yalnızca fiziksel semptomlarla sınırlı kalmaz; öğrencinin devamsızlık oranları, dikkat ve odaklanma becerisi, sosyal ilişkileri ve psikolojik iyi oluşu üzerinde doğrudan etki yaratır (Moonie vd., 2008). Bu nedenle, astımın okul ortamında yönetimi yalnızca tıbbi müdahalelerle sınırlı değildir; eğitimsel, çevresel ve sosyal destek mekanizmalarını da içeren çok boyutlu bir yaklaşım gerektirir.

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesi üç temel eksen üzerinden inşa edilmiştir: Sağlıklı Okul Yaklaşımı, Kapsayıcı Eğitim ve Kronik Hastalık Yönetimi Kuramı.

Sağlıklı Okul Yaklaşımı (WHO, 2020), okulun yalnızca akademik bilgi kazandıran bir alan değil, aynı zamanda öğrencilerin sağlıklarını koruyup geliştirdiği bir yaşam alanı olduğunu vurgular. Bu yaklaşım, öğretmenler, aileler ve sağlık profesyonelleri arasındaki iş birliğini merkeze alır. Somut uygulamalar arasında sınıfların düzenli havalandırılması, kokusuz ve düşük alerjen içerikli temizlik ürünlerinin kullanılması, astım farkındalığını artıracak panoların hazırlanması ve öğretmenlere yönelik astım atağı müdahale eğitimlerinin yapılması bulunmaktadır (Halterman vd., 2011).

Kapsayıcı Eğitim anlayışı (UNESCO, 2017), öğrencilerin sağlık farklılıkları da dahil olmak üzere tüm bireysel farklılıkları dikkate alarak eşit öğrenme fırsatlarına erişimini savunur. Bu anlayış, astımlı öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımını desteklerken, öğretmenlerin ve öğrencilerin farkındalık düzeyini artırmayı

hedefler. Örnek olarak, astımlı öğrencilerin teneffüs ve beden eğitimi etkinliklerinin uygun şekilde planlanması, akranlarının kriz durumlarında bilinçli hareket etmesi ve öğrencinin kendi semptomlarını tanımayı öğrenmesi kapsayıcı eğitimin pratik boyutlarına örnek gösterilebilir (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2021).

Kronik Hastalık Yönetimi Kuramı (Anderson & Funnell, 2005), bireylerin kendi sağlık sorumluluklarını üstlenmelerini sağlayacak çevresel ve sosyal destek mekanizmalarının önemine vurgu yapar. Okullar, bu destek mekanizmalarının en kritik bileşenlerinden biridir; çünkü öğrenciler günlerinin büyük bölümünü okulda geçirmekte, öğretmenler ise hem gözlemci hem de acil müdahale sağlayıcı rolü üstlenmektedir. Bu kuram, astımlı öğrencilerin öz- yönetim becerilerinin geliştirilmesini teşvik ederken, öğretmen ve okul personelinin bilgi düzeyini artırarak güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlar (Fedele vd., 2013).

Uluslararası literatür, astımın okul ortamında öğrenciler üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak incelemektedir. Moonie ve arkadaşları (2008), astımın devamsızlık ve akademik performans üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyarken; Bruzzese ve arkadaşları (2001), öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamalarının kriz anında etkili müdahaleyi engellediğini göstermiştir. Türkiye’deki sınırlı araştırmalar ise, öğretmenlerin astım bilgisine sahip olduğunu ancak kriz yönetiminde yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır (Çelik & Arslan, 2018; Yıldız & Kalkan, 2020). Üstün yetenekli öğrenciler özelinde yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Neihart ve arkadaşları (2021), bu öğrencilerin sağlık sorunlarının akademik potansiyellerini gerçekleştirmede önemli bir engel oluşturduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, Osmaniye’de yürütülen bu çalışma, hem astımın okul ortamındaki etkilerini inceleyerek hem de üstün yetenekli öğrencilerin özel gereksinimlerini dikkate alarak alana özgün bir katkı sunmaktadır.

Vaka Örneği

Araştırmanın motivasyonu, bilim ve sanat merkezi destek eğitimi biriminde görev yapan bir sınıf öğretmenin sınıf içi gözlemlerinden

doğmuştur. Ders sırasında öğretmen, öğrencilerden “Hayatın içinden problemlerle ilgili örnekler verin” istemiştir. Bu noktada, BİLSEM’ de öğrenim gören üstün yetenekli bir üçüncü sınıf öğrencisi, kendi yaşam çevresinden dikkat çekici bir örnek sunmuştur. Öğrenci, “Astım hastasıyım, bahar gelince polenlerden kaynaklı solunum güçlüğü yaşıyorum. Bu durum hem derslerde hem de fiziksel etkinliklerde arkadaşlarıma kıyasla daha fazla zorlanmama sebep oluyor.” diyerek hem kişisel deneyimini paylaşmış hem de arkadaşlarının farkında olmadığı bir sağlık sorununu görünür kılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme, gözlem yapma ve toplumsal duyarlılık geliştirme eğilimleri literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2021). Bu öğrencinin kendi sağlık durumunu bir “hayat problemi” olarak sınıf ortamına taşıması, üstün yetenekli bireylerin çevresel ve toplumsal sorunlara ilişkin farkındalıklarının somut bir göstergesidir. Dolayısıyla, bu vaka yalnızca bir sağlık sorununun fark edilmesi değil, aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ortamlarında nasıl eleştirel düşünme ve toplumsal duyarlılık geliştirdiklerinin de önemli bir örneğini sunmaktadır.

Bu gözlem, astımlı öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları görünmez sağlık sorunlarının sadece akademik performansı değil, aynı zamanda sosyal etkileşimi de derinden etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin sınırlı astım farkındalığı kriz anlarında doğru ve zamanında müdahaleyi zorlaştırmaktadır.

Bu vaka, araştırmanın temel sorusunun belirlenmesine doğrudan zemin hazırlamış, sınıf içi gözlem ve üstün yetenekli öğrencinin dikkat çekici katkısıyla şekillenmiştir. İlk aşamada, Bilsem’ de öğrenim gören üstün yetenekli öğrencinin astım konusunu ders içinde gündeme getirmesiyle araştırma fikri ortaya çıkmış; sonrasında bu konu bilimsel bir kongrede sunulacak bildiriye dönüştürülmüştür. Araştırma süreci yalnızca BİLSEM genel yetenek sınıfı öğrencileriyle sınırlı kalmamış; öğrencinin devam ettiği ilkokuldaki

öğrenciler ve öğretmenler de çalışmaya dâhil edilmiştir. Veriler, bu ilkokuldaki öğrenciler ve öğretmenlerden elde edilmiştir. Bu doğrultuda temel araştırma sorusu şöyle formüle edilmiştir: “Osmaniye il merkezindeki bir ilkokulda öğrenim gören öğrenciler ve öğretmenler astım konusunda ne düzeyde bilgiye sahiptir ve astımlı öğrenciler için okul ortamı nasıl daha olumlu hale getirilebilir?” Böylece, çalışma yalnızca bilgi düzeyini ölçmeyi değil; aynı zamanda astımlı öğrenciler için güvenli, destekleyici ve farkındalığı yüksek bir okul ortamı oluşturmaya yönelik stratejiler geliştirmeyi hedeflemektedir.

Problem Durumu

Astım hastalığı, çocukluk çağında sık görülen kronik bir sağlık sorunu olmasına rağmen, okul ortamında çoğunlukla görünmez bir problem olarak kalmakta ve yeterince dikkate alınmamaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler arasında astım konusundaki bilgi eksikliği, kriz anlarında doğru, zamanında ve etkili müdahalelerin yapılmasını güçleştirmekte; bu durum, astımlı öğrencilerin güvenliğini doğrudan riske atmaktadır. Ayrıca astımın yeterince yönetilememesi, öğrencilerin akademik başarılarını, dikkat ve odaklanma becerilerini, devamsızlık oranlarını, sosyal etkileşimlerini ve duygusal gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bu bağlamda, üstün yetenekli öğrenciler özelinde, problem daha da anlam kazanmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler, merak, gözlem ve analitik düşünme kapasiteleri sayesinde çevrelerinde var olan sorunları fark etme eğilimindedirler. Bu çalışma, bir BİLSEM öğrencisinin gözlemi sonucu ortaya çıkmıştır: Üstün yetenekli öğrenci, kendi ve arkadaşlarının okul ortamındaki sağlık sorunlarını fark ederek, sınıf içinde tartışılacak bir problem alanı olarak sunmuştur. Bu durum, üstün yetenekli çocukların toplumsal sorunlara duyarlılığı, problem çözme motivasyonu ve öğrenme süreçlerinde inisiyatif alabilme özellikleri ile doğrudan bağlantılıdır.

Bu çerçevede çalışmanın temel problem ifadesi şu şekilde belirlenmiştir: Osmaniye il merkezinde bir ilkokulda öğrenim gören öğrenciler ve sınıf öğretmenleri astım hastalığı konusunda ne

düzeyde bilgiye sahiptir ve astımlı öğrenciler için okul ortamı hangi stratejilerle daha güvenli ve destekleyici hâle getirilebilir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, Osmaniye il merkezinde bir ilkokulda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenlerinin astım hastalığına ilişkin bilgi düzeylerini ve astımlı öğrencilere yönelik tutum ve yaklaşımlarını belirlemek; elde edilen bulgular doğrultusunda okul ortamını astımlı öğrenciler için daha güvenli, destekleyici ve kapsayıcı hâle getirecek stratejiler geliştirmektir. Çalışma, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin astım farkındalık düzeylerini sistematik bir biçimde ortaya koymayı, hem de bu farkındalığı artıracak somut öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir.

Bununla birlikte bu çalışmanın üstün yetenekli öğrenciler açısından önemi, onların bireysel merak ve gözlem becerilerinden çok daha öteye geçmektedir. Üstün yetenekli çocuklar, eğitim süreçlerinde yalnızca akademik bilgiye değil, aynı zamanda toplumsal duyarlılık, empati ve sorumluluk bilinci geliştirmeye de ihtiyaç duyarlar. Bu çalışma, bir BİLSEM öğrencisinin sınıf ortamında gündeme getirdiği bir problem üzerinden şekillenmiş olmakla birlikte, araştırma sürecine katılım biçimiyle de üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel araştırmaya nasıl yönlendirilebileceğinin somut bir örneğini sunmaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler için bu tür araştırma deneyimleri, onların yalnızca kendi ilgi alanlarına yönelik bilgi üretmelerini değil, aynı zamanda çevrelerinde var olan toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmelerini ve çözüm odaklı düşünme becerilerini desteklemektedir. Böylelikle öğrenciler, bilimsel yöntemleri kullanarak gözlemledikleri sorunları sistematik bir biçimde ele almayı öğrenmekte ve gerçek yaşam problemlerine yönelik çözümler geliştirme konusunda erken yaşta deneyim kazanmaktadır.

Bu araştırma yalnızca astımlı öğrencilerin okul ortamındaki deneyimlerine ışık tutmakla kalmamakta; aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin meraktan araştırmaya, gözlemden toplumsal

katkıya giden yolculuğunu destekleyen eğitsel bir model oluşturmaktadır. Araştırmanın önemi üç temel boyutta değerlendirilebilir:

1. Akademik ve Eğitimsel Katkı: Çalışma, astımın çocukların akademik başarılarını, dikkat ve odaklanma becerilerini, devamsızlık oranlarını ve sosyal etkileşimlerini nasıl etkilediğini ortaya koyarak, eğitim ortamında alınması gereken önlemlere ilişkin bilimsel bir temel sunmaktadır. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin toplumsal problemlere duyarlılıklarının nasıl bir araştırma sürecine dönüştürülebileceğine dair somut bir model oluşturur.
2. Pratik ve Uygulamalı Katkı: Öğretmenlerin ve öğrencilerin astım konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek, kriz anlarında doğru müdahale ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlanmasına yönelik öneriler geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca okul yönetimi, aileler ve sağlık profesyonelleriyle iş birliğine dayalı stratejilerin planlanmasına yönelik somut veriler sunmaktadır.
3. Ulusal ve Uluslararası Önemi: Türkiye’de ilköğretim düzeyinde astımlı öğrencilerin eğitim ortamındaki deneyimlerine ilişkin araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışma, Osmaniye özelinde özgün bir katkı sağlarken, elde edilen bulguların uluslararası literatürle karşılaştırılmasına ve benzer eğitim ortamlarına uyarlanabilirliğine değerli bir zemin hazırlamaktadır. Aynı zamanda, üstün yetenekli öğrencilerin toplumsal sorunları fark etme ve çözüm geliştirme süreçlerine nasıl dahil edilebileceğine dair örnek bir uygulama niteliği taşımaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma hem astımlı öğrencilerin eğitim ortamındaki deneyimlerini anlamayı hem de öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve politika yapıcılar için bilimsel ve uygulamaya yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bunun yanında, çalışmanın üstün yetenekli öğrencilerin merak ve problem çözme kapasitelerinden doğmuş olması, araştırmaya ayrı bir özgünlük katmakta ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ortamlarında

toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlayabilme potansiyelini görünür kılmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, Osmaniye il merkezindeki bir ilkokulda yürütülmüş nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, belirli bir olgunun veya durumun kendi bağlamı içinde derinlemesine incelenmesini sağlar (Yin, 2018). Çalışmada, öğrencilerin ve öğretmenlerin astım hakkındaki bilgi düzeylerini ve astımlı öğrencilere yönelik yaklaşımlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu süreçte, açık uçlu sorular yoluyla elde edilen nitel veriler ana veri kaynağı olurken, kapalı uçlu sorular yalnızca tanımlayıcı destekleyici bilgi elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin ve öğretmenlerin astım bilgisi ve farkındalık düzeylerini belirleyen kapalı uçlu sorular olurken; astımlı öğrenciler için okul ortamını daha olumlu hâle getirme önerilerini belirleyen açık uçlu sorular veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu ayırım, hem öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgi düzeyini ölçmeyi hem de uygulamaya yönelik önerileri derinlemesine analiz etmeyi mümkün kılmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmada Osmaniye il merkezinde bir merkez ilkokulunda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri ve bu sınıfları okutan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya 53 öğrenci ve 8 öğretmen dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış sorular geliştirilmiştir. Araç, literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş ve pilot test ile gözden geçirilmiştir. Süreç şu şekilde ilerlemiştir:

1. Literatür Taraması: Ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiş, öğrenciler ve öğretmenler için uygun soru formatları belirlenmiştir.

2. Uzman Görüşü: Eğitim bilimleri, ilköğretim ve sağlık alanından 3 uzman, soruların içerik geçerliliğini değerlendirmiş ve öneriler doğrultusunda sorular revize edilmiştir.

3. Pilot Uygulama: Araştırmanın örneklemine benzer 5 öğrenci ve 2 öğretmen üzerinde test edilerek soruların anlaşılabilirliği ve uygunluğu kontrol edilmiştir.

4. Nihai Hâl: 4 soruluk yarı yapılandırılmış form veri toplamak için uygun hâle getirilmiştir.

Sorular

1. Astım hastalığını biliyor musunuz? (Evet/Hayır)
2. Astım hastalığına sahip bir arkadaşınız (öğrenciniz) var mı? (Evet/Hayır)
3. Astım atağı geçiren bir arkadaşınıza (öğrencinize) nasıl yardım edeceğinizi biliyor musunuz? (Evet/Hayır)
4. Astımı olan arkadaşınız (öğrenciniz) için okul ortamını daha olumlu hâle nasıl getirebiliriz?

Geçerlilik ve Güvenirliğin Sağlanması

1. İçerik Geçerliliği: Sorular, literatür taraması ve uzman görüşleri ile gözden geçirilmiş, amaca uygunluğu sağlanmıştır.
2. Yüzey Geçerliliği: Pilot uygulama ile soruların anlaşılabilirliği test edilmiş, anlaşılması güç ifadeler düzeltilmiştir.
3. Güvenirlik: Yanıtların tutarlılığı frekans ve yüzde analizleri ile kontrol edilmiş, içerik analizi ile temalar araştırmacı tarafından iki kez gözden geçirilmiş, gerektiğinde bağımsız bir uzmanın görüşü alınarak kodlama tutarlılığı artırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı boyunca Osmaniye il merkezindeki ilgili ilkokulda toplanmıştır. Öğrenciler sınıf ortamında dikkatlerini dağıtmadan ve rahat bir şekilde soruları yanıtlamış, öğretmenlerle görüşmeler ise ders saatleri dışında gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan veriler doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öncelikle, öğrencilerin ve öğretmenlerin astım hastalığına ilişkin bilgi düzeyleri ortaya konulmuş; ardından okul ortamını iyileştirmeye yönelik öneriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Veriler, öğrencilerin ve öğretmenlerin astım bilgisi, astımlı öğrenci sayısı ve astım atağı sırasında müdahale bilgisi ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden analiz edilmiştir. Aşağıdaki tablolar, bu verilerin frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Astım Bilgi Düzeyi

Katılımcı Grubu	Astımı Bilenler (n)	Astımı Bilmeyenler (n)	Toplam (n)	Yüzde (%)
Öğrenciler	21	32	53	39,6 / 60,4
Öğretmenler	8	0	8	100 / 0

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun (%60,4) astım hastalığını bilmediği görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin tamamı (%100) astım hakkında bilgi sahibidir. Bu durum, öğretmenlerin astım farkındalığının yüksek olduğunu, ancak öğrencilerin büyük bir bölümünün bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir.

Astım hastalığının okul ortamında ne derece görünür olduğunun anlaşılabilmesi için katılımcılara yöneltilen sorulardan ikincisi, sınıflarında ya da yakın çevrelerinde astım hastalığına sahip bir arkadaşlarının (öğrencilerinin) olup olmadığıdır. Bu soru, öğrencilerin ve öğretmenlerin astım deneyimine doğrudan temas edip etmediklerini ortaya koymak açısından kritik öneme sahiptir. Çünkü bireylerin astım konusunda bilgi düzeyleri, çoğu zaman kendi çevrelerinde astımlı biriyle karşılaşmış olmalarıyla yakından

ilişkilidir. Ayrıca bu soruya verilen yanıtlar, okul ortamında astımlı öğrenci bulunma oranını ortaya çıkararak, çalışmanın hem yerel bağlamı hem de araştırmanın uygulamaya yönelik geçerliliği hakkında önemli ipuçları sağlamaktadır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğrenci ve öğretmen yanıtlarının dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Astımlı Arkadaş/Öğrenci Sayısı

Katılımcı Grubu	<i>Astımlı Birey Sayısı (n)</i>	<i>Toplam Katılımcı (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Öğrenciler	3	53	5,7
Öğretmenler	8	8	100

Tablo 2, öğrencilerin sınıflarında astımlı arkadaş sayısının düşük olduğunu (%5,7) göstermektedir. Öğretmenler ise sınıflarındaki tüm astımlı öğrencileri bildiklerini ifade etmişlerdir (%100). Bu sonuç, öğrencilerin astımlı arkadaşları hakkında farkındalığının sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada yer alan üçüncü soru, öğrencilerin ve öğretmenlerin astım atağı geçiren bir bireye nasıl müdahale edileceğine dair bilgi düzeylerini ölçmeye yöneliktir. Bu soru, özellikle kriz anında doğru müdahalenin hayati önem taşıması nedeniyle kritik bir göstergedir. Astım ataklarının okul ortamında aniden gelişebileceği düşünüldüğünde, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu konuda sahip oldukları bilgi düzeyi, astımlı öğrencilerin güvenliği açısından belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla, elde edilen veriler yalnızca mevcut farkındalık düzeyini ortaya koymakla kalmayacak, aynı zamanda okul ortamında uygulanması gereken sağlık eğitimlerinin gerekliliğini de tartışmaya açacaktır. Tablo 3’de astım atağı sırasındaki müdahale bilgisi verilmiştir.

Tablo 3. Astım Atağı Sırasında Müdahale Bilgisi

Katılımcı Grubu	Müdahale Bilenler (n)	Müdahale Bilmeyenler (n)	Toplam (n)	Yüzde (%)
Öğrenciler	9	44	53	17 / 83
Öğretmenler	6	2	8	75 / 25

Tablo 3'e göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%83) astım atağı geçiren arkadaşlarına nasıl müdahale edeceğini bilmemektedir. Öğretmenlerde ise %75 oranında doğru müdahale bilgisi bulunmakla birlikte, bazı öğretmenler (%25) yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Bu durum, okul ortamında acil müdahale ve kriz yönetimi eğitimlerinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğrencilere ve öğretmenlere yöneltilen “Astımı olan arkadaşınız (öğrenciniz) için okul ortamını daha olumlu hâle nasıl getirebiliriz?” sorusu, katılımcıların yalnızca bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda çözüm odaklı düşünme becerilerini ve farkındalıklarını da ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu soru ile, katılımcıların okul ortamında astımlı bireyler için yapılabilecek düzenlemelere dair algıları, önerileri ve pratik yaklaşımları derinlemesine incelenmiştir. Özellikle açık uçlu sorular, öğrencilerin ve öğretmenlerin konuya ilişkin kişisel deneyimlerini, gözlemlerini ve geliştirdikleri önerileri paylaşımlarına imkân tanımış; böylece yalnızca mevcut durumun değil, geleceğe yönelik potansiyel iyileştirme alanlarının da belirlenmesine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda elde edilen yanıtlar, içerik analizi yöntemiyle temalar hâlinde sınıflandırılarak Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Temalar ve Örnek Bulgular

Tema	Öğrenci Önerileri	Öğretmen Önerileri
Astım Bilgilendirme	Astım hakkında bilgilendirme yapılması	Öğrencilere ve öğretmenlere uzman tarafından eğitim verilmesi
Acil İlaç Erişimi	Acil durum ilaçları hakkında bilgi	Aile iş birliği ile ilaçların okulda bulundurulması ve kullanım eğitimi
Çevresel Düzenleme	Sınıfların havalandırılması, temiz tutulması	Temizlik malzemelerinin kokusuz ve alerjen içermeyen ürünlerden seçilmesi
Farkındalık ve Eğitim	Okul panoları ile bilinçlendirme	Astımlı öğrenciler için farkındalık artırıcı etkinlikler

Tablo 4 incelendiğinde analiz sonucunda dört ana tema ortaya çıkmıştır: (1) Astım bilgilendirme, (2) Acil ilaç erişimi, (3) Çevresel düzenleme, (4) Farkındalık ve eğitim. Hem öğrenciler hem de öğretmenler, astımlı öğrencilerin güvenliği ve sağlığı için bu temaların kritik olduğunu vurgulamıştır. Öğrenciler daha çok sınıf içi günlük düzenlemelere (havalandırma, temiz tutulma, panolarla bilgilendirme) odaklanırken, öğretmenler ise uzman desteği, aile iş birliği ve kriz anlarında kullanılacak stratejilere yoğunlaşmıştır. Bu durum, öğrencilerin gözlem ve duyarlılıklarının, öğretmenlerin ise sorumluluk ve uygulamaya yönelik çözümlerinin ön plana çıktığını göstermektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada, Osmaniye il merkezindeki bir ilkokulda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenlerinin astım farkındalık düzeyleri incelenmiş ve astımlı öğrenciler için okul ortamının iyileştirilmesine yönelik öneriler değerlendirilmiştir. Araştırma, nitel yöntem yaklaşımıyla durum çalışması olarak verileri ortaya koyarak, okul ortamında astım yönetimi ve farkındalık geliştirme stratejilerine ışık tutmaktadır. Bulgular genel olarak öğrencilerin astım konusunda ciddi bilgi eksikliği yaşadığını, öğretmenlerin ise bilgili olmalarına rağmen acil müdahalelerde geliştirilmeye açık olduklarını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin yalnızca küçük bir kısmının (%5,7) sınıf arkadaşları arasında astım hastalığı olan birey bulunduğunu ifade ederken; öğretmenlerin tamamı (%100), sınıflarındaki astımlı öğrencileri bildiklerini belirtmiştir. Astımın çocukluk çağında yaygın bir kronik hastalık olmasına rağmen, öğrencilerin akranlarındaki sağlık sorunlarını fark etme düzeylerinin sınırlı olduğunu görülürken; öğretmenlerin öğrencilerinin sağlık durumları konusunda daha bilinçli oldukları görülmektedir. Öğrencilerdeki bu düşük farkındalık düzeyi, astımlı akranlarının yaşadığı zorlukları anlamalarını ve gerektiğinde destek sunmalarını zorlaştırabilir. Dolayısıyla, astım konusunda öğrencilerin bilgi ve farkındalıklarını artırmaya yönelik çalışmaların, hem akran desteğini güçlendirmek hem de okul

ortamını daha kapsayıcı hale getirmek açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%83) astım atağı geçiren arkadaşlarına nasıl müdahale edeceklerini bilmediklerini ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin kriz anındaki yardım kapasitelerinin oldukça sınırlı olduğunu ve acil müdahale eğitiminin öğrenci düzeyinde büyük bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerde ise %75 oranında doğru müdahale bilgisi bulunmakla birlikte, %25'lik bir kesimin yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmesi dikkat çekicidir. Öğretmenlerin rolü, yalnızca gözlemci değil aynı zamanda acil müdahaleyi organize edici konumda olduğundan, bu eksiklik onların mesleki gelişimleri açısından geliştirilmeye açık bir alanı olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular, hem öğrenci hem de öğretmen düzeyinde astım atağına yönelik temel müdahale bilgi ve becerilerinin güçlendirilmesi gerektiğini; okul ortamında bu konuda yapılandırılmış eğitim programlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin astımlı olan öğrenciler için okul ortamını daha olumlu hâle getirilmesi yönünde yaşam kalitesini artırmaya yönelik dört ana tema ortaya çıkmıştır: astım bilgilendirme, acil ilaç erişimi, çevresel düzenleme, farkındalık ve eğitim.

Astım bilgilendirme temasında öğrenciler daha çok sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesini ön plana çıkarırken, öğretmenler ise uzmanlar tarafından verilecek eğitimleri vurgulamıştır. Bu durum, öğrencilerin gözlem yoluyla ihtiyaç duydukları bilgiyi tanımladığını, öğretmenlerin ise daha sistematik ve profesyonel çözümlere yöneldiğini göstermektedir. Acil ilaç erişimi temasında, öğrenciler genellikle ilaçların varlığına dair bir farkındalık sergilerken, öğretmenler ilaçların okulda düzenli bulundurulması ve kullanım eğitiminin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sorumluluk bilinciyle daha kurumsal bir yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir. Çevresel düzenleme temasında öğrencilerin havalandırma ve temizlik vurgusu, doğrudan yaşadıkları günlük deneyimlere dayalıdır.

Öğretmenlerin kokusuz ve alerjen içermeyen temizlik malzemelerine dikkat çekmesi, sağlıkla ilişkili önleyici stratejilerin farkında olduklarını göstermektedir. Farkındalık ve eğitim temasında hem öğrenciler hem de öğretmenler okul panoları, bilgilendirici etkinlikler ve bilinçlendirme çalışmalarının önemine dikkat çekmiştir. Bu bulgu, farkındalık çalışmalarının yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda sosyal destek mekanizmasını güçlendiren bir işlevi olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu bulgular astım yönetiminde okul ortamının kritik rolünü bir kez daha ortaya koymaktadır. Öğrencilerin çözüm önerileri onların merak, gözlem ve toplumsal sorunlara duyarlılıklarını yansıtırken; öğretmenlerin önerileri uygulamaya dönük, kurumsal çözümleri işaret etmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma Türkiye bağlamında astımlı öğrencilerin okul ortamındaki deneyimlerini anlamaya ve uluslararası literatürle uyumlu uygulama önerileri geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Bulgular, yalnızca astım farkındalığının artırılması açısından değil, aynı zamanda okul sağlığı politikalarının bütüncül biçimde yeniden yapılandırılması yönünde de yol gösterici niteliktedir. Bu çalışmanın üstün yetenekli bir öğrencinin gözlemiyle başlamış olması, üstün yetenekli öğrencilerin toplumsal problemlere duyarlılığı, problem çözme motivasyonu ve çevresel farkındalıklarının somut bir örneğini sunmaktadır (Neihart vd., 2021). Dolayısıyla çalışma, yalnızca astım farkındalığını artırmaya değil, aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel araştırmalara katkı potansiyelini göstermeye de hizmet etmektedir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, astım hastalığına sahip öğrenciler için okul ortamının daha güvenli, destekleyici ve kapsayıcı hale getirilebilmesi amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Astım yönetimi, okul sağlık politikalarının ayrılmaz bir bileşeni haline getirilmelidir. Okul yönetimleri, sağlık personeli ve öğretmenlerin ortak sorumluluğu olarak ele alınan bütüncül bir “astım yönetim planı” oluşturulmalıdır.

2. Sağlık ve eğitim kurumları arasındaki iş birliği güçlendirilmelidir. Yerel sağlık müdürlükleri, aile hekimlikleri ve okullar arasında astım farkındalığı, kriz yönetimi ve önleyici tedbirler konularında düzenli bilgi paylaşımı sağlanmalıdır.
3. Öğrenci, öğretmen ve okul personeline yönelik astım farkındalığı eğitimleri sistematik biçimde planlanmalıdır. Bu eğitimlerde, astımın belirtileri, kriz anında yapılacak ilk yardım ve ilaç yönetimi gibi konular uygulamalı örneklerle desteklenmelidir.
4. Aile-okul iş birliği temelinde acil ilaç bulundurma protokolleri oluşturulmalıdır. Ailelerin onayıyla öğrencilerin acil durumda ihtiyaç duyacağı ilaçlar okulda erişilebilir bir noktada tutulmalı, öğretmenler ilaçların kullanımı konusunda bilgilendirilmelidir.
5. Okul ortamı fiziksel olarak yeniden düzenlenmelidir. Sınıflar düzenli olarak havalandırılmalı, temizlik ürünleri düşük kokulu ve alerjen içermeyen içeriklerden seçilmeli, özellikle polen mevsimlerinde dış hava kalitesi göz önünde bulundurulmalıdır.
6. Astım farkındalığını artırmak için okul genelinde bilgilendirici panolar ve etkinlikler hazırlanmalıdır. Öğrenciler için interaktif poster yarışmaları, astım günü etkinlikleri ve kısa bilgilendirme oturumları düzenlenerek konunun görünürlüğü artırılabilir.
7. Fiziksel etkinlikler ve teneffüs programları astımlı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek biçimde planlanmalıdır. Bu öğrencilerin aşırı efor gerektiren aktivitelerde zorlanmaması için alternatif katılım yolları sunulmalıdır.
8. Üstün yetenekli öğrenciler, farkındalık ve toplumsal duyarlılık projelerinde aktif rol almaya teşvik edilmelidir. Bu tür araştırmalar, hem bilimsel düşünme becerilerini hem de sosyal sorumluluk bilincini geliştirmektedir.

Kaynaklar

- Anderson, R. M., & Funnell, M. M. (2005). Patient empowerment: Reflections on the challenge of fostering the adoption of a new paradigm. *Patient Education and Counseling*, 57(2), 153–157. DOI: 10.1016/j.pec.2004.05.008
- Bruzzese, J. M., Evans, D., Kattan, M., & Mellins, R. B. (2009). School-based asthma programs. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 124(2), 195–200. DOI: 10.1016/j.jaci.2009.05.040
- Bruzzese JM, Markman LB, Appel D, Webber M. An evaluation of Open Airways for Schools: Using college students as instructors. *Journal of Asthma*. 2001;38(4):337–342. <https://doi.org/10.1081/JAS-100000261>
- Bush A, Saglani S (2010) Management of severe asthma in children. *Lancet* 376: 814–825.
- Celik, G. E., Aydin, O., Gokmen, D., Koycu Buhari, G., Celebi Sozener, Z., Gemicioğlu, B., ... Yorgancıoğlu, A. (2023). Picturing asthma in Turkey: results from the Turkish adult asthma registry. *Journal of Asthma*, 60(11), 1973–1986. <https://doi.org/10.1080/02770903.2023.2206902>
- Fedele, D. A., Cushing, C. C., Fritz, A., Amaro, C. M., & McQuaid, E. L. (2013). Mobile health interventions for improving health outcomes in youth: A meta-analysis. *Journal of Pediatric Psychology*, 38(5), 497–505.
- Global Initiative for Asthma (GINA). (2023). Global strategy for asthma management and prevention.
- Halterman JS, Szilagyi PG, Yoos HL, Conn KM, Kaczorowski JM, Holzhauer RJ, et al. Benefits of a school-based asthma treatment program in the absence of secondhand smoke exposure: results of a randomized clinical trial. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 2004;158(5):460–7.
- Halterman, J. S., Szilagyi, P. G., Fisher, S. G., Fagnano, M., Tremblay, P., Conn, K. M., & Chinchilli, V. M. (2011). Randomized controlled trial to improve care for urban children with asthma: Results of the School-Based Asthma Therapy trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 165(3), 262–268. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.1>
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2021). The social and emotional development of gifted children: What do we know? (2nd ed.). *Prufrock Press*. DOI: 10.4324/9781003238928
- Moonie, S., Sterling, D. A., Figgs, L. W., & Castro, M. (2008). The relationship between school absence, academic performance, and asthma status. *Journal of School Health*, 76(1), 18–24. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2007.00276.x
- Wissow, L. S., van Ginneken, N., Chandna, J., & Rahman, A. (2016). Integrating children's mental health into primary care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(7), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2015.08.005>
- World Health Organization (WHO). (2025). *Asthma*.

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNE UYGULANAN MORFOLOJİK SENTEZ TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN CANLILARI SINIFLANDIRILMA VE İLİŞKİLENDİRME BECERİLERİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Fatma Taşkesen** Ahmet Kurnaz***

Giriş

21.yüzyıl becerileri, bireylerin hızla değişen dünyamızda başarılı olabilmesi için gerekli temel yetkinlikleri ifade eder (Wagner, 2022). Eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim gibi becerileri kapsayan bu yetkinliklerin kazandırılması, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra toplumsal hayatta da etkili bireyler olmalarını sağlar (Partnership for 21st Century Skills, 2019). Bu becerilerin geliştirilmesi, geleneksel eğitim yöntemlerinden ziyade modern ve yenilikçi öğretim stratejilerinin uygulanmasını gerektirir. Eğitim sistemlerinin temel hedefi, öğrencileri gelecekteki yaşamlarına hazırlamaktır. Yıldırım ve Karaman (2021) Türkiye’deki ilkokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, 21. yüzyıl becerilerinin erken yaşlarda kazandırılmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu bulgular, eğitim sistemlerinde bu becerilere olan ihtiyacın altını çizmektedir.

Fen bilimleri eğitimi, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir alan olarak öne çıkmaktadır. Fen bilimleri, öğrencilere kavramsal düşünme ve analitik beceriler kazandırmayı amaçlar; bu nedenle, öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli becerileri kazanmaları büyük önem taşır. Ancak geleneksel öğretim yöntemleri, bu hedeflere ulaşmada yeterli olmayabilir. Yenilikçi tekniklerin kullanılması, öğrencilerin kalıcı öğrenme deneyimleri yaşamalarına yardımcı olur (Bybee, 2013). Özdemir ve Çalışkan (2023) tarafından yapılan bir meta-analiz, yenilikçi yaklaşımların fen

* Birinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

** Öğretmen, MEB, Konya, fatmataskesen42@gmail.com.; orcid.org/ 0009-0008-4565-7264

*** Prof. Dr., İstanbul Aydın Ün., Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm, İstanbul, ahmetkurnaz@aydin.edu.tr , orcid.org/0000-0003-1134-8689

eğitimindeki başarıyı %42 oranında artırdığını göstermiştir. STEM eğitimi, bu becerilerin bütünleşik bir şekilde öğretilmesini sağlar ve öğrencilerin eleştirel düşünme ile yaratıcılık becerilerini destekler (Sanders, 2009).

Sonuç olarak, fen bilimleri eğitiminde yenilikçi öğretim stratejilerinin entegrasyonu, öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını geliştirmek ve akademik başarılarını artırmak için büyük önem taşımaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin toplumsal hayatta da etkili bireyler olmalarını sağlar.

Problem Durumu

Canlıların sınıflandırılması, biyoloji eğitiminin temel taşlarından biridir ve öğrencilerin bilimsel kavramları anlamasını sağlar. Ancak 5. sınıf öğrencileri için bu konunun karmaşıklığı, kavramların anlaşılmasını zorlaştırabilir. Morfolojik sentez tekniği, bu zorluğun üstesinden gelmek için yenilikçi bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu teknik, öğrencilerin kelime yapılarını anlamalarına yardımcı olabilir; ancak bu tekniğin etkileri hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Bu araştırmanın amacı, morfolojik sentez tekniğinin 5. sınıf öğrencilerinin canlıların sınıflandırılması konusundaki kavrayışlarını ve kelime çağrışım becerilerini nasıl etkilediğini incelemektir. Çalışma, öğrenci merkezli öğrenme stratejilerinin etkinliğini ve yenilikçi yaklaşımların rolünü de değerlendirecektir. Araştırma, morfolojik sentez tekniğinin öğrenme sürecine olan etkilerini ve öğrencilerin fen bilgisi derslerindeki performanslarını inceleyecektir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, 5. sınıf öğrencilerine yönelik morfolojik sentez tekniğinin, çevremizdeki canlılar teması üzerinden kelime çağrışım becerileri ve çeşitli özellikleri anlama yetileri üzerindeki etkisini incelemek açısından önemlidir. Morfolojik sentez tekniği,

öğrencilere yenilikçi ve yaratıcı fikirler üretme fırsatı sunar. Bu teknik, öğrencilerin kelime çağrışım becerilerini geliştirebilir ve yeni bilgileri daha etkili bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlar. Araştırmanın sonuçları, morfolojik sentez tekniğinin öğretim programlarına entegrasyonunun potansiyel faydalarını ortaya koyacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin bu tekniği sınıf içi farklılaştırma yaparken nasıl kullanabilecekleri konusunda rehberlik sağlayacaktır.

Başlık

Morfolojik Sentez Tekniği ve Eğitimde Uygulama Alanları

Morfolojik Sentez Tekniği, fen bilimleri eğitiminde kullanılabilecek yenilikçi tekniklerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu teknik, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkin bir yöntem olarak bilinmektedir. Morfolojik sentez, farklı unsurların belirlenmesi ve bu unsurların yeni kombinasyonlar oluşturarak özgün çözümler geliştirilmesi üzerine kuruludur. Bu yöntem, karmaşık problemlerin yapılandırılmasında ve çözüme kavuşturulmasında güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir (Ritchey, 2011).

Öğrenciler, bu teknik sayesinde farklı disiplinlerden gelen bilgileri birleştirerek yaratıcı çözümler üretir. Özellikle problem çözme sürecinde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını ve daha önce denenmemiş çözüm yollarını keşfetmelerini sağlar (Dorst & Cross, 2001).

Eğitimde morfolojik sentez tekniğinin kullanımı üzerine yapılan çalışmalar, bu yöntemin yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine ve öğrencilerin karşılaştıkları problemlere daha esnek ve yenilikçi çözümler getirmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Ritchey, 2006). Özellikle disiplinler arası yaklaşımın önem kazandığı günümüz eğitim modellerinde, bu teknik, öğrencilerin farklı alanlardaki bilgileri bir araya getirerek sorunlara çok boyutlu çözümler üretebilmeleri için faydalı bir araç olarak görülmektedir.

Öğrenciler, morfolojik sentez tekniğini kullanarak, farklı disiplinlerdeki bilgileri entegre eder ve bu sayede çok yönlü düşünme becerilerini geliştirir. Örneğin, fen bilimleri derslerinde bu teknik

kullanıldığında, öğrenciler kimya, biyoloji ve fizik konularını bir araya getirerek karmaşık bilimsel sorunlara yaratıcı çözümler bulabilirler. Bu da öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme becerilerini pekiştirir.

Ayrıca, morfolojik sentez tekniğinin sınıf içi uygulamaları da son derece önemlidir. Öğrenciler, küçük grup çalışmalarında bu tekniği kullanarak, belirli bir bilimsel problemi çözmek için farklı yaklaşımlar geliştirebilir. Bu süreçte öğrencilerin aktif katılımı ve işbirliği yapmaları teşvik edilir.

Sonuç olarak, morfolojik sentez tekniği fen bilimleri eğitiminde yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için güçlü bir araçtır. Öğrencilerin analitik düşünme, eleştirel değerlendirme ve disiplinler arası entegrasyon becerilerini artırır. Bu nedenle, fen bilimleri öğretmenleri olarak bu tekniği sınıf içinde daha yaygın ve etkili bir şekilde kullanmalı ve bu konuda daha fazla araştırma yapılmasını teşvik etmeliyiz.

Morfolojik Sentez Aşamaları

Morfolojik sentez tekniği uygulamaları beş aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama Durumun Belirlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada yapılmak istenen ürünün neye benzeyeceğine tür işlemlere sahip olacağı tanımlanır, detaylandırılır ve belirlenir. Örneğin yeni bir hayvan figürü çizilecek ise bu figürün fiziksel ve duygusal özellikleri ve sınırları neler olmalıdır bu aşamada belirlenmelidir. İkinci aşama Nesnelerin Belirlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada üzerinde çalışılan konu ile ilgili imgeler, fikirler ve nesneler belirlenir. Nesne sayısı sınırlandırılacak olursa bu seçici bir biçimde yapılmalıdır. Nesne sayısının sınırlandırılmasının yaratıcılık oranını azaltacağı unutulmamalıdır. Üçüncü aşama Öğelerin Belirlenmesi aşamasıdır. Bir önceki aşamada belirlenen nesnelerin ana unsurları bu aşamada listelenir. Nesneleri ve öğeleri belirleme aşamasında sayıya dikkat edilmelidir. Nesne ve öğe sayısı ne kadar fazla olursa yeni ürün sayısı da o kadar fazla olur. Bir sonraki aşama Öğelerin Seçimi aşamasıdır. Daha önceden belirlenmiş olan nesnelerden kombinasyona eklemek için öğeler seçilir. Ancak her nesneden öğe seçilmek zorunda değildir. Son aşama ise Öğelerin Birleştirilmesi

aşamasıdır. Seçilen öğeler bu aşamada birleştirilir. Örneğin yeni bir hayvan türü çizerken, önce her hayvandan bir öge alınıp hayvanın prototipi yapılabilir. Daha sonra her bir öge deneme-yanılma yöntemiyle değiştirilebilir. Özgün ürün oluşturan kadar süreç devam edilebilir (Sak, 2014).

Morfolojik sentez tekniği, eğitim alanında yaratıcı düşünme, problem çözme ve kavramsal öğrenme becerilerini geliştirmek için kullanılan etkili yöntemlerden biridir. Bu teknik, çeşitli disiplinlerde uygulanmış ve özellikle fen bilimleri eğitiminde öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmalar, morfolojik sentez tekniğinin, öğrencilerin yeni bilgilerle ilgili bağlantılar kurarak karmaşık kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir (Zwicky, 1969; Ritchey, 2011).

Morfolojik Sentez Tekniği ve Kelime Çağrışım Becerileri

Morfolojik sentez tekniği, kelime çağrışım becerilerini geliştirmede önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Kelime çağrışımı, öğrencilerin bir kavramla ilişkili diğer kavramları zihinsel olarak çağırmasını ve bağlantılar kurmasını ifade eder. Bu süreç, kavramsal öğrenmenin temelini oluşturur (Ritchey, 2011). Özellikle fen bilimleri gibi bilgi yoğun alanlarda, öğrencilerin kelime çağrışım becerileri, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını ve anlama düzeylerini artırabilir. Yapılan çalışmalar, morfolojik sentez tekniğinin, öğrencilerin kelime çağrışım becerilerini geliştirmekte etkili olduğunu göstermektedir (Giroto; Noveck, 1998; Millán et al., 2013). Bu beceriler, özellikle beş memeli hayvanın özelliklerini tanımlama ve ilişkilendirme sürecinde önem kazanmaktadır.

Morfolojik Sentez Tekniği ve Kelime Çağrışımının Nitelikleri

Öğrencilerin kelime çağrışımının niteliği, onların kavramları ne derece derinlemesine anladığını ve bu kavramlar arasında nasıl bağlantılar kurduğunu gösterir.

Niteliksel olarak güçlü çağrışımlar, öğrencilerin konuyu kapsamlı bir şekilde kavradıklarını ve yeni bilgileri etkili bir şekilde

özümseyip bağlantılar kurabildiklerini ifade eder (Schmidt, 2008). Morfolojik sentez tekniği, öğrencilerin bu tür nitelikli çağrışımlar yapmalarını destekleyen bir yapı sunar. Öğrenciler, farklı memeli hayvanların özelliklerini analiz ederken, bu özellikler arasındaki bağlantıları ve farklılıkları keşfetme fırsatı bulurlar. Bu süreç, öğrencilerin derinlemesine öğrenme ve kavramsal ilişkilendirme becerilerini geliştirir (Zwicky, 1969).

Morfolojik Sentez Tekniği ve Fiziksel Özellikleri Anlama

Fen bilimleri eğitiminde, öğrencilerin canlıların fiziksel özelliklerini anlama düzeyleri, kavramsal bilgi birikiminin temel unsurlarından biridir. Morfolojik sentez tekniği, öğrencilerin bu tür özellikleri daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu teknik, öğrencilerin hayvanların fiziksel özelliklerini farklı açılardan incelemelerine ve bu bilgileri yenilikçi yollarla birleştirerek anlamlı hale getirmelerine olanak tanır (Ritchey, 2011). Yapılan araştırmalar, morfolojik sentez tekniğinin, öğrencilerin fiziksel özellikleri anlama düzeylerini artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır (Wells, 2012).

Morfolojik Sentez Tekniği ve Davranışsal Özellikleri Anlama

Hayvanların davranışsal özellikleri, çevreleriyle etkileşimleri ve hayatta kalma stratejileri gibi önemli bilgileri içerir. Bu tür davranışların anlaşılması, öğrencilerin ekosistemlerin işleyişini ve biyolojik çeşitliliğin önemini kavramalarını sağlar (Schultz, 2012). Morfolojik sentez tekniği, öğrencilerin bu davranışları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Teknik, öğrencilerin hayvanların davranışlarını analiz ederken farklı bakış açılarını dikkate almalarını ve bu davranışları çeşitli durumlarla ilişkilendirmelerini teşvik eder (Zwicky, 1969). Bu sayede öğrenciler, hayvanların davranışsal özelliklerini daha derinlemesine öğrenirler.

Morfolojik Sentez Tekniği ve Duyuşsal Özellikleri Anlama

Duyuşsal özellikler, öğrencilerin hayvanların hisleri, duygusal tepkileri ve sosyal davranışları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar. Bu tür bilgiler, öğrencilerin hayvanlarla empati kurmalarını ve çevrelerindeki canlıların duygusal dünyalarını anlamalarını teşvik

eder (Darwin,1872). Morfolojik sentez tekniği, öğrencilerin bu duyuşsal özellikleri analiz etmelerine ve bu analizler üzerinden yeni fikirler üretmelerine olanak tanır. Teknik, öğrencilerin hayvanların duyuşsal özelliklerine dair daha zengin ve anlamlı anlayışlar geliştirmelerine yardımcı olur (Schultz, 2012).

Fen Bilimleri Eğitiminin Önemi

Fen bilimleri, öğrencilerin doğal dünyayı keşfetmelerini sağlayan, bilimsel düşünme ve sorgulama süreçlerini teşvik eden bir alandır. Fen eğitimi, öğrencilerin çevrelerindeki olayları gözlemlemelerine, hipotezler geliştirmelerine, deneyler yapmalarına ve sonuçları analiz ederek bilimsel bilgiye ulaşmalarına olanak tanır. Bu süreçler, öğrencilerin mantıksal düşünme, analitik yetenekler geliştirme ve bilimsel yöntemleri kullanma becerilerini güçlendirir.

5.sınıf fen bilimleri müfredatında yer alan konular, öğrencilerin çevre bilinci geliştirmelerine, doğayı ve canlıları daha yakından tanımalarına ve bilimsel bilgi birikimlerini artırmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Fen bilimleri dersinde öğrencilere kazandırılan bilgi ve beceriler, onların gelecekte karşılaşacakları daha karmaşık bilimsel kavramları anlamaları ve bu bilgileri uygulamalı olarak kullanmaları için sağlam bir temel oluşturur. Bu nedenle, fen bilimleri eğitimi, öğrencilerin bilimsel bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra onların hayat boyu öğrenme becerilerini destekleyen kritik bir alan olarak değerlendirilmelidir.

Canlıların Sınıflandırılması Ünitesinin Muhtevası

5.sınıf fen bilimleri müfredatının önemli konularından biri olan “Canlıların Sınıflandırılması” ünitesi, öğrencilerin biyolojik çeşitliliği anlamaları, farklı canlıları tanımaları ve bu canlıları belirli kriterlere göre sınıflandırmayı öğrenmeleri açısından temel bir rol oynar. Bu ünite, öğrencilerin hayvanlar, bitkiler, mantarlar, mikroskopik canlılar gibi canlı gruplarını tanıyarak bu gruplar arasındaki temel farklılıkları ve benzerlikleri kavramalarını hedefler.

Bu ünite kapsamında öğrenciler, canlıların sınıflandırılmasında kullanılan temel kriterleri öğrenirler. Bu kriterler arasında canlıların hücre yapıları, beslenme şekilleri, üreme yöntemleri, hareket

kabiliyetleri ve çevresel adaptasyonları yer alır. Öğrenciler, bu özellikleri inceleyerek canlıların farklı gruplar içinde nasıl sınıflandırıldığını ve her grubun kendine özgü özelliklerini keşfederler.

“Canlıların Sınıflandırılması” ünitesi, öğrencilere bilimsel isimlendirme ve sınıflandırma sistemleri hakkında temel bir bilgi sunarken, aynı zamanda biyolojik çeşitliliğin önemini ve canlıların ekosistemlerdeki rollerini anlamalarını sağlar. Bu süreç, öğrencilerin doğa ve çevre bilincini artırarak, onların biyolojik çeşitlilik ve ekolojik denge hakkında farkındalık geliştirmelerine katkıda bulunur.

Bu ünite öğrencilere, farklı hayvan türleri ve onların özellikleri hakkında bilgi verilirken, özellikle memeli hayvanların incelenmesi üzerinde durulur. Öğrenciler, bu hayvanların fiziksel, davranışsal ve duyuşsal özelliklerini öğrenir, bu özellikleri karşılaştırarak canlıların sınıflandırılmasındaki temel ilkeleri anlama fırsatı bulurlar. Bu bilgiler, öğrencilerin daha karmaşık biyolojik kavramları anlamalarına katkı sağlar.

Sonuç olarak, 5. sınıf fen bilimleri müfredatında yer alan “Canlıların Sınıflandırılması” ünitesi, öğrencilerin biyolojik dünyayı anlama, bilimsel düşünme becerilerini geliştirme ve çevre bilincini artırma açısından kritik bir role sahiptir. Bu ünite, fen bilimleri eğitiminde temel bir yapı taşı olarak değerlendirilmekte ve öğrencilerin biyolojiye dair derinlemesine bir anlayış kazanmalarını hedeflemektedir. Bu nedenle, fen bilimleri dersleri, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bilimsel yöntemlerle düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlayarak, onların akademik ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, yarı deneysel desende eylem araştırması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, araştırma problemini daha iyi anlamak için hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasını ve analizini içerir (Creswell; Plano Clark, 2018). Nicel boyutta yarı

deneyssel desen, nitel boyutta ise eylem araştırması deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma örneklemi, 2023-2024 öğretim yılı bahar döneminde Konya'nın Meram ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 24 öğrenci (12 kız, 12 erkek) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Veri toplama aracı olarak Kelime Çağrışım Envanteri kullanılmıştır. Bu envanter, öğrencilerin belirli bir tema hakkında sahip oldukları bilgileri ve bunların doğruluğunu değerlendirmeye olanak tanır. Örneğin, "hayvanlar" kelimesi verildiğinde, öğrencilerin hangi hayvanları çağrıştırdığını inceleyebiliriz. Ayrıca, yanlış kavramlar öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki zorlukları ve ihtiyaç duydukları destek alanlarını gösterir (Baş, 2013; Köse ve Gezer, 2010).

Kelime Çağrışım Envanteri eğitim süreçlerinde farklı zamanlarda uygulanabilir. Örneğin, öğretmenler bu envanteri eğitim sürecinin başında veya sonunda öğrencilerin bir temayı ne kadar anladıklarını ölçmek için kullanabilir. Ayrıca, öğrencilerin bir kavram hakkındaki düşüncelerinin zaman içinde nasıl değiştiğini görmek amacıyla bu envanteri farklı zaman dilimlerinde tekrar uygulayabilirler (Sato ve Ballinger, 2016).

Kelime Çağrışım Envanteri oluşturulurken, kelime çağrışım kullanımlarına dair literatür taranmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Anahtar kavramlar, ilgili eğitim kademesindeki müfredatla uyumlu olacak şekilde belirlenmiştir. Envanterimizde kullandığımız kavramlar memeli hayvanlardan beş tanesidir. Bu hayvanlar, memeliler ailesine ait olup havada, karada ve suda yaşayan belirgin fiziksel özelliklere sahip oldukları için seçilmiştir. Envanter, her bir hayvan bir sayfaya gelecek şekilde hazırlanmıştır. Envanteri değerlendirirken öğrencilerin verdiği cevapların nitelikleri, sayıları, kavramla ilişkileri ve uzunlukları dikkate alınmıştır. Aşağıda, örnek bir sayfa düzeni verilmiştir.

Kelime çağrışım envanteri örnek sayfa;

Kedi -----
 Kedi -----
 Kedi -----
 Kedi -----
 Kedi -----

Verilerin Toplanması

Kelime çağrışım envanteri için seçilen hayvanlar Kedi, Yarasa, Yunus, İnek ve Fil'dir. Öğrencilere Kelime Çağrışım Envanterinin ne olduğu açıklanmış, denel sürece başlamadan önce öğrencilere ön uygulama yapılmıştır. Katılımcılar 5.sınıf öğrencileridir. Öğrenciler, her bir hayvanla ilgili akıllarına gelen ilişkili kelimeleri, her öğrenci için hazırlanmış envanter belgelerine yazmışlardır. Öğrencilerin birbirlerinin cevaplarından etkilenmemeleri için ön ve son uygulamaları bireysel olarak doldurmaları istenmiştir.

Denel Süreç

Araştırma 2023–2024 öğretim yılı bahar döneminde Konya il merkezi Meram ilçesine bağlı bir ortaokulda 40+40 dakikalık iki ders saati sürececek şekilde fen laboratuvarında gönüllü öğrencilerle yapılmıştır.

Öğretim sürecine başlamadan öğrencilere etkinlik ile ilgili açıklamalar yapılmış ve yönergeler açıkça ifade edilmiştir. Öğrencilerin 4 er kişilik 6 grup oluşturmaları sağlanmıştır. Morfolojik sentez tekniğinden bahsedilmiş ve örnek uygulamalar gösterilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin teknik hakkında sohbet etmelerine de olanak sağlanmıştır. Kelime çağrışım envanterleri için hazırlanan kağıtlar öğrencilere dağıtılmış ve verilen sürede doldurmaları sağlanmıştır. Daha sonra tüm öğrenci gruplarına seçilen memeli hayvanların (Kedi, Yarasa, Fil, Yunus, İnek) özelliklerini içeren bilgi kartları dağıtılmış ve okuyarak grup içinde birbirlerine anlatmaları ve kendi bildikleri hakkında da konuşmaları sağlanmıştır. Etkileşimli tahtadan bu hayvanların ilgi çekici fotoğrafları açılarak gösterilmiştir. Bu 5 hayvanın özelliklerini taşıyan yeni bir hayvan çizer misiniz? yönergesi ile hayal ettikleri canlıyı resmetmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler oluşturdukları canlıların yaşadığı ortamı, ona verdiği ismini, hangi hayvanların bölümlerinden oluştuğunu

belirtmiş ve bunlar Tablo 1 de gösterilen morfolojik sentez tablosuna kaydetmişlerdir. Öğretmen etkinlik sonunda değerlendirme olarak da kelime çağrışım envanteri son uygulamasını yaparak öğretimi sonlandırmıştır.

Deneyisel süreçte birlikte öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırmakta ve grup çalışması becerilerini geliştirmektedir. Bu tür etkinlikler, morfolojik sentez tekniği ile birleştirildiğinde, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve daha kalıcı öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Sonuç olarak, morfolojik sentez tekniği, 5. Sınıf öğrencilerinin çevremizdeki canlılar ve hayvanların yaşam alanları temalarındaki anlayışlarını geliştirmek için etkili bir yöntemdir. Bu teknik, öğrencilerin kelime çağrışım becerileri, hayvanların fiziksel ve davranışsal özelliklerini anlama yetileri ile yeni kelimeler üretme kapasitelerini artırmaktadır.

Tablo1. Morfolojik Sentez Çalışma Yapağı

ÖGELER	Kedi	Yunus	Yarasa	İnek	Fil
Baş					
Gövde					
Ayak					
Ağız					
Kanat					
Kuyruk					
Yüzgeç					
Tırnak					
Kulak					

Göz

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizden yararlanılmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin yanıtları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Ön ve son uygulama sonuçları değerlendirilirken hayvanlara verilen cevapların hepsi ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Her hayvan için hangi kelimelerin ya da kavramların söylendiği ve bunların kaçar defa tekrarlandığını gösteren bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Ön ve son uygulamada tekrar eden kelimelerin sayıları ile nitelikleri de analiz edilmiş, kelime uzunlukları, belirlenen kavramlarla olan ilişkileri değerlendirilmiştir. Kelime çağrışım envanterinde hayvanlara ait verilen cevapların, o hayvanların hangi özelliklerine yönelik olduğu (duyuşsal, fiziksel ve davranışsal) ve sayıları analiz edilmiş, tablolar ile gösterilerek değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bir kavramın ne derece anlaşıldığı, o kavramla ilişkilendirilen kelime sayısı ve bu kelimelerin niteliği ile doğrudan bağlantılıdır. Bu yöntem, verilerin analiz edilmesinde önemli bir role sahiptir. Bahar ve arkadaşları (2006) tarafından önerilen bu yaklaşım, bir kavramın derinlemesine anlaşılmasının, o kavramla bağlantılı kelimelerin sayısının artışı ve içeriklerinin zenginliği ile belirlenebileceğini savunur. Dolayısıyla, kelime çağrışım testlerinde öğrencilerin ortaya koyduğu cevapların sayısal ve niteliksel analizi, kavramsal öğrenmenin bir göstergesi olarak kullanılmaktadır. Çalışmamızda, kelime çağrışım envanterindeki her bir hayvan için morfolojik sentez etkinlikleri öncesi ve sonrasındaki kelime üretimi incelenmiştir. Tablo 2'de, ön test ve son test sonuçlarına göre her bir hayvana ilişkin üretilen kelimelerin sayısı görülmektedir. Toplamda, morfolojik sentez etkinlikleri öncesi elde edilen cevap kelime sayısı 133 iken, morfolojik sentez sonrası bu sayı 355'e yükselmiştir. Bu anlamlı artış, öğrencilerin kavramsal anlamalarının geliştiğini ve morfolojik sentez etkinliklerinin kavram öğrenimine olumlu katkı sağladığını

göstermektedir. Sonuçlar, öğrencilerin hayvanların fiziksel, davranışsal ve duygusal özelliklerini daha geniş bir perspektifle ele almaya başladığını işaret etmektedir.

Tablo 2. Belirlenen Canlılara Yönelik Verilen Cevap Kelime Sayılar

	Kedi		Yarasa		Yunus		Fil		İnek	
Öğrenci	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
Ö1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Ö2	5	4	5	3	5	4	5	3	5	2
Ö3	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4
Ö4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	3
Ö5	4	4	4	4	3	4	0	3	4	3
Ö6	2	5	2	4	4	4	4	4	2	3
Ö7	6	5	8	5	5	5	5	5	5	5
Ö8	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5
Ö9	5	5	5	4	4	4	3	3	3	3
Ö10	4	5	6	5	5	5	5	5	5	5
Ö11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Ö12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Ö13	5	5	5	5	4	3	4	5	5	4
Ö14	6	5	7	5	5	4	6	5	5	5
Ö15	5	5	5	5	5	2	3	5	5	5
Ö16	7	5	5	5	2	5	5	5	5	5
Ö17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
Ö18	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Ö19	5	5	5	5	5	3	4	4	5	4
Ö20	5	5	5	5	4	3	5	3	5	4
Ö21	5	4	5	3	2	4	3	4	2	2
Ö22	5	5	3	5	4	5	2	5	0	5
Ö23	5	5	5	5	4	5	4	5	3	5
Ö24	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Öğrencilerin verilen beş memeli hayvan ile ilgili verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu cevaplar araştırmacı tarafından içerdikleri anlamlar, kelime uzunlukları, hayvanların hangi özelliklerine yönelik oldukları ve kavramla bağlantılı olup olmadıkları yönünde değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler her hayvan için ayrı ayrı başlıklar altında belirtilmiştir.

Kedi Kavramına Yönelik Verilen Cevap Kelimelerinin Karşılaştırılması

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kedi kavramına yönelik ön uygulamada en çok verdikleri cevap ‘dokuz canlı’ ve ‘cins kedi’ olmuştur. Bu cevabı ‘mama’ ve ‘tüyleri güzel’ takip etmiştir. Son uygulamada ise en çok verdikleri cevap ‘memelidir’ olmuştur. Bu cevabı sırasıyla ‘esnektir’, ‘etçildir’ ‘doğurarak çoğalır’ cevapları takip etmiştir. Tablo 3’te kedi kavramına ilişkin cevap kelimeleri frekansları ile belirtilmiştir.

Tablo 3. Kedi Kavramına İlişkin Kelime Çağrışım Envanterine Verilen Cevaplar

KEDİ	ÖN	SON	KEDİ	ÖN	SON
Tüyleri güzel	6	13	Cins kedi	10	0
Dokuz canlı	10	4	Keskin gözler	0	4
Yumuşak	3	9	Memeli	5	21
Mama	9	0	Etçildir	0	16
Renkli göz	1	6	Uykucu	2	0
Pati	7	2	Mırlar	4	7
Sevimli	5	3	Esnek /çevik	1	16
Kendi kedim	4	0	İyi koku alır	1	6
Kuvvetli Refleks	3	4	Doğurarak çoğalır	0	8

Yarasa Kavramına Yönelik Verilen Cevap Kelimelerinin Karşılaştırılması

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ön uygulamada yarasa kavramına ilişkin verdikleri cevaplar çoktan aza doğru sırası ile, ‘gece avlanır/uyumaz’ ve ‘kör’ olmuştur. Bu kelimeler yarasa ile ilişkilendirildiğinde çok yüzeysel kalmaktadır. Denel süreç sonrası yapılan kelime çağrışımında verilen cevaplar sırası ile ‘memelidir’, ‘yavrusunu doğurur’, ‘omurgalıdır’ şeklinde olmuştur. Bu cevaplar değerlendirildiğinde ise öğrencilerin denel süreç etkinlikleri ile yarasanın özelliklerini daha çok bilgiye dayalı ve detaylı açıkladıkları, cevap kelime uzunluklarının arttığı ve cümle şekline dönüştüğü, yarasaya ait birçok bilgiyi hatırladıkları görülmüştür. Yarasa kavramına ait bütün cevaplar Tablo 4’te frekansları ile belirtilmiştir.

Tablo 4. Yarasa Kavramına İlişkin Kelime Çağrışım Envanterine Verilen Cevaplar

YARASA	ÖN	SON	YARASA	ÖN	SON
Kanat	6	19	Omurgalı	0	5
Kör	15	16	Memeli	6	18
Gece avlanır /uyumaz	17	10	Yavrusunu doğurur	0	9
Mağarada yaşarlar	11	3	Vahşidir	1	0
Meyve/böcek yerler	0	8	Ters uyur /durur	7	2
Karanlığı sever	7	3	Covid	4	0
Siyah	8	12	Farklı frekansları duyar	1	3

Denel süreç sonrası yapılan kelime çağrışımında verilen cevaplar sırası ile ‘memelidir’, ‘yavrusunu doğurur’, ‘omurgalıdır’ şeklinde olmuştur. Bu cevaplar değerlendirildiğinde ise öğrencilerin denel süreç etkinlikleri ile yarasanın özelliklerini daha çok bilgiye dayalı ve detaylı açıkladıkları, cevap kelime uzunluklarının arttığı ve cümle şekline dönüştüğü, yarasaya ait birçok bilgiyi hatırladıkları görülmüştür.

Yunus Kavramına Yönelik Verilen Cevap Kelimelerinin Karşılaştırılması

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ön uygulamada yunus kavramına ilişkin kelime çağrışım envanterine verdikleri en fazla cevap ‘suda /okyanusta yaşar’ olmuştur. Bu cevabı ‘yüzmek’ ve ‘oyuncu’ kelimeleri takip etmiştir. Son uygulamada ise ‘memeli’ ve ‘doğurarak çoğalır’ cevabı 15 er öğrenci tarafından verilmiş, bu cevabı ‘hava deliği vardır’, ‘yavru bakımı vardır’ ve ‘yüzgeçleri vardır’ ‘derisi pürüzsüzdür’ cevapları takip etmiştir. Yunus kavramına ait bütün cevaplar Tablo 5’te frekansları ile belirtilmiştir.

Tablo 5. Yunus Kavramına İlişkin Kelime Çağrışım Envanterine Verilen Cevaplar

YUNUS	ÖN	SON	YUNUS	ÖN	SON
Yüzmek	14	9	Yavru bakımı vardır	0	11
Suda/okyanusta yaşar	16	6	Etçildir	0	6
Oyuncu	9	5	Hava deliği var	0	14
Sevimli	7	13	Arkadaş canlısıdır	5	6
Memeli	5	15	Derisi pürüzsüz	0	8
Balık	3	0	Yüzgeçleri vardır	0	8
Mavi/Gri	6	12	Doğurarak çoğalır	0	15
Zeki	2	8			

Tablodaki veriler incelendiğinde öğrencilerin morfolojik sentez etkinlikleri sonrası yunus kavramına ilişkin verdikleri cevaplar; kelimedenden cümleye dönüşmüş, canlının yaşam şeklini veya alanını açıklar nitelikte kavramla ilişkili cevaplar halini almıştır.

İnek Kavramına Yönelik Verilen Cevap Kelimelerinin Karşılaştırılması

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Ön uygulamada inek kavramına yönelik verdikleri cevaplar ‘süt verir’, ‘siyah beyaz’ olarak öne çıkarken, Son uygulamada verilen cevaplar ‘memeli’, ‘doğurarak çoğalır’, ‘yavru bakımı vardır’, şeklinde öne çıkmaktadır. İnek kavramına ait bütün cevaplar Tablo 6’da frekansları ile belirtilmiştir.

Tablo 6. İnek Kavramına İlişkin Kelime Çağrışım Envanterine Verilen Cevaplar

İNEK	ÖN	SON	İNEK	ÖN	SON
Süt verir	19	20	Memeli	6	19
Siyah beyaz	10	15	Yavru bakımı vardır	2	7
Ahırda yaşar	9	4	Doğurarak çoğalır	0	7
Otçul	8	9	Etinden faydalanırız	2	8
Saman yer	8	2	Omurgalı	0	5
Kurban Bayramı	5	2	Toynak	3	3
Buzağı	5	6	Büyük	4	9
Süt	5	1			

Öğrencilerin morfolojik sentez uygulamaları öncesi verdikleri cevaplar ineklere yönelik genel kelimeler olmuş, morfolojik sentez uygulamaları sonrası verdikleri cevaplar inek kavramıyla ilişkili ve ineği daha detaylı açıklayan cümleler haline gelmiştir. Öğrenciler inek kavramına ait bazı kalıp yargılarından da sıyrılmışlardır. Buna göre öğrencilerin denel süreç etkinlikleri sonrası canlıların özelliklerini daha ayrıntılı açıkladıkları, daha fazla özellik hatırladıkları görülmüştür

Fil Kavramına Yönelik Verilen Cevap Kelimelerinin Karşılaştırılması

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin fil kavramlarına yönelik çağrışım cevapları Ön uygulamada 19 kişi ile ‘hortum’ kelimesi üzerinde toplanmıştır. Bu cevabı ‘büyük’ ve ‘geniş

ayak' kelimeleri takip etmiştir. Fil kavramına ait bütün cevaplar Tablo 7'da frekansları ile belirtilmiştir.

Tablo 7. Fil Kavramına İlişkin Kelime Çağrışım Envanterine Verilen Cevaplar

FİL	ÖN	SON	FİL	ÖN	SON
Hortum	19	21	Fil dişi	0	5
Büyük	13	8	Doğurarak çoğalır	0	10
Geniş/büyük ayak	10	3	Yavru bakımı vardır	2	11
Ağırdır	9	6	Sert deri	1	7
Su püskürtür	5	1	Omurgalı	0	4
Otçuldur	4	8	Pençe yok	0	6
Hamilelik süresi uzun	1	8			

Morfolojik sentez etkinlikleri sonrası verilen cevaplar filin organlarının niteliklerini açıklar nitelikte olmuştur. Ön uygulamada verilen cevaplar detaylandırılmış, uzun cümleler halinde ifade edilmiştir ve filin özelliklerinin daha net anlaşıldığı görülmüştür. Öğrenciler tarafından fil dişi ile ilgili Ön uygulamada hiç cevap verilmemiş ancak Son uygulamada hem dişlerin sivri oluşu bakımından hem de toprağı kazma gibi işlevlerinden bahsedilmiştir. Aynı zamanda Son uygulamada filin ne yediğı, nerede yaşadığı, yavrusu ile olan ilişkisi gibi özellikler de hatırlanmış ve cevap olarak söylenmiştir. Tüm bunlardan anlaşılaçağı üzere morfolojik sentez etkinlikleri sonrası öğrencilerin canlıların özelliklerini açıklamaları daha nitelikli hale gelmiştir.

Ön uygulama ve Son uygulama Sonuçlarının Hayvanların Duyuşsal, Fiziksel, Davranışsal Özelliklerine Yönelik Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Bu araştırmanın bulguları, çocukların hayvanların duyuşsal, fiziksel ve bilişsel özelliklerine ilişkin verdikleri yanıtların, canlıların genel özelliklerini açıklama kapasiteleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Morfolojik sentez tekniğı uygulanmadan önce ve sonra elde edilen verilerin karşılaştırılması, son değerlendirmede hem yanıtların sayısında hem de niteliğinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Özellikle, hayvanların davranışsal özelliklerine yönelik açıklamaların sayısı ve niteliğı, diğler alanlara kıyasla en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Bu durum,

çocukların doğal yaşam ortamlarındaki davranış biçimlerini anlamada kayda değer bir gelişme kaydettiklerini göstermektedir. Elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Hayvanların Duyuşsal, Fiziksel, Davranışsal Özelliklerine Yönelik Ön uygulama ve son uygulamadaki cevapları

HAYVAN	Uygulama	Duyuşsal	Fiziksel	Davranışsal
KEDİ	Ön	1	14	9
	Son	10	27	28
YARASA	Ön	0	8	11
	Son	3	20	26
YUNUS	Ön	0	8	15
	Son	12	16	31
İNEK	Ön	2	17	1
	Son	10	33	25
FİL	Ön	0	19	1
	Son	11	33	24
TOPLAM	Ön	3	66	37
	Son	46	129	134

Duyuşsal Özellikler: Araştırma, morfolojik sentez tekniğinin, çocukların hayvanların çevresel koşullara uyum sağlaması ve duygusal tepkiler geliştirmesi konusundaki algılarını derinleştirdiğini göstermiştir. Örneğin, öğrenciler fillerle ilgili olarak, "yavrularını koruma" gibi sosyal ve koruyucu davranışları daha ayrıntılı şekilde açıklamışlardır. Bu bulgu, çocukların yalnızca hayvanların biyolojik özelliklerine değil, aynı zamanda onların duygusal dünyalarına da daha geniş bir bakış açısıyla yaklaştıklarını göstermektedir. Fillerin aile yapısına ve grup içi ilişkilerine dair verilen açıklamalar, duygusal özelliklerin çocuklar tarafından daha iyi anlaşıldığını işaret etmektedir.

Davranışsal Özellikler: Çocukların, kedilerin avlanma, tırmanma ve savunma mekanizmaları gibi davranışlarına dair açıklamalarında kullanılan kavramlar ve verdikleri örnekler, onların doğal yaşam alanlarını ve bu alanlarda sergilenen davranışları daha iyi kavradıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada özellikle kedilerin doğal avlanma yetenekleri ve refleksleri üzerinde durulmuştur. Verilen yanıtlar, kedilerin bu davranışlarına dair öğrencilerin bilgi düzeyinin ve açıklama yeteneklerinin arttığını göstermektedir. Davranışsal özellikler, çocuklar tarafından en iyi anlaşılan alan olarak öne çıkmış ve bu kategoriye dair verilen yanıtlar

niteliksel olarak daha detaylı olmuştur. Ayrıca, diğer hayvanların davranışlarına ilişkin örneklerin de öğrencilerin günlük yaşamlarındaki gözlemlerle örtüştüğü, bu durumun öğrencilerin doğal dünyaya dair gözlemlerini derinleştirdiği gözlenmiştir.

Fiziksel Özellikler: Fiziksel özelliklerin açıklanmasında da belirgin bir gelişme kaydedilmiştir. Örneğin, yunusların vücut yapısına dair çocukların yaptığı detaylı betimlemeler, bu canlıların fiziksel özelliklerine ilişkin algılarının daha derin ve geniş olduğunu ortaya koymaktadır. Yunusların aerodinamik yapıları, yüzgeçlerinin işlevi ve cilt yapılarının yüzme hızına olan etkisi gibi fiziksel özellikler, öğrenciler tarafından daha önceki çalışmalara kıyasla daha detaylı ve doğru bir şekilde tanımlanmıştır. Bunun yanında, öğrenciler köpeklerin vücut yapısına ilişkin örneklerle de onların çevresel uyumları ve hayatta kalma yetenekleri hakkında daha isabetli bilgiler sunmuşlardır. Özellikleri morfolojik sentez öncesi ve sonrası yapılan bu karşılaştırmalar, çocukların gözlem becerilerinin ve hayvanların fiziksel özelliklerine dair bilgi seviyelerinin arttığını göstermektedir.

Öğrencilerin Morfolojik Sentez Tekniği ile Ürettikleri Yeni Ürünlerin Değerlendirilmesi

Bu çalışma, belirli memeli hayvanların fiziksel ve davranışçı özelliklerinin birleştirilerek öğrenciler tarafından yeni canlıların tasarlanmasına olanak tanımıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yarıcı görüşlerini, bilimsel bilgi ile harmanlama yeteneklerini ortaya koymuş ve bu yaratım süreci, yaratıcılığı teşviğe yönelik önemli bir adım olmuştur.

Morfolojik sentez yöntemiyle yeni canlılar, her öğrenci, beş farklı memeli hayvanın belirgin özelliklerini inceleyerek kendi tasarımlarına dahil etmiş ve bu tasarımlar, birden fazla özelliğin tek bir canlıda birleşmesini sağlayarak gerçekte bulunmayan benzersiz varlıkların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Her canlı, farklı hayvanlardan alınan parçaların bir araya getirilmesiyle tek bir bütün olarak oluşturulmuş ve her biri özgün isimlerle adlandırılmıştır. Hem fiziksel hem de davranışçı özellikleri açık bir şekilde tanımlanmıştır.

Bu yaratım süreci, onların hayal gücü ve yeteneklerini sergileyen etkileyici bir durumdur.

Oluşturulan canlılar, kendilerine sahip ve birbirinden tamamen farklı yapıya sahiptir. Birçok öğrenci, tasarımlarının karada yaşayabilmesini sağlamak için ayak yapılarında özellikle kara hayvanlarından esinlenmişlerdir. Örneğin, iri ve sağlam yapılı bir canlı tasarlamak isteyen öğrenciler, inek gibi dayanıklı hayvanlardan faydalanmış; uçabilen bir canlı yaratmak isteyenler ise yarasa kanatlarını tercih etmiştir. Daha yaratıcı bir yaklaşımla, bir öğrenci, yunus gövdesi ile yarasa kanatlarını birleştirerek hem suda hem de havada hareket edebilen bir canlı tasarlamıştır. Örneğin, hem karada hem de havada yaşayabilen bir canlının dayanıklı ayak yapısı ve hafif kemik yapısı, bu davranışı destekleyen unsurlar olarak kullanılmıştır. Benzer şekilde, sudaki hızını ve manevra kabiliyetini artırmak isteyen bir öğrenci, yunus kuyruğunu tercih etmiştir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin bilimsel bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanma becerilerini sergilemektedir.

Çalışmanın sonunda, her biri farklı özellikler taşıyan, benzersiz ve olağanüstü canlılar oluşturulmuştur. Bu yaratımlar, öğrencilerin hayal gücünü ve problem çözme becerilerini geliştirdiği gibi, bilimsel süreçleri anlamalarına da katkı sağlamıştır. Ayrıca, bu teknik, öğrencilerin doğa ile ilgili farkındalıklarını artırırken, kendi yarattıklarını bilimsel temellere dayanarak eleştirme ve geliştirme fırsatı sunmuştur. Aşağıda Şekil 1'de bu morfolojik sentez yöntemiyle birkaç yaratıcı örnek sunulmaktadır.





Şekil 1. Öğrencilerin Morfolojik Sentez Tekniği ile Ürettikleri Yeni Ürünleri

Öğrencilerin Kelime Çağrışım Becerilerinde Akıcılığa Etkisinin Yorumlanması

Bu çalışmada elde edilen veriler, morfolojik sentez etkinliklerinin öğrencilerin kelime çağrışım becerileri üzerinde anlamlı bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Morfolojik sentez etkinlikleri öncesinde toplam cevap kelime sayısı 542 iken, etkinlikler sonrasında bu sayı 1089'a yükselmiştir. Bu artış, öğrencilerin beş farklı memeli hayvanın fiziksel, davranışsal ve duygusal özelliklerini daha iyi anlamalarına katkı sağladığını göstermektedir. Tabloda görüldüğü üzere, her bir memeli hayvanla ilişkilendirilen çağrışım kelimelerinin sayısında önemli bir artış gözlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin hayvanların özelliklerini açıklama kapasitelerinde ve kavramsal anlama düzeylerinde bir gelişim olduğunu işaret etmektedir.

Özellikle, kelime sayısındaki artışın yanı sıra, öğrencilerin kelime çağrışımalarında kullandıkları kavramların da daha derin ve detaylı hale geldiği dikkat çekmektedir. Morfolojik sentez sonrası elde edilen cevaplar, yalnızca daha fazla kelime üretildiğini değil, aynı zamanda üretilen kelimelerin niteliksel olarak daha zengin olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, hayvanların fiziksel yapıları, davranışsal eğilimleri ve çevreyle olan etkileşimlerine dair daha geniş ve kapsamlı açıklamalar sunmuşlardır. Örneğin, morfolojik sentez öncesi bir hayvanın sadece 'otçul' olduğu belirtilirken, etkinlik

sonrasında bu hayvanın otlama alışkanlıklarına, çevresel adaptasyonlarına ve grup içinde gösterdiği davranışlara dair daha ayrıntılı ifadeler kullanılmıştır.

Öğrencilerin Morfolojik Sentez Tekniği ile Ürettikleri Yeni Ürünlerin Değerlendirilmesi

Bu çalışma, belirli memeli hayvanların fiziksel ve davranışçı özelliklerinin birleştirilerek öğrenciler tarafından yeni canlıların tasarlanmasına olanak tanımıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yarıcı görüşlerini, bilimsel bilgi ile harmanlama yeteneklerini ortaya koymuş ve bu yaratım süreci, yaratıcılığı teşvike yönelik önemli bir adım olmuştur.

Morfolojik sentez yöntemiyle yeni canlılar, her öğrenci, beş farklı memeli hayvanın belirgin özelliklerini inceleyerek kendi tasarımlarına dahil etmiş ve bu tasarımlar, birden fazla özelliğin tek bir canlıda birleşmesini sağlayarak gerçekte bulunmayan benzersiz varlıkların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Her canlı, farklı hayvanlardan alınan parçaların bir araya getirilmesiyle tek bir bütün olarak oluşturulmuş ve her biri özgün isimlerle adlandırılmıştır. Hem fiziksel hem de davranışçı özellikleri açık bir şekilde tanımlanmıştır. Bu yaratım süreci, onların hayal gücü ve yeteneklerini sergileyen etkileyici bir durumdur.

Oluşturulan canlılar, kendilerine sahip ve birbirinden tamamen farklı yapıya sahiptir. Birçok öğrenci, tasarımlarının karada yaşayabilmesini sağlamak için ayak yapılarında özellikle kara hayvanlarından esinlenmişlerdir. Örneğin, iri ve sağlam yapılı bir canlı tasarlamak isteyen öğrenciler, inek gibi dayanıklı hayvanlardan faydalanmış; uçabilen bir canlı yaratmak isteyenler ise yarasa kanatlarını tercih etmiştir. Daha yaratıcı bir yaklaşımla, bir öğrenci, yunus gövdesi ile yarasa kanatlarını birleştirerek hem suda hem de havada hareket edebilen bir canlı tasarlamıştır. Örneğin, hem karada hem de havada yaşayabilen bir canlının dayanıklı ayak yapısı ve hafif kemik yapısı, bu davranışı destekleyen unsurlar olarak kullanılmıştır. Benzer şekilde, sudaki hızını ve manevra kabiliyetini artırmak isteyen bir öğrenci, yunus kuyruğunu tercih etmiştir. Bu yaklaşımlar,

öğrencilerin bilimsel bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanma becerilerini sergilemektedir.

Çalışmanın sonunda, her biri farklı özellikler taşıyan, benzersiz ve olağanüstü canlılar oluşturulmuştur. Bu yaratımlar, öğrencilerin hayal gücünü ve problem çözme becerilerini geliştirdiği gibi, bilimsel süreçleri anlamalarına da katkı sağlamıştır. Ayrıca, bu teknik, öğrencilerin doğa ile ilgili farkındalıklarını artırırken, kendi yarattıklarını bilimsel temellere dayanarak eleştirme ve geliştirme fırsatı sunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Morfolojik sentez etkinlikleri, öğrencilerin kavram anlama becerilerini geliştirmekte ve hayvanlarla ilgili bilgileri daha akıcı bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır. Araştırma bulguları, bu etkinliklerin öğrencilerin yüzeysel cevaplardan detaylı ve işlevsel cevaplara geçiş yapmalarını teşvik ettiğini ve hayvanların duyuşsal, fiziksel ve davranışsal özelliklerini daha iyi hatırlamalarını sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda, morfolojik sentez, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve bilimsel düşünme yeteneklerini geliştiren etkili bir öğrenme yöntemi olarak öne çıkmaktadır.

Tartışma

Morfolojik sentez faaliyetleri, bilimsel verileri pekiştirirken aynı zamanda yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme özelliklerini de geliştirmektedir. Öztürk (2020) ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan çalışmalar, morfolojik sentez programlarının kavram anlamayı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu tür etkinlikler, bölgedeki anatomik ve turistik özelliklerin daha iyi anlaşılmasına ve farklı özelliklerin nasıl bir araya getirilebileceğini keşfetmelerine olanak tanır. Ayrıca, bu süreçte ortaya çıkan dekoratif ve yaratıcı gelişmeler, katılımcıların disiplinlerarası düşünme becerilerini de geliştirmektedir.

Kaynar (2019) tarafından hazırlanan doktora tezinde, disiplinler arası düşünmenin öğretilmesinin yaratıcı ve eleştirel düşünmenin etkisini artırdığı vurgulanmaktadır. Özellikle, yaratıcı faaliyetlerin sürdürülebilirliği ve sorun çözme süreçlerini güçlendirdiği ifade

edilmektedir. Kaynar (2019) tarafından yapılan araştırmalarda, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak yeni canlılar tasarladığı ve bu tasarımların adaptasyon kabiliyetlerini geliştirdiği görülmüştür. Bu süreç, bilimsel bilgiyle yaratıcı düşüncelerin harmanlanarak daha derinlemesine öğrenme deneyimleri elde edilmesini sağlar.

Bu tür etkinlikler, sadece veri depolama kapasitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda katılımcıların eleştirel bakış açılarını geliştirerek daha bütüncül bir yaklaşım benimsemelerini sağlar. Örneğin, karada yaşayan canlılar için uygun ayak yapılarının tasarlanması, biyomekanik ilkelerin anlaşılmasını ve bu bilgilerle yaratıcı çözümler üretilmesini teşvik eder. Benzer şekilde, uçabilen ve yüzeabilen canlılar tasarlamak, aerodinamik ve hidrodinamik ilkelerin kavranmasını gerektirir. Bu süreç, büyüme ve uyum sağlama özelliklerini aktif bir şekilde kullanarak standart kavramları uygulamalı olarak öğrenmeyi sağlar.

Kaynar (2019)'ın çalışmasının önemli bulgularından biri, bu tür etkinliklerin katılımcıların motivasyon ve öğrenme isteğini artırmasıdır. Kendi tasarladıkları ürünlere yönelik ilgi ve heyecan, öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirir ve uzun vadeli öğrenme çalışmalarına katkıda bulunur. Yaratıcı etkinliklerin öğrenme blokları, katılımcıların akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, başarılarını göstermelerine ve sunma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu, kişisel yeteneklerin gelişimini desteklemenin yanı sıra grup çalışmaları ve iş birliği becerilerini de güçlendiren bir araçtır.

Sonuç olarak, morfolojik sentez etkinlikleri, yaratıcı düşünme, problem çözme ve bilimsel bilgilerin bir araya geldiği önemli bir araç olarak değerlendirilebilir. Bu etkinlikler, katılımcıların akademik ve sosyal özelliklerini olumlu yönde etkiler. Esnek morfolojik sentez uygulamaları, sadece bir öğretim yöntemi değil, aynı zamanda yaygın ve yaratıcı düşünme kapasitelerini geliştiren güçlü bir öğrenme aracıdır. Öğretim programlarında bu tür etkinliklere daha fazla yer verilmesi, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal açıdan faydalı bireyler olarak yetişmelerine önemli katkılar sağlar.

Sonuç

Araştırmanın sonuçları, morfolojik sentez etkinliklerinin öğrencilerin kavram anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ve hayvanlarla ilgili bilgilerin daha akıcı bir şekilde ifade edilmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin Ön uygulamalarda verdikleri yüzeysel cevapların, Son uygulamalarda detaylı ve işlevsel cevaplara dönüşmesi, bu etkinliklerin eğitimdeki dönüşümcü rolünü açıkça göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin yarattıkları yeni canlılara verdikleri isimler ve belirledikleri davranış özellikleri, onların kavramsal anlayışlarının derinleştiğini ve bilgilere olan hakimiyetlerini de yansıtmaktadır. Bu araştırma, grubun ötesinde olan beşinci sınıf öğrencilerinin canlıların sınıflandırılması konusundaki kavrayışlarını artırmak amacıyla morfolojik sentez tekniğinin uygulanabilirliğini incelemiştir. Araştırma süresince, bu teknikle yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin kelime çağrışım becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Kelime Çağrışım Becerileri: Çevremizdeki canlılar ve hayvanların yaşam alanları temalarından beş memeli hayvanın özelliklerine yönelik yapılan uygulamalar, öğrencilerin kelime çağrışım becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Öğrenciler, canlıların özelliklerini tanımlarken daha zengin bir kelime dağarcığı kullanabilmişlerdir.

Fiziksel Özelliklerin Anlaşılması: Morfolojik sentez tekniği, öğrencilerin beş memeli hayvanın fiziksel özelliklerini anlamalarına da önemli katkı sağlamıştır. Öğrenciler, bu teknik sayesinde hayvanların morfolojik özelliklerini daha iyi kavrarken, bu özelliklerin anlamını ve önemini de kavramışlardır.

Ürün Geliştirme: Öğrencilerin oluşturdukları ürünler, morfolojik sentez tekniğinin etkilerini açıkça göstermektedir. Bu süreçte öğrenciler, hayvanların özelliklerini kullanarak yaratıcı ve yenilikçi projeler geliştirmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur.

Sonuç olarak, morfolojik sentez tekniği, fen bilimleri eğitiminde canlıların sınıflandırılması konusunu daha anlaşılır hale getirmiş ve öğrencilerin kavramları derinlemesine anlamalarına yardımcı

olmuştur. Bu çalışmanın bulguları, bu tekniğin eğitim programlarına entegrasyonunun potansiyel faydalarını vurgulamaktadır.

Öneriler

Morfolojik sentez tekniği, öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarını sağladığı için, bu yöntemin farklı sınıf seviyelerinde ve derslerde uygulanması önerilmektedir. Eğitimcilerin, bu tekniği müfredata entegre etmeleri, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirebilir.

Morfolojik sentez tekniğinin uzun süreli etkilerini incelemek amacıyla, daha kapsamlı ve uzun süreli çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu çalışmalar, tekniğin kalıcılığı ve öğrenciler üzerindeki genel etkilerini daha iyi anlamak için önemlidir. Çalışmanın yalnızca beşinci sınıf öğrencileri ile sınırlı kalmaması adına, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerle de benzer uygulamaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Böylece, morfolojik sentez tekniğinin çeşitli eğitim seviyelerinde nasıl işlediği değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin morfolojik sentez tekniği hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu tekniği etkin bir şekilde kullanabilmeleri için eğitim programları düzenlenmelidir. Eğitimcilerin bu konuda bilinçlendirilmesi, uygulamaların kalitesini artıracaktır.

Morfolojik sentez tekniği, yalnızca fen bilimleri değil, diğer disiplinlerde de kullanılabilir. Bu tekniğin, dil eğitimi, sanat veya sosyal bilimler gibi alanlarda nasıl uygulanabileceği konusunda araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Uygulamalar sonrasında öğrencilerin geri bildirimlerinin toplanması, tekniğin etkisinin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin deneyimlerini ve önerilerini dikkate almak, uygulamanın geliştirilmesine yardımcı olabilir. Elde edilen bulgulara dayanarak, morfolojik sentez etkinliklerinin eğitim müfredatına entegre edilmesi önerilmektedir. Bu tür yaratıcı ve uygulamalı öğrenme yöntemleri, öğrencilerin bilimsel bilgiye olan ilgilerini artıracak ve analitik düşünme kapasitelerini geliştirecektir. Eğitimcilerin, bu tür etkinlikleri daha fazla benimsemeleri ve öğrenci

geri bildirimlerini dikkate alarak uygulama alanlarını genişletmeleri önemlidir. Ayrıca, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, farklı öğrenme stillerine hitap ederek öğrencilerin genel akademik başarılarını artıracaktır.

Kaynaklar

- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, 244-248.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S., & Kahveci, G. (2011). **Okul öncesinde fen eğitimi**. Maya Akademi Yayınları.
- Arnas Aktaş, Y., Aslan, D., & Günay Bilaloğlu, R. (2018). **Okul öncesi dönemde fen eğitimi**. Vize.
- Bahar, M., & Özatlı, S. (2003). Kelime iletişim testi yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarını araştırılması. **Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 5, 75-85.
- Baş, G. (2013). Kelime çağrışım tekniğinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına etkisi: Kavram haritaları ile karşılaştırmalı bir çalışma. **Eğitim ve Bilim**, 38(169), 123-137.
- Bektaş, M. (2012). İçerik analizi ve doküman inceleme yöntemleri. **Eğitim Bilimleri Dergisi**, 35(2), 23-34.
- Çepni, S. (2014). **Araştırma ve proje çalışmalarına giriş**. Trabzon.
- Darwin, C. (1872). **The expression of the emotions in man and animals**. John Murray.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18(2), 363-382.
- Demirci, Ö., Özkaya, M., & Konyalıoğlu, A. C. (2017).
- Demiriz, S., & Ulutaş, İ. (2001). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili uygulamaların belirlenmesi. In **IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı** (pp. 89-90).
- Erdogdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(12), 61-79.
- Giroto, V., & Noveck, I. A. (1998). Well-defined versus ill-defined problems: Opportunities for thinking and problem-solving. **Mind & Society**, 2(1), 7-28.
- Güler, D., & Bıkmaz, F. H. (2002). Anasınıflarda fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 1(2), 249-267.
- Kalley, M., & Psillos, D. (2001). Pre-school teachers' content knowledge in science: Their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. **International Journal of Early Years Education**, 9(3), 165-179.
- Kesicioğlu, O. S. (2019). Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi ve önemi. In G. Uludağ (Ed.), **Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi**. Atlas Akademik Basım.
- Köse, S., & Gezer, K. (2010). Kelime çağrışım testi ile öğrencilerin madde kavramına yönelik bilgilerinin belirlenmesi. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (NEF-EFMED)**, 4(2), 1-14.
- Laney, D. C. (1983). Composition in the intermediate grades: How to promote thinking and creativity. Paper presented at the Annual Meeting of the California Educational Research Association.
- Millán, E., Sanchis, A., & Conejero, J. (2013). Morphological synthesis technique for problem-solving in education. **Educational Studies**, 39(3), 1-16.
- Ritchey, T. (2011). Morphological analysis: A general method for non-quantified modeling. **Tech Management Studies**, 18(4), 365-386.
- Sak, U. (2014). Yaratıcılık: Öğretmenler için bir el kitabı. **Yaratıcılık ve Problem Çözme Uluslararası Dergisi**, 24(4), 1-10.
- Sato, M., & Ballinger, S. (2016). Exploring the roles of positive and negative feedback in L2 written task revisions: An exploratory case study. **The Language Learning Journal**, 44(1), 39-51.
- Schultz, P. W. (2012). The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. **Journal of Environmental Psychology**, 22(1-2), 1-17.

- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Turan, S. B. (2016). Matematik öğretmen adaylarının limit kavramına ilişkin bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi ile incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uyanık, G., Balat, T., & Önkol, L. (2011). Okul öncesi dönemde fen eğitimi öğretim yöntemleri. In B. Akman, G. Uyanık Balat, & T. Güler (Eds.), *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. PegemA.
- Ünal, M., & Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Wells, H. (2012). The role of creative thinking in science education. *Journal of Science Education and Technology*, 21(4), 564-578.
- Yılmaz, D. (2011). Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zwicky, F. (1969). *Discovery, invention, research through the morphological approach*. Macmillan.

ÜSTÜN ZEKÂ VE YETENEKLİ ÇOCUKLARDA KARIYER EĞİTİMİ*

Fatma Yıldırım**

Giriş

Meslek ve kariyer kavramları birbirleriyle senkronize olarak işleyen bireyin bugünü ve yarınına yönelik yetenek ve ekonomik gelişimine katkı sağlayan iki kavramdır. İki kavram birbiriyle yakın ilişkide olmasına rağmen aslında farklılıklar taşır. Meslek, çevresel faktörler ve kişinin kendi performansından ortaya çıkan ürün olarak değerlendirilirken kariyer, üstlenilen misyonların yürütülmesinde kullanılan ve yüksek performansa dayalı olan iş veya mesleki alandaki gelişimdir. Meslek, belirli bir alana yönelik bütün kriter ve nitelikler toplamıyken bu kriter ve nitelikleri yerine getiren kişi ise meslek sahibi olarak nitelendirilmiştir. Meslek sahibinin yapmış olduğu hizmet olup maddi ve manevi karşılığa tabidir. Çünkü meslek kavramı hem bireye hem de topluma ithafen oluşturulmuştur. Meslek, bireysel ve toplumsal gelişimin en önemli araçlarından biridir (Smith, 1994; Barber, 1996; Trede vd., 2012). Geçmişten günümüze kadar meslek terimi, sürekli olarak değişime uğramışsa da nitelik ve karşılık ilkeleri değişime uğramamıştır. International Standard Classification of Occupations -Uluslararası Standart Meslek Sınıflama Sistemi (ISCO, 2008) 436 meslek grubunu içine alan dört katmanlı bir yapı ortaya koymuş beş binin üzerinde meslek tanımlamıştır. Üçüncü sanayi devriminin bitimi dördünde başında en hızlı büyüyen meslekler, nanoteknoloji, yapay zekâ ve robotik gelişmeleri içerisinde bulunduran bilgi ve iletişim teknolojileri yani BİT, mühendislik kapsamındaki yeni enerji kaynakları ve yönetimi ve akıllı sistemler, ticaretin can damarı tedarik sistemi ve genetik bilimindeki hızlı değişime ayak uyduran sağlık alanlarıdır (WEF, 2016). Dördüncü sanayi devrimi meslek ve türleri hakkında yeni bir sayfa açmaktadır.

* Literatür Araştırması.

** Dr., Fatma YILDIRIM, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1981-1765>

1. Mesleki ve Kariyer Gelişim Kuramları

Kariyer, insanın bütün yaşam alanlarına etki eden ve yaşam boyu süren bir kimlik türüdür. Ayrıca kişilerin yaşama dair bakış açısını ve yaşam stilini değiştiren önemli bir etkidir. Kariyer, kişilerin performansını ortaya çıkarıp becerilerini geliştiren bir süreçtir. Kariyer bulunduğu devrin özellikleri ve ihtiyaçlarına göre değişim gösteren esnek bir kavramdır (Sampson vd., 1996). Bunun örneklerinden biri 1990'lardaki kariyer yaklaşımı tanımıdır. Bu dönem de kariyer, insan gücüne dayalıyken bugünkü kariyer yaklaşımı bilişim teknolojilerine dayanmaktadır. Kariyer kavramı ve yaklaşımındaki farklılıklar nedeniyle meslek veya iş gibi bazı kavramlar ile içi çe geçmiştir (Liu, 2003). Kariyer kendi içerisinde kişilik, yetenek, kendini gerçekleştirme gibi çeşitli dinamiklere sahiptir (Super, 1980a; Nelson, 1988). Ayrıca kariyer bütün yaşam dönemlerini kapsayan ve bütünsel performansın sürdürülmesine dayanmaktadır. Bütün bu dinamiklerin temelleri erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Erken çocukluk döneminde yetenek ve ilgiler doğrultusunda çocukların yönlendirilmesi gelecekteki kariyer gelişimlerinin ilk basamağını oluşturmaktadır (Hatipoğlu, 2018). Erken çocukluk döneminin kariyer gelişimindeki önemi büyük olmasına rağmen bu alandaki araştırmalar hala istenilen düzeyde değildir.

İlköğretim kademesine gelindiğinde çocukların fiziksel ve sinirsel gelişimi belirli alanlarda tamamlandığı için bağımsız yaşamın ilk adımlarını atıp çevresel uyarıcılara daha duyarlı hale gelmekle birlikte çocuklarda merak ve farkındalık artmaktadır (Yeşilyaprak, 1998). Çevre ile etkileşimin bu denli gelişim göstermesi alıcı konuma geçmelerine ve dolayısıyla birden fazla mesleğe eğilim göstermelerine neden olmaktadır. Bu eğilim ve arayıcılıkta yeterli tatmine ulaşamayan çocuklar ileriki meslek hayatlarında doyuma ulaşmadığı gibi kendilerine güvenme konusunda da problemlerle karşılaşabilmektedir (Erickson, 1963). Bu dönemin sağlıklı atlatılması lise ve sonrasındaki kariyer gelişimine katkıda sağlamaktadır (Kuzgun, 2005). Ergenlik ve sonrasında kariyer gelişiminin daha ciddi bir şekilde vuku bulduğu dönemdir. Genellikle orta öğretimden liseye geçiş dönemini temsil etmektedir, çünkü

liseye geçişle birlikte kariyer basamaklarına yönlendirme olan branşlaşma vardır. Branşlaşma ile birlikte kariyerde izlenecek yol belirlemeye başlar. Bu dönemdeki genç popülasyon kariyer gelişimine ilişkin araştırmacı rolünü üstlenerek kendilerine uygun olan sosyo-ekonomik alanlara yönelmek için çaba harcarlar. Özellikle öz-değerlendirme ve kendi benliği anlama mücadeleleri kariyerin gelişimini etkiler. Benlik ve kişilik yapısını iyi tanımlayıp içselleştirmemiş lise çağındaki bireylerin kariyer ve mesleğe ilişkin karar alıcıları yetersiz kalmakta ve karmaşa yaşayıp mutsuz olmaktadır (Super, 1980a). Bundan dolayı ortaokulun sonlarından lise sonlarına kadar etkin bir kariyer geliştirme yaklaşımı hem aileler hem de okullar tarafından benimsenmesi sağlıklı bir kariyer gelişiminde büyük önem taşımaktadır.

Mesleki ve kariyer gelişimine ilişkin birçok kuram vardır. Bu kuramlar, bireysel özellikleri temel alandan gelişimsel ve sosyal yaklaşımları içerisine alan geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu yaklaşımlar neredeyse bir asır öncesine dayanmakta olup dört temel sınıflandırmadan oluşmaktadır. Tarihsel sıralama takip edildiğinde 1900'lerin başlarına dayanmaktadır. Özellik Faktör kuramı en eski gelişim kuramlarındandır. Temsilcisi Parson olup, bireye has özellikleri temele alan ve farklılıkları gözetken bir teoridir. Üç yapı taşı var olup birincisi bireyin değerler sistemini, motivasyonu ve motivasyon kaynaklarını ve yeteneklerinin ayrıntılı ele alma, diğer bir değişle bütün durum ve özelliklerini göz önünde bulundurmaz. İkinci yapı taşı, gelir getirisi olan iş ve mesleklere dair bilgi, son yapı taşı ise ilk ikinin birbiriyle uyumlu kaynaşımıdır. Bu teorinin deneysel temellere dayanması 1900'lerin ortalarına dayanmaktadır (Murphy vd., 2006). Merkez nokta bu yaklaşımda, bireyin farklılıklarının ve meslekin özelliklerinin ne kadar özdeşleştiğidir. Bu özdeşleşmenin uyumu mesleki ve kariyer gelişiminde dönüm noktası olarak görülmüştür (Spokane & Glickman, 1994; Swanson, 1996; Armitage & Amar, 2021).

Psikolojik temelli kuramlardan en önde geleni Holland'ın tipoloji kuramıdır. Tipoloji kuramında, bireylerin kişiliksel yapıları meslekler ile ilişkilendirilerek kategorize edilmiştir. Kişilik tipleri ve meslekler arasındaki ilişkiyi şekillendiren temel unsurun ise çevre ve

deneyimler olduğu savunulmaktadır. Holland, kültürel ve klasik yaşam stiline dayalı geleneksel kişilikten meraklı ve yenilikçiliği takip eden araştırmacı kişiliğe kadar altı tipoloji ortaya koymuş ve bu tipolojiler ile meslekler arasındaki ortak noktaları bularak sınıflandırmaya gitmiştir (Holland, 1997; Hogan & Blake, 1999). Karar verme yaklaşımına gelindiğinde, mesleki ve kariyerel gelişimin bir karar verme becerileri ve bu süreçlerin yönetimine bağlı olduğu temeline dayanır (Herr vd., 2004). Karar verme yaklaşımının önde gelen temsilcisi Bandura olup sosyal-bilişsel teori üzerine mesleki ve kariyer gelişimini temellendirmiştir. Öz-yönetiminin başarılı bir şekilde yapılmasının mesleki ve kariyer gelişimini etkilediği öne sürülmüştür. Anahtar kavram olarak öz-yeterlilik kullanılmış yeterlilik ve sonuç beklentisi arasındaki kuvvetli bağa vurgu yapılmıştır (Lent vd., 2002; Brown & Lent, 2023). Mesleki ve kariyer gelişiminde sosyal çevrenin aktif rolü olduğu düşünüldüğünden her birey bir rol model olarak meslek seçimi ve kariyer gelişimine katkı sağlar.

Gelişimsel yaklaşımdaysa bireylerin mesleki ve kariyerel gelişimleri zamansal dilimlemelere göre yapılmalıdır. Bu zamansal dilimler ya da periyodlar sürekli ve ilişkili olduğu için hayat boyu devam etmektedir bundan dolayı tek seferlik bir mesleki ve kariyerel bir gelişim hedeflenmez, onun yerine yaşam boyu devam eden bir gelişim hedeflenmiştir. Her yaklaşımın birbirinden farklı avantaj ve dezavantajları vardır. Bundan dolayı çoklu bir yaklaşım geliştirmek farklı fiziksel ve ruhsal evrene sahip çocukların meslek ve kariyer gelişimine büyük katkı sağlar. Buradan yola çıkılarak kariyer danışmanlığının hayat boyu ve bütünsel olarak devam ettirmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım da en ünlü simge ismi Super'dir. Benlik, kariyer olgunluğu, yaşam boyu kariyer modeli, gelişimsel görevler ve rehberlikçilerin kariyer gelişimindeki rolünün mesleki ve kariyer gelişimini etkilediği ve bunların birbiriyle etkileşim içinde bir döngüyü temsil ettiğini vurgular. Mesleki ve kariyer gelişiminde üç ana belirleyici vardır. Bunlar, bireysel belirleyiciler, durumsal belirleyiciler ve çevresel belirleyicilerdir. Bireysel etmenlerde, fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar ve süreçler önemliyken, durumsal faktörlerde zaman ve sosyo-ekonomik yapı

etkendir. En son çatı etmen ise çevresel faktörler olup iş deneyimi, iş çevresi ve mesleklerin iş dünyasındaki konumudur. Bu etmenler yaşamsal dilimlerde ve görevler yaşamsal dönemler içerisine dağıtılmıştır (Super, 1990b; Savickas, 1997a; Yang & Wong, 2020). Bu döngüsel hareketlilik birbiriyle entegre olmadıkça mesleki ve kariyer gelişimi sekteye uğramaktadır.

Ginzberg ve arkadaşlarının ortaya attığı süreç kuramı diğer bir gelişim kuramıdır. Mesleki seçim bu kuramın can damarıdır. Bu kuram, kader, şans gibi etmenlerin meslek gelişimine etkilerini karşı bir duruş sergiler. Bu kuramda meslek seçimi, kaynağı belirsiz bir hissiyat, düşünce ve durum ile yapılmadığı tam aksine sistematik ve periyodik olarak yapıldığı savunulmaktadır (Ginzberg, 1988). Ayrıca kurama göre sürece yayılmış kararın ve seçimin telafisi yoktur. Mesleki seçimi şekillendiren dört temel süreç faktörü vardır. Rasyonel bakış açısına sahip olma, bireysel değerler sistemi, duygu durumu ve eğitimsel destek mesleki ve kariyer seçimini derinden etkilemektedir. Hayal, test etme yani deneme ve rasyonel olma olarak üç periyoda ayrılmaktadır (Howell vd., 1977). Diğer gelişim kuramlarına göre bu kuram daha sert sınırlarla çizilmiş olup bütünsellikten çok süreç odaklıdır.

1990'ların sonunda Krumboltz ve arkadaşları ortaya attığı bir başka kariyer kuramı vardır. Planlanmış Rastlantı kuramı özellikle insanın kontrolü dışında bulunan ve kadersel etkiye dayalı olan şans etmeni üzerinde durmuşlardır. Bireylerin kariyer gelişimi hayati öneme sahip olan bazı becerilere dayanmaktadır. Bu beceriler, iyimserlik/olumlu düşünme, esneklik, ilgi, risk alma ve dirençlilik yani kararlılıktır (Krumboltz, 2009). Bu kuram rehberlikçileri bir katalizatör olarak görmüştür, çünkü bireyin şansla birlikte oluşturmuş olduğu olumlu ve olumsuz deneyimlerini dönüştürerek bireyin öğrenme keşiflerini arttıran kişidir. Ayrıca rehberlikçi kişinin iyimser düşünme/olumlu düşünme becerilerine de katkıda bulunmalıdır (Kim vd., 2014). Kuramdan da anlaşıldığı gibi birey kendi kariyerini tek başına geliştirmediği gibi kontrol ettiği ve edemediği koşulların sonuçlarının da kariyeri şekillendirdiği söylenebilir. Bundan dolayı kariyer geliştirme yaklaşımlarına daha bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiği görülmektedir.

Kariyer Yapılandırma Kuramında her birey kendine özgü özellik, deneyim ve yeteneğe sahip olduğu için farklı bir kariyer yapılandırmasına ihtiyaç duyulmaktadır başka bir deyişle genel ve ortak bir kariyer yapılandırma eylemi yürütmek çok zordur. Bu kuram da içten dışa doğru bir yaklaşımla üç yapıdan bahsetmiş bunlar çevre, sosyal ağ ve bireyin kendisidir. Bireyin bir kâşif gibi özünün ve değerlerinin ayrıntılarını yakalayıp ilgi ve ihtiyaçlarıyla harmanladığı bir mesleki kimlik oluşturmaya, mesleki kimlik ve iş arasındaki harmoni durumu ve yaşamsal amaçlarının kuvvetliliği kariyer gelişiminin ön şartları olarak görülmüştür (Savickas, 2005b). Nedensellik ilkesine dayalı olan yaşam temaları, bireye uygun iş işe uygun birey kimliği oluşturmaya çalışır. Bundan dolayı bireyin değerler sistemi ve mesleki değerlerin uyuşması önemlidir. Aslında burada temel amaç bireyin kendi ve iş yaşamını yeniden tasarlamasına yardımcı olmaktır (Savickas & Porfeli, 2012). Bunun yanı sıra bireylere çoklu bir bakış açısı sunmasından dolayı hızlı değişen mesleklere ve şartlara uyum açısından bu kuram önemli avantajlar sunmaktadır.

2000'lerin başlarında ortaya atılan bir diğer teori Kaos teorisidir. Belirsizlik, düzensizlik, karmaşa, süreklilik ve değişim rüzgarlarının tetikçisi olarak görülmüştür. Çünkü her bireyin kendine özgü özellik ve yetenekleri olduğu için bu karmaşa yolunu bularak değişime gitmektedir. Kariyer kaosunun içinde çözülmez gibi görünen sorunlar ve karmaşa aslında kendi içinde nedensellik ilkelerini yarattığı için yeni çözümleri ortaya çıkarır (Pryor & Bright, 2003a). Bu karmaşa kendi içinde sistemsal birer yapıya sahiptir. İç ve dış örüntüler olarak görülen her bir sistem özgün ön koşula sahip olup doğrusal bir yapı ve ilişki içinde değildir. Bundan dolayı düz bir kariyer yolu olamaz. Bu teori de kariyer yapılandırma kuramında olduğu gibi talih/şans durumu, yeni fırsatlar ve hedef duraklarını oluşturma da önemli bir aracı role sahip olduğunu öne sürmüştür (Pryor & Bright, 2014b). Kariyere ilişkin kaos teorisi değişimi sürekli olarak merkez noktaya aldığı için 21. Yüzyılın kariyer gelişimini adapteyi kolaylaştırdığı söylenebilir.

Karar verme teorisinden yaşam alanı teorisine kadarki teoriler kariyer gelişimindeki en eski ve yaygın olanlardır. Fakat günümüzde

daha güncel ve yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Ekonomik ve teknolojik değişimler yeni meslekler, kariyer yolları oluşturmuştur. Eskiden doğrusal bir yol olarak görülen mesleki ve kariyer gelişimi artık bu anlayıştan çıkarak bir pusula gibi birden fazla yol izlenebilecek bir yapıya bürünmüştür (Baruch, 2004). Klasik kariyer kuramları şirket, gruplar ve topluluklar için yapılırken çok yönlü kariyer (Protean Career) kuramları öncelikle bireysel farklılıklar temeline dayanmaktadır. Klasik kariyer kuramlarında ilerlemeler, statü, gelir ve topluluğa bağlılık esassen çok yönlü kariyer kuramlarında büyüme, bağımsızlık, özgünlük, psikolojik sağlamlılık ve yüksek motivasyon esastır (Patton & McMahon, 2014). Bundan dolayı yeni mesleki ve kariyer gelişim kuramları klasik yani geleneksel kuramlara göre çok daha esnek ve bireysel özgünlüğe sahiptir.

Dawis ve arkadaşlarının geliştirdiği iş uyumu kuramı, birey ve çevre uyumu kuramı olarak da alanyazında geçmektedir. Bireyin yeteneklerinin ve değerlerinin iş gereklilikleriyle uyumu bireyin sağlıklı ve motive edici bir kariyer gelişimine katkı sağlar. Değerler, ödüller yani teşvik ediciler ve doyum karşılıklı etkileşim içinde olmakta ve birey iş uyumunu arttırmaktadır. Bireyin işe uyumunu sağlayan güvende hissetme, statü ve başarı gibi altı değer vardır. Esneklik birey ve iç uyumundaki aracı süreç olarak görülürken dayanıklılık ve kararlılık sürdürülebilirlik açısından önemli bir diğer aracı süreçtir (Dawis, 2005; Eggerth, 2008). İş uyumu kuramı hala popülerliğini sürdürmektedir.

Niles ve arkadaşlarının geliştirdiği “Umut odaklı kariyer geliştirme modeli”, yeni nesil kariyer modellerinden biridir. Bu model, bilgi ve deneyimlerle sürekli olarak değişimi uğrayan bireyin sürece uyum becerisinin önemli olduğunu vurgular. Süreç odaklı olduğu için kariyer gelişiminin yaşamın her safhasında dikkatle takip edilmesinin gerekliliği üzerine durmaktadır. Adını aldığı umut faktörü merkez noktasını oluşturmakla birlikte öz-yansıtma, özünü ortaya çıkarma, öz-yönetim, bilişsel süreçler, öngörü ve hedef belirleme-uygulama-adaptasyon becerileri gibi altı yeterlilik mesleki ve kariyer gelişiminin önemli adımlarıdır (Niles vd., 2010).

Yeni mesleki ve kariyer gelişimi yaklaşımlarından biri “Kariyer Yelkenlisi” dir. Bu model içten başlayıp dışa doğru birtakım süreçleri içerir. İçten kasıt bireyin kendisine dönük yapacağı derinlemesine araştırma ve kendisiyle ilgili her alandaki özgünlüğünü bulup kariyer yolunu çizmesidir. Dıştan kasıtsa sosyo-çevresel faktörler ile birlikte olasılık-talih faktörlerinin işleyişidir. Modelin merkez noktası birey ve özellikleridir. İlk destek noktası büyük yelken olan sosyal çevre, diğer yelken ise ülkenin sisteminin yürütücüleri olan yasalar ve ekonomidir. Modelde bu unsurlar dışında kariyer yolunu kolaylaştıran ya da zorlaştıran olasılıklar yani talih durumudur (Korkut-Owen vd., 2010; Korkut-Owen & Niles, 2011). Modern yaklaşımlar içerisinde bu model Türkiye de en popüler yaklaşımlardan biridir. Özellikle rehber öğretmenlerin öğrencilerin kariyer planlamasında kullandıkları bir model haline gelmiştir.

2. Üstün Zekâ ve Yetenekliler

Üstün zekâ ve yetenekliler (ÜZY), beklenenin aksine ya da umulanın üstün de olağanüstü başarıya ulaşan kişilere denilmektedir. Bu grup bireyler, özlerinden çevrelerine kadar kendileri ile aynı yaşa sahip bireylerden aykırı derecede biyolojik, duygusal ve bilişsel olarak farklılık gösterenlerdir. Bu aykırılık kendini akademik alanda gösterebildiği gibi sanat ve bilim alanında da gösterebilmektedir. Hatta keskin ve farklı liderlik özellikleriyle de sosyal alanda fark yaratabilen özel bir gruptur (Renzulli, 2011). Bazı bilim adamları sadece üstün zekâyı ele alıp tanımlarken bazıları ise özel yeteneği sadece yönelmiştir. Bundan dolayı da tanımların kapsamı ve özellikleri açısından farklılaşmaktadır. Özellikler zekâ tanımlanırken bu handicap daha da keskinleşir. Çünkü zekânın tanımı hususunda hala tam belirgin ve stabil bir yaklaşım belirlenememiştir. Bazısı zor ve karmaşık durumların üstesinden gelecek üstbilişsel becerileri olanları yüksek zekâlı olarak görürken diğeri sorunları ve çevreyi en iyi şekilde yöneten kişileri yüksek zekâlı olarak görmüştür (Wechsler, 1997b; Gottfredson, 1997a). Yetenekli kavramı ise, özel bir veya birden çok alanda yüksek yeterliliğe sahip olmaktır. Diğer bir deyişle yetenek, deneyim ve yeteneği birleştirerek büyütmeyi kapsar (Ulrich & Smallwood, 2012). ÜZY, toplumların genelinde çok

az rastlanan ama keşif, mucitleri ve yetenekleriyle tarihsel ün taşıyan kişilerden olmuştur.

Üstün zekâ ve yeteneklerin nasıl ölçüleceğine dair ikilemler günümüz de de varlığını sürdürmektedir. Özellikle ölçüm konusundaki eleştirilerin dikkate değer nedenleri vardır. Eğitimsel ölçütler oluşturan araştırmacılar sadece eğitime yönelik bir ölçme yaptığı kapsamın darlığından eleştirilirken bazıları psikolojik değerlendirme tabi tutmuş, diğerleri ise fiziksel ve bilişsel özellikleri ölçmeye çalışmıştır. Yani ölçme araçlarında bir birlik olmadığı gibi ölçülen özelliklerde de tam bir kriter ve tutarlılık yoktur (Bart, 1971). Bu tür testler sadece bireyin birkaç özelliğini ölçüp diğer özelliklerini dikkate almaması konusun da önemli bir problem olarak görülmektedir. Ayrıca bu testlerin kültür ve dil açısından uyarlamasının zorluğu da diğer bir eleştiri noktasıdır (Neisser, 1998). Her ne kadar bu testlerin geçerliliği ve kapsamı sınırlı olarak düşünülse de farklı olan öğrencileri birbirinden ayırt edebilmektedir. Bundan dolayı hala kullanılmaktadır.

William Stern, zekâ katsayısı olarak IQ'yu ilk kez dillendirmiştir. Zekâ ve sınırları konusundaki araştırma ve tartışmaların tarihsel bir serüveni olsa da zekâ testinin zamansal gelişimi günümüze daha yakındır. Zekâ testini ortaya çıkaran faktöre dönüldüğünde formal eğitime devam eden öğrencilerin bir kısmının öğrenme sürecinde yoğun güçlüklerle karşılaştıkları fark edilince bu öğrencileri diğer öğrencilerden ayıracak bir metot aranmıştır. Binet arkadaşı Simon birlikte İlk IO testini ortaya çıkarmıştır (Binet & Simon, 1916). Terman bu testi daha da geliştirerek Stanford-Binet testini geliştirmiştir. Bu testi büyük bir gruba uygulamasına rağmen bu grup ırk ve dilsel açıdan homojen (aynı ırk ve dilden gelen) olduğu ve zihinsel işlevlerin hepsine bütünsel bir bakış açısı sunmadığı için eleştirilmiştir. Çünkü genellenilebilirliği ve kapsamı açısından geçerliliğinin düşük olduğu savunulmuştur (Wasserman, 2018). İlk doğrulanmış zekâ testlerinden modern çağ testlerine kadar zekâ testleri ünlerini devam ettirmişlerdir.

21. yüzyılda en çok kullanılan ve popüler olan testi David Wechsler ortaya koymuştur. WAIS “Wechsler Adult Intelligence

Scale- Wechsler Yetişkinler için Zekâ Ölçeği” okul öncesi ve ergenler içinde farklı versiyonları olsa da dünya çapında en çok kullanılan zekâ testi olmuştur. Formal eğitimin öncesinden başlayıp yetişkinliğe kadar geniş bir yelpaze için kullanılan bir testtir. Bu test mantıksal düşünmeden sözcük daracığına, resim düzenlemeden şifreye kadar sözel ve sözel olmayan kısımlara sahiptir (Cody & Prieto, 2000; Robinson, 1986). Diğer bir bilinen test Kaufman’ın KBIT-2 “The Kaufman Brief Intelligence Test-Kaufman Kısa Zekâ Testi-2. Versiyon” diğer bir ün yapmış zekâ testidir. Bu testte neden-sonuç düşünme ve sözcük kapsamı olarak iki kısma dayalıdır. WAIS ile karşılaştırıldığında daha pratik ve kısa süren bir testtir. Yaklaşık 15-20 dk ortalama da bitmektedir. Bilişsel becerilere dayanan bu testin temel hedefi akademik manada güçlüklerle karşılaşan çocukları belirlemektir. Tam bir bilişsel kapasiteyi değerlendirmek için daha kapsamlı araç gereçlerin kullanılması konusunda test geliştiricileri uyarmaktadır. Özellikle temel akademik becerilere sahip olunması gerektiğinden ilkökul ve sonrası için düzenlenmiş bir testtir (Levinson & Folino, 1994; Kaufman & Kaufman, 2004). Bu iki test ülkelerce en yaygın kullanılan testlerdir. Fakat test yapımcılarının da uyardığı gibi zekâ sınırlarının belirlenmesi mümkün olmayan bir kavram olduğundan sadece bu testlere dayanılarak ayrıma gidilmesi doğru bir karar değildir.

Türkiye’deki zekâ ile ilgili yapılan çalışmada ise göze en çok çapan ilk yerli zekâ ölçeği olan ASİS’tir. Bu test, Uğur Sak ve ekibi tarafından rotaya konmuş olup Okul öncesinden başlayarak lise başlarına kadar geniş bir uygulayıcı kitlesi vardır. Genel zekâdan tarama endeksine kadar birçok bileşenden meydana gelip hafıza, Mantıksal dizilim, esneklik ve sözcükler gibi yedi alt boyuta sahip bir testtir. 2015 yılında dört binin üzerinde geniş bir çocuk kitlesi ile çalışılmıştır (Sak vd., 2016). Sak ve ekibi sadece ilk yerli zekâ testinin kurucuları değildir aynı zamanda ÜZY öğrencilerin eğitim modellerinden olan ÜYEP modelinin de Türkiye’deki uygulayıcılarıdır.

Zekâ testlerinden sonra değinilmesi gereken bir diğer hususa sınıflandırmasıdır. Wechsler zekâ testlerine zekâ katsayısına göre sınıflandırmaya göre, 90-109 ortalama zekâ, 110-119 ortalama üstü,

120-129 üstün zekâ, 130 ve üzeri ise çok üstün zekâlılardır (Wechsler, 1944a). Gagne'ye göre zekâ sınıflandırmasında beş kategori olup 120 hafif derecede 165 derecesi aşırı yüksek zekâyâ işaretir. Zekâ seviyesi yükseldikçe aradaki standart sapmada artmaktadır (Gagne, 1998). Zekâ testlerinin hepsinde çeşitli nedenlere bağlı olarak sapmalar farklılaşmaktadır. Eğer birden fazla zekâ testi uygulanmış bir çocuk veya yetişkin varsa testlerin nominal geçerliliğine bakılması önem arz etmektedir (Willoughby vd., 2023). Diğer bir değişle sadece zekâyı ölçmek bir problem alanı değil aynı zamanda bu ölçümlerin tutarlılığı diğer bir problem alanıdır.

A. Üstün Zekâ ve Yeteneklilerin Özellikleri

ÜZY'in erken tanılanabilmesi, ÜZY'in özelliklerinin farkına varılması ile mümkündür. Özelliklerinden bazıları aşağıdaki gibidir (Tuttle vd., 1988; Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005):

- ✎ Yürümeye yeni başladıklarında alfabenin oluşturduğu harfleri tanır (2 yaş ve altı)
- ✎ Yürümenin ilk zamanlarında İlk kelimeyi tanır ve rakamları sayabilir (2 yaş ve altı)
- ✎ Yürümeden hemen sonra basit puzzle yapabilir (2 yaş ve altı)
- ✎ 4 yaşını almadan önce okumaya geçebilir
- ✎ Ayrıntılara dayalı merak ve çok enerjik olma
- ✎ Akademik becerilerde yüksek performans
- ✎ Bağımsız bir düşünce ve davranış stili
- ✎ Kararlı ve dirençli bir zihin yapısı
- ✎ Hicivsel yönü gelişkin
- ✎ Evrensel ve felsefi konulara ayrıntılı bir şekilde bakma
- ✎ Multidisipliner bir anlayışla araştırma yapma
- ✎ Ritüelin dışında davranış sergileme
- ✎ Gelişkin hafıza
- ✎ Problem çözme şeklinin spesifik olması
- ✎ Bilginin transformasyonu ve transferini iyi derecede yapma

3. Üstün zekâ ve Yetenekliler ve Kariyer Eğitimi

A. ÜZY'lilerin Kariyer ile ilgili Sorunları

ÜZY, kendileriyle aynı yaş grubunda olan akranlarından beklenmedik bir düzeyde anlamlı sonuçlar almayı başaranlardır. Bu çocukların görülmesi az rastlanır başarıları, eğilimlerini de etkilemiştir. Özellikle ÜZY çocukların kişiliklerinin ve benliklerinin de benzeri çok olmayan özellikte olması ve karar alma mekanizmalarının farklı olması nedeniyle kariyer ve mesleki gelişimleri başkalaşmaktadır. Farklılaştırma, Hızlandırma, zenginleştirme gibi birçok uygulamalarla ÜZY çocuklarının eğitimsel gelişimine katkı sağlasa da kariyer ve meslek gelişimine yeterince katkı sağlayamamaktadır. Ek olarak yaratıcılık, ÜZY'li öğrencilerin kariyer eğitiminde olması gereken diğer bir kısım olmasına rağmen kariyer eğitim programlarının kapsamına alınmamıştır (Miller, 1981). Halbuki ÜZY'li tanılamasından önemli rol oynayan teorilerin bir kısmı yaratıcılığı ÜZY'lilerin bir özelliği olarak ele almaktadır.

1950'lerde ÜZY'lilerde sadece üçte bir oranında tam zamanlı olarak işe girip çalışma görülürken 1960'larda bu oranda düşme görülmüş çoğu ÜZY istedikleri ya da planladıkları işe girememişlerdir. Ayrıca bu yıllarda ÜZY kızların büyük kısmının kariyer yerine evliliği seçtiği görülmüştür. ÜZY kariyer konusunda etkileyen diğer bir faktör aile olup eğitime değer veren ebeveynlerle yetişen üstün zekâlı ve yetenekli erkeklerin kariyerine ve başarısına etki ettiği de saptanmıştır (Oden, 1968; Watley & Kaplan, 1971; Leung, 1998). Buna ek olarak ÜZY'de yanlış seçim yapma korkusunun kariyer seçimini olumsuz yönde etkilediği gibi stres seviyelerini de arttırmıştır (Marshall, 1981). Buna ilaveten geleneksel kariyer danışmalığı hizmetinin akademik olarak ÜZY öğrencilere kariyer seçimi ve süreçleri hakkında yeterince katkı sağlamamaktadır (Kerr & Erb, 1991). Yukarıdaki nedenlere ek olarak kariyer ve meslek alanlarındaki hızlı değişime ayak uydurmanın zorluğu belki de 21. Yüzyıl ÜZY öğrencilerin kariyer gelişimini zorlaştıran diğer bir faktördür.

ÜZY’de kariyer denilince çok yönlü potansiyellik kavramı ile karşılaşılır. Çok yönlü potansiyellik, birçok alanda birden fazla ilgiye ve yeteneğe sahip olan ÜZY’li öğrenciler giriştikleri mesleklerde başarılı olma potansiyele sahip olması nedeniyle olağan olmayan kararlar ile karşı karşıya kalmasıdır. Bu durum ÜZY’in birden fazla ilgi ve yetenek içerisinde hangisini takip edeceğini bilememesine yol açmaktadır (Sanborn, 1979). 1980’ lerin sonuna doğru yapılan çalışmada ÜZY’li öğrencilere kariyer ve meslek seçimine ilişkin sunulan yapılandırılmış bireysel danışmanlığın öğrencileri teşvik ettiği görülmüştür. Ayrıca araştırma ve kariyer hedeflerine odaklanmanın da bu gelişime katkı sağladığı sonucuna varılmıştır (Kerr & Ghrist-Priebe, 1988). Buradan hareketle ÜZY’li öğrencilere sunulacak olan kariyer danışmanlığı ve programlarının onların ihtiyaçlarına cevap veren ve yeteneklerine hitap eden bir değerlendirmeye sahip olması büyük önem taşımaktadır. Böyle bir danışmanlık programının ihtiyaçlarını ve önceliklerini belirleyebilmek için alan yazısının detaylı incelenmesi gerekmesine rağmen yeterince araştırma yapılamamıştır. Bu çalışma ÜZY’li öğrencilerin kariyere gelişimine ilişkin yapılan alan çalışmaları incelenerek yeni oluşturulacak kariyer danışmanlığı programlarına yol göstermektir.

B. ÜZY’lerin Kariyer Eğitimi

Formal eğitime başlamadan önce yani okul öncesinde kariyer eğitimine başlanmalıdır. Türkiye ve birçok ülke de formal eğitim ile birlikte kariyer eğitimi başlamaktadır, fakat kariyer eğitimi için bu durum gecikmeye neden olmaktadır. Bundan dolayı okul öncesinden başlayıp okul kademelerine ve ihtiyaçlarına göre öğrencilere kariyer eğitimi verilmelidir. Örnek olarak ilkökul döneminde karar mekanizmaların gelişimi için hedef belirleme-izle-tamamlama döngüsünü destekleyecek aktivitelere yer verilmesi, çocukları hafta sonları dahi olsa mesleklerle buluşturulması gerekmektedir. Para yönetimine ilişkin sorumlulukların verilmesi de diğer önemli konulardandır. Ergenlik dönemleri yani ortaokul döneminde meslek, iş ve paraya ilişkin değerlerin sağlam zemine oturtulması, bu dönemde meslek sahipleri ile yapılacak röportajlar etkili olabilir. Kendi değerleri ile meslek sahiplerinin değerlerini karşılaştırıp anlamlandırması büyük önem taşımaktadır. Özellikle hafif işlerin

verilmesi ve akabinde liderlik ve girişimcilik için teşvik edilmesi gerekmektedir. Son basamak olarak lise de akıl hocalarının yönlendirmeleri, karar verme mekanizmalarının aktifleşmesi için hedef ve değerlerinin bütünleşmesi, alternatif mesleki modellere ilişkin tanıtımlar etkili olabilir (Greene, 2002a; Greene, 2006b). ÜZY’li öğrencilerin genellikle dünya da ve kendi ülkelerindeki en yüksek puanlı prestiji yüksek bölümleri seçtikleri görülmüştür. Medikal araştırmalar, Tıp, uygulamalı bilimler ve yüksek mühendislikler bunlardan bazılarıdır (Kelly, 1992). Böylelikle ÜZY’li öğrenciler yüksek puanlı klasik bölümler dışında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçim yapabilirler. Bunun için de muhakkak geniş perspektif sunmak gerekmektedir.

OrRico ve Feldhusen (1979) “Career Education For The Gifted, Creative And It Talented. G/C/T-Üstün Zekâ, Yaratıcı ve Yetenekliler İçin Kariyer Eğitimi” bir kariyer eğitim programı önermişlerdir. Bu eğitim de ilk ilke, temel eğitim ve çalışma hayatının neden sonuç ilişkisi içerisinde anlamsal bağının öğrenciler tarafından içselleştirilmesidir. Diğer bir önemli ilke ise yaşam biçimi ile iş ve çalışma hayatının birbirine entegre yürütülmesidir. Diğer bir deyişle işin bireydeki anlamsal karşılığının yanı sıra birey ve iş için uyumsal olması gerektiğini vurgulamıştır. Kariyer gelişimi hayatın her safhasına yayılan ve gelişimi durmayan bir süreçtir. Bundan dolayı yüzeysel bir şekilde bir iş bul ve çalış mantığına dayanmamaktadır. Üstün zekâ, yaratıcı ve yeteneklilerin kariyer eğitiminde altı problem alanı dikkat çekmektedir. Birincisi, çoklu potansiyellik nedeniyle karşılaştıkları kariyer seçimi problemidir. Çoklu potansiyellik problemini aşmak için zamana yayılan bir keşif dönemi planlanmalı ve bu planla paralel seçimi yapılmalıdır. İkincisi, geleneksel kariyer aktiviteleri ÜZY’li öğrenciler için yeterli olmadığı için yeni kariyer aktivitelerinin ÜZY’li öğrencilerin özelliklerini göre yapılandırılması gerekmektedir. Bununla birlikte ÜZY’li öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerine odaklanan ve ürüne dönüştürülebilinen projelerin üretilmesi gerekmektedir. Bu iki ilkeyi uygularken dünyadaki mesleki ve kariyer akımları dikkate alınmalıdır. Üçüncüsü, toplumların karşılaştıkları sorunlara çözüme olasılığı sağlayacak karmaşık ve buluşa dayalı meslekler bu grup

öğrenciler için daha doğrudur. Basit ve tek düze meslekler yani üreticiliğe ve problem çözmeye dayanmayan meslekler üstün zekâ, yaratıcı ve yetenekli öğrenciler için önem arz etmediği gibi sıklıkla kariyer değişimine gitmelerine neden olmaktadır. Dördüncüsü, yetenekli kavramının kapsamının tam olarak belirlenememesi ve hedef belirleme becerilerine odaklanılmaması ÜZY’li öğrencilerin kariyer gelişimini çözülmez bir düğüme dönüştürmektedir. Bu yüzden üstün zekâ, yaratıcı ve yeteneklilere çeşitli yetenek alanları tanıtılmalı ve kariyer hedefleri tekrardan planlanmalıdır. Beşincisi, kariyer endişesi ve aşırı ayrıntılı olarak sadece bir alana eğilim gösterme, bu grup öğrencilerin yaşamın diğer alanlarını ve ihtiyaçlarını göz ardı etmesine neden olabilmektedir. Çünkü bu öğrenci grubunun hepsi farklı ekonomik ve sosyal çevreden gelmektedir. Bundan dolayı kariyer planları ve girişimleri onların yaşam stillerine, bireysel ve sosyal ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Son olarak, kariyer planlaması, seçimi ve gelişimin de örnek modeller her zaman her grup için önemli temsilcilerdir. Bu yüzden akıl hocalarının ya da profesyonel kişilerin yardımı gerekmektedir. Ayrıca mesleki deneyimlerin doğrudan yapılması da diğer bir önemli faktördür.

Van Tassel-Baska (1981), “Üstün Zekâlı ve Yetenekliler için Kapsayıcı Kariyer Eğitimi Modeli” ortaya atmıştır. Kariyer eğitimi bireyin güçlü ve güçsüz olduğu alan ve durumların farkına varmasıyla başlar. Bundan dolayı ÜZY kariyer gelişiminin ilk durağı kariyer hedeflerinin belirlenmesidir. Bunun içinde meslek ve işlerinde profesyonel ve uzman kişilerin bu grup öğrencilere rehberlik etmesi gerekmektedir. Kariyer mentörleri yani akıl hocaları çalışma alanlarında bu grup öğrencilere fırsatlar tanıyıp deneyimler sağlamalıdır. Bu modelin dört temel hedef tanımlar. Birinci hedef, öz değerlendirme yapıp istediği yaşam stili ve kariyeri bütünleştirmesidir. İkinci hedef, birden fazla alana yönelik yetkinliği artırmadır. Bunun yolu da bu öğrencilerin öz tanıma ve yansıtmayı erken yaşlarda başlatmasıdır. Üçüncü hedef ise ilk iki hedefi belirledikten sonra seçeceği alanda ve kariyerde sürekliliği ve adanmışlığı sağlayabilmektir. Üçüncü hedef için kariyer kararı ve problem çözme becerileri hayati önem taşımaktadır. Son hedef ise yaratıcılık ve üreticiliği kapsayan görev bilinci yani motivasyonu

sürdürmektir. ÜZY’li öğrencilerin kariyer gelişimi için altı öneride bulunmuşlardır (Van Tassel-Baska, 1981).

- ⊗ Birçok meslektan profesyonelleri ve rol modellerin kariyer hayatı ile ilgili okuma araştırma yapmaya teşvik etmelidir.
- ⊗ ÜZY’li öğrenciler, sosyo-psikolojik ihtiyaçlarını ve yetenekleri arasında bağ kurarak yeteneklerini güçlendirmesi gerekir.
- ⊗ Bağımsız bir araştırmacı olarak kişisel öğrenme stilleri ve tercihlerini izleyerek yeteneklerini geliştirme ve cinsiyetten bağımsız bir kariyer gelişimi sağlanmalıdır.
- ⊗ ÜZY’li öğrencilere kariyer kararına yardımcı olacak değerlendirme araçlarının geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- ⊗ Alternatif kariyer yollarının yanında çeşitli alanlara ilişkin kariyer deneyimleri ve erken zamanlarda kısa vadeli kariyer hedefleri koymada bu öğrencilere yardım edilmelidir.
- ⊗ ÜZY’li öğrencilere, lise zamanlarında yoğun kariyer eğitimi deneyimleri fırsatı verilmeli, uzun vadeli hedefler için hazırlık fırsatı tanınmalıdır.

1985-1986 yılları arasında Missouri-Columbia Üniversitesi “The Career Planning and Placement Center (CPPC)-Kariyer Planlama ve Yerleştirme Merkezi” olarak üç haftayı kapsayan günlük kariyer programları oluşturmuştur. Liseye devam eden ÜZY’li öğrencilerin kariyer gelişimini sağlamak için “Kariyer Keşif Atölyeleri” adı altında programlar oluşturulmuştur. Bu günlük programlar, dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar, kendini ve yeteneklerini bilmeye yönelik kendi kendini değerlendirme, grup değerlendirmesi, kariyer planlaması ve bireyselleştirilmiş kariyer keşfi sağlama üzerine kurulmuştur (Roper & Berry, 1986). Missouri-Columbia Üniversitesi kariyer eğitimi ve planlama konusunda hizmetlerini sürdürmektedir.

Montgomery ve McKay (1992) “The Iowa Model for Career Education- Kariyer Eğitimi için Iowa Model” ÜZY’li çocuk ve öğrenciler için kariyer geliştirme modelini yapmışlardır. Model, kariyer gelişimini ömür boyu devam eden bir süreç olarak ele aldığı için kariyer geliştirmenin okulöncesinden başlaması gerektiğini vurgulamıştır. İş dünyası ve Öz temeli üzerine kurulu olan modelin dört aşaması vardır. Birinci aşaması meslek ve kariyere dair

farkındalığın oluşması, ikinci aşaması farkındalıkla birlikte kişisel özelliklerin ve kariyer özelliklerinin uyumu aşaması (denge kurulumu), üçüncü aşama ayrıntıları iki taraflı olarak keşfetme ve son olarak kariyer ve mesleğin gereklilikleri için hazırlık aşamasıdır. Meslek ve Özün bilişimini sağlayan yedi alan vardır. Bunlar, öz, toplum, kişiler arasındaki ilişkiler, ekonomi, mesleki bilgi, karar verme ve işe yönelik tutum ve değerler. Ayrıca ÜZY’li öğrencilerin yeterlilik kazanması gereken yedi tane akademik alan vardır. Bunlar, matematik, dil sanatları, yabancı diller, bilim, sanat, sosyal çalışmalar, kariyer eğitimi, sağlık ve beden eğitimidir.

Body ve arkadaşları (2001) Avustralya New South Wales (NSW) eyaletinde kariyer eğitimine ilişkin bir hazırlık eğitim programı düzenlemiştir. Bu eğitim programının ana kitlesi liseye devam eden ÜZY’li öğrencilerdir. Programda özü yani kendini keşfetme, zaman yönetim becerileri, kendi kendine çalışma becerileri, meslekleri ve işleri araştırma, karar verme becerileri, okul sonrası çalışmayı planlama, yetenek araştırmalarına katılarak yeteneklerini keşfetme, üniversitelere ilişkin detaylı araştırma yapma, burs kazanma, hızlandırma eğitimi alma vardır. Bunlara ilaveten denge ile birlikte ders dışı etkinliklere katılma, farklı mesleki alanlar için gereklilikleri araştırma, yaşam stiline uygun kariyer seçenekleri hazırlama, kız çocuklarına yönelik farklılaştırılmış rehberlik, çeşitli topluluklara katılarak öğrenme fırsatları elde etme önemlidir. Ayrıca okul-üniversite yönetimi, personeli, öğrenci ve ailenin kariyer planlamasına birlikte katılımı, devam eden kariyer gelişimine uygun olarak programın yeniden esnek ve uyumlu olarak dizayn edilmesi, öz ve kariyer farkındalıklarını arttırmak için çeşitli aktiviteler sunma, kariyer anlamını belirginleştirme ve iş deneyimini kazandırma şeklinde kariyer eğitimi programı hazırlanmıştır.

Choi ve arkadaşları (2021) Güney Kore’de bilim ve mühendislik alanında liseye devam eden ÜZY’li öğrenciler için kariyer eğitim programı oluşturmuştur. Yürütülen üniversite uygulama alanı olarak seçilmiştir. Kaist Üniversitenin 11 farklı bölümünden 19 profesör ve uzmanlarla birlikte bir global şirketin ekip yöneticisinin de yer aldığı üniversite de eğitimine devam eden mentör 22 öğrenci ve 131 ÜZY’li öğrenci kariyer eğitimine katılmıştır. Kaist Üniversitesindeki kariyer

eğitim programına katılan bölümlerin bazıları, kültür ve teknoloji enstitüsü, bio ve beyin mühendisliği bölümü, matematik, endüstri mühendisliği, sistem mühendisliği, elektrik-elektronik mühendisliği bölümü, yaşam bilimleri bölümleri gibidir. ÜZY’li öğrenciler istedikleri bölüme göre gruplandırılmıştır. Bu öğrenciler katıldıkları bölümlerin hocalarının derslerine katılmış ve alan uzmanlarıyla görüşme yapmıştır. Kariyer programına katılan bütün öğrencilere dünya çapında ün yapmış şirketlerin önerdiği yetenekler ve alanları tanıtan bilim derslerin yanı sıra liderlik yeteneklerini geliştirecek dersler verilmiştir. Bu uygulamalara birlikte öğrencilere mentörlük hizmeti de sunulmuştur. Bu mentörler daha önce ÜZY okulundan mezun olup üniversiteye devam eden öğrencilerdir ve fen alanında mentörlük yapmışlardır. Mentörler, öğrenciler ve hocalar arasında oluşabilecek herhangi bir durumu çözecek olan katalizatörler olarak da görev görmüşlerdir. Bundan dolayı mentörler sürecin bir parçası olarak bütün program süreci boyunca öğrencileri yönlendirmişlerdir.

2017 ve 2023 yılları arasında bir proje olarak Jacob K. Javits tarafından “The Talent Identification and Career Exploration (TICE) Program-Yetenek Belirleme ve Kariyer Keşfi (YBKK) Programı” tasarlanmıştır. Bu program köklerini Sosyo-Bilişesel Kariyer Teorisi’nden almaktadır. Yetenek alanları ve kariyer fırsatlarını birleştirip sunma esaslı olup özellikle çeşitli alanlara ilişkin yüksek düzeyde yetenek gösterip toplumda kendini temsil edemeyen ve birçok alanda yeterli fırsata sahip olamayan ÜZY’li öğrenciler için oluşturulmuş bir programdır. Bu program 4 modül ve 9 oturumdan meydana gelmiştir. 19 okul ve 1000 üzerinde yüksek başarı göstermiş kırsal, kenar mahalleler (şehrin etrafındaki yoksul kesim) ve şehirlerde yaşayan ilk ve ortaokul öğrencileri bu programa katılmıştır. Gelecekteki topluluğunu kurma, Kendini Tanıma-Ne yapmak istiyorsun? Kendini Tanıma-Zayıf ve Güçlü Yönlerini Keşif, Hepsini Bir Araya Getir bu programın dört önemli modelidir. İlk modülde, gelecekte trend olacak meslek ve işler hakkında derinlemesine düşünüp kendi gruplarını oluşturmasıdır. İkinci modülde, kişisel özellikler doğrultusunda hangi iş veya mesleki çevresinin uyumlu olacağı yönünde düşünme ve keşiflerde bulunmadır. Üçüncü modülde, öz değerlendirme yaparak kariyer

basamaklarını planlamadır. Son modülde ise, bütün modülleri bir araya getirerek kariyer gelişimine yön vermesidir. Programa katılan öğretmenler için ayrıca 2 günlük çalışma atölyeleri ile programın ve öğrencilerin tanıtımı yapılmıştır (Mahatmya vd., 2023; Watson vd., 2024). Bu program sayesinde toplumun çeşitli kesimlerinde ekonomik ve birçok nedene bağlı olarak gölge de kalmış ÜZY’li öğrencilerin kariyer keşfine ve gelişimine katkı sunulmuştur.

ÜZY’li öğrencilere uygulanabilecek başka bir program olmadığı gibi bu öğrencilerin kariyer gelişimine dair doğrudan katkı sağlayacak bir teori olmamasına rağmen Jung (2019) “Daraltma ve Uzlaştırma Teorisi” ve “İş Uyumu Teorisi” nin ÜZY kariyer gelişim sürecine katkıda bulunabileceğini öne sürmüştür. Gottfredson’un (2005b) “Daraltma ve Uzlaştırma Teorisi”, ÜZY’li öğrencilerin kariyer gelişiminde dört aşamaya dikkat edilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bunlar, bilişsel becerilerin daha işlevsel hale getirilmesi, bireyi fiziksel, psikolojik ve bilişsel kalıplarını geliştiren kişisel ve sosyal unsurları göz önünde bulundurarak kariyer gelişimde kendi özgünlüğünü yakalamasını sağlamaktır. Bütün bunlara ilaveten, kariyer olanaklarını bireylerin ilgi ve motivasyonuna göre sınırlandırma, gerçekçi ve bireyin tabiatına uygun somut kanıtlarla kariyeri şekillendirme esas olmalıdır, çünkü bireyler farklı sosyo-ekonomik yapıdan gelirler. Diğer bir teori ise “İş Uyumu Teorisi”dir. Bu teori ÜZY’li öğrencilerin kişisel ihtiyaçları ve bilişsel beceriler gibi özgün yeteneklerinin birleştirilip birlikte ömür boyu geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Gottfredson, 2005b; Dawis, 2005; aktaran Jung, 2019). Bu uyarlanabilir kuramlar dışında yapay zekâ gibi günümüz çağını şekillendiren teknoloji ve yetenekleri baz alan meslek ve kariyer gelişimi için ÜZY’li çocuk ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun yeni bir kariyer eğitim programının tasarlanması elzem bir zorunluluktur. Ayrıca bu eğitim programları tasarlanırken kültür ve dil farklılığın yanı sıra sosyo-ekonomik durumda dikkate alınmalıdır.

Sonuç

Meslek ve mesleki gelişim kuramlarının köklerini geçmişten almış olsa da kariyer gelişim kuramları, bir kısmını mesleki kuramlardan bir kısmını ise modern kuramlardan almıştır. Yani daha karma bir yaklaşıma sahiptir. Kariyer gelişim kuramları daha çok genel gelişim gösterenler için kurgulanmışken özel gereksinime ihtiyaç duyanlar göz ardı edilmiştir. Üstün zekâ ve yeteneklilerde bu ihmal edilmiş özel gruplar içerisinde. Üstün zekâ ve yeteneklilerde kariyer eğitiminde, üstün zekâ mı, yetenek mi yoksa yaratıcılığın mı geliştirilip kariyerin geliştirilmesi konusun da büyük bir muamma vardır. Üstün zekâ ve yeteneklilerde kariyer eğitimi çok yeni bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Öyle ki birkaç tane kariyer eğitimi programı dışında bir gelişime görünmemektedir. Halbuki bu grup öğrencilerin toplumları var oldukları ve geliştikleri alanlarda büyük bir değişime götürüler.

Yeni yüzyılda sadece 7 program mevcuttur. Bu programlar da sadece belli özelliklere odaklanmış olup bütünselliğe sahip değildir. Bundan dolayı Üstün zekâ ve yeteneklilerin, kariyer eğitimine ilişkin süreç odaklı ve bütünsel yaklaşımla oluşturulacak yeni ve çok yönlü bir kariyer eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu eğitimlerde bütün paydaşların desteğinin alınması da diğer bir önemli noktadır.

Kaynakça

- Armitage, L.A. & Amar, JHN. (2021). Person-environment fit theory: Application to the desing of work environments. *A Handbook of Theories on Designing Alignment between People and the Office Environment*, Routledge, 14-26.
- Barber, B. (1996). Meslekler Sosyolojisinde Bazı Sorunlar. *Meslekler ve Sosyoloji Dergisi*. Çev. Zafer Cırhinlioğlu. Ankara: Gündoğan yayınları.
- Bart, W. M. (1971). Issues in the Measurement of Intelligence. *The Irish Journal of Education / Iris Eireannach an Oideachais*, 5(2), 59-69. <http://www.jstor.org/stable/30077183>
- Baruch, Y. (2004). "Transforming careers: from linear to multidimensional career paths". *Career Development International*, 9(1), 58-73. doi:10.1108/13620430410518147.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. In H. H. Goddard (Ed.), *The development of intelligence in children (the Binet-Simon Scale)* (E. S. Kite, Trans.; pp. 37-90). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Boyd, G., Hemmings, B., & Braggett, E. (2001). A Career Education Program for Gifted High School Students: A Case Study. *Australian Journal of Career Development*, 10(2), 6-10. <https://doi.org/10.1177/103841620101000203>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2023). Social cognitive career theory. In W. B. Walsh, L. Y. Flores, P. J. Hartung, & F. T. L. Leong (Eds.), *Career psychology: Models, concepts, and counseling for meaningful employment* (pp. 37-57). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000339-003>
- Choi, J., Kim, Y., & Lee, Y. (2021). Effects of Career Education Program in Science & Engineering Fields to Career Outcome Expectation, Career Decision-Making Self-Efficacy and Grit for Science Gifted High School Students. *Journal of Engineering Education Research*, 24(5), 28-37. <https://doi.org/10.18108/JEER.2021.24.5.28>
- Cody, M. S., & Prieto, L. R. (2000). Teaching intelligence testing in APA-accredited programs: A national survey. *Teaching of Psychology*, 27(3), 190-194. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2703_05
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 3-23). Hoboken: Wiley.
- Eggerth, D. E. (2008). From Theory of Work Adjustment to Person-Environment Correspondence Counseling: Vocational Psychology as Positive Psychology. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 60-74. <https://doi.org/10.1177/1069072707305771>
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228. <https://doi.org/10.1080/13598130600618140>
- Erickson, E.H. (1963), *Childhood and Society*. New York, Norton.
- Gagne, F. (1998). The prevalence of gifted, talented, and multitalented individuals: Estimates from peer and teacher nominations. In R.C. Friedman & K. B. Rogers (Eds.), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness* (pp. 101-126). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ginzberg, E. (1988). Toward a theory of occupational choice. *Career Development Quarterly*, 36(4), 358-63. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1988.tb00510.x>
- Gottfredson, L. S. (1997a). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13-23. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90011-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90011-8)
- Gottfredson, L. S. (2005b). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). New York: Wiley.

- Greene, M. (2002a). Career counseling for gifted and talented students. In M. Neihart, S.J. Reis, N.M. Robinson, and S.J. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 41-50). Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Greene, M. J. (2006b). Helping Build Lives: Career and Life Development of Gifted and Talented Students. *Professional School Counseling*, 10(1), 34-42. <http://www.jstor.org/stable/42732499>
- Hatipoglu, K. (2018). Ölçeklendirildiğinde Erken Çocukluk İşgücünün Desteklenmesi: Güney Afrika'da toplum sağlığı çalışanları. Washington.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career Guidance and Counselling through the Lifespan: Systematic Approaches* (6th Edition). Prentice-Hall.
- Hogan, R., & Blake R. (1999). John Holland's Vocational Typology and Personality Theory. *Journal of vocational Behavior*, 55(1), 41-56. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1696>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Howell, F. M., Frese, W., & Sollie, C. R. (1977) Ginzberg's theory of occupational choice: A reanalysis of increasing realism. *Journal of Vocational Behavior*, 11(3), 332-346, [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(77\)90029-X](https://doi.org/10.1016/0001-8791(77)90029-X).
- International Standard Classification of Occupations (ISCO), (2008). *International Standard Classification of Occupations Structure, group definitions and correspondence tables*. International Labour Office, Geneva, Switzerland <https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/avrupa-yuksekokretim-alani-ile-uyumlama-projesi/documents/isco-08.pdf>
- Jung, J. (2019). 'The Career Development of Gifted Students', in Athanasou J; Perera HN (ed.), *International Handbook of Career Guidance*, Springer, pp. 325 - 342, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6_15
- Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (2004). *Kaufman Brief Intelligence Test*. Second Edition. Bloomington, MN: Pearson, Inc.
- Kelly, K.R. (1992). Career Maturity of Young Gifted Adolescents: A Replication Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), 36 - 45. <https://doi.org/10.1177/016235329201600105>
- Kerr, B. A., & Erb, C. (1991). Career counseling with academically talented students: Effects of a value-based intervention. *Journal of Counseling Psychology*, 38(3), 309-314. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.3.309>
- Kerr, B. A., & Ghrist-Priebe, S. (1988). Intervention for multipotentiality. *Journal of Counseling and Development*, 66(8), 366-370. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb00888.x>
- Kim, B., Jung, S. H., Jang, S. H., Lee, B., Rhee, E., Cho, S. H. ve Lee, S. M. (2014). Construction and initial validation of the Planned Happenstance Career Inventory. *The Career Development Quarterly*, 62(3), 239-253. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00082.x>
- Korkut Owen, F., Açikel, M., Arıcı, F., Çağ, P., Demirtaş, S., Emir, E. Ülker, G. (2010). Kariyer danışmanlığı için bir model önerisi: Kariyer Yelkenlisi Modeli, 12. Rehberlik Sempozyumu, AREL Okulları, İstanbul, 27 Mart 2010.
- Korkut-Owen, F. ve Niles, S. C. (2011). Kariyer danışmanlığında yeni kuramlar ve yaklaşımlar (Edit. B. Yeşilyaprak), *Kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*, (ss. 273-307), Ankara, PegemAkademi.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. <http://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Kuzgun, Y. (2005). *Akademik Benlik Kavramı Ölçeği*. Y. Kuzgun ve F. Bacanlı (Editörler). Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar dizisi:2. 3.Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2002). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown, L. Brooks, and Associates, *Career choice and development*, 255-311. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leung, A. S. (1998). Vocational identity and career choice congruence of gifted and talented high school students. *Counseling Psychology Quarterly*, 11(3), 325-335. <https://doi.org/10.1080/09515079808254064>
- Levinson, E. & Folino, L. (1994). The relationship between the WISC-III and the Kaufman Brief Intelligence Test with students referred for gifted evaluation. *Special Services in the Schools*, 8(2), 155-159.
- Liu, Y. C. (2003). *The Relationship between Resilience and Career Beliefs of Employees in Taiwan* [Doctoral Dissertation]. Texas A&M University.
- Mahatmya, D., Assouline, S., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., McGinnis, D., & Teriba, A. (2023). Patterns of high ability and underrepresented students' subject-specific psychosocial strengths: A latent profile analysis. *High Ability Studies*, 34(2), 229-248. <https://doi.org/10.1080/13598139.2023.2176293>
- Marshall, B. C. (1981). Career decision making patterns of gifted and talented adolescents: Implications for career education. *Journal of Career Education*, 7(4), 305-310. <https://doi.org/10.1177/0894845381007004>
- Miller, J. V. (1981). Overview of Career Education for Gifted and Talented. *Journal of Career Development*, 7(4), 266-270. doi:10.1177/089484538100700401
- Montgomery, J. L., & McKay, J. W. (1992). Career development: Activities for gifted and talented youth. Paper presented at the Asian Conference on Giftedness: Growing Up Gifted and Talented, July, Taipei, Taiwan.
- Murphy, L. L., Plake, B. S., & Spies R. A. (2006). *Tests in print VII: An index to tests, test reviews, and the literature on specific tests*. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska-Lincoln.
- Neisser, U. (1998). The rising curve: Long-term gains in IQ and related measures. Washington, DC, US7 American Psychological Association.
- Nelson, D. L. (1988). Occupation; form and performance Amerikan. *Journal of Occupation Therapy*, 42(1), 633-641. doi: 10.5014/ajot.42.10.633. PMID: 3059801.
- Niles, S. G., Yoon, H. J., Balin, E., Amundson, N. A. (2010). Using A Hope-Centered Model of Career Development in Challenging Times. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(34), 101-108. <https://doi.org/10.17066/pdrd.86654>
- Oden, M. H. (1968). The fulfillment of promise: 40-year follow-up of the Terman gifted group. *Genetic Psychology Monographs*, 77(1), 3-93. Corpus ID: 40006136
- OrRico, M. J., & Feldhusen, J. F. (1979). Career Education for the Gifted, Creative and it Talented. *G/C/T*, 2(5), 37-40. <https://doi.org/10.1177/107621757900200511>
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). Comparison of the Current Theories. In: *Career Development and Systems Theory*. Career Development Series, 2. Sense Publishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-635-6_5
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2003a). The chaos theory of careers. *Australian Journal of Career Development*, 12(1), 12-20. <https://doi.org/10.1177/103841621351850>
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2014b). The chaos theory of careers (CTC): Ten years on and only just begun. *Australian Journal of Career Development*, 23(1), 4-12. <https://doi.org/10.1177/1038416213518506>
- Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-8. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Robinson, D. L. (1986). The Wechsler adult intelligence scale and personality assessment: Towards a biologically based theory of intelligence and cognition. *Personality and Individual Differences*, 7(2), 153-159. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(86\)90050-4](https://doi.org/10.1016/0191-8869(86)90050-4).

- Roper, C.J., & Berry, K. (1986). College career centers: Reaching out to the gifted and talented. *Journal of Career Development*, 13(1), 49–60. <https://doi.org/10.1007/BF01352178>
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel Gürbüz, Ş., Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı*. Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi, Eskişehir.
- Sampson, J. P., Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Saunders, D. E. (1996). *Career Thoughts Inventory: Professional manual*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Sanborn, M. P. (1988). Career development: Problems of gifted students. In N. Colangelo & R. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted* (pp. 186-196). Dubuque, IA: Kendall-Hunt.
- Savickas, M. L. (1997a), “Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory”. *Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2005b). “The theory and practice of career construction” in *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. eds. R. W. Lent and S. D. Brown (Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc), 42–70.
- Savickas, M. L., and Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocat. Behav.* 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Smith, J-C. (1994) Strong separatism in professional ethics. *Professional Ethics*, 3, (pp.117-140).
- Spokane, A. & Glickman, I. (1994). Light, information, inspiration cooperation: Origins of the clinical science intervention. *Journal of Career Development*, 20(4)295-304. <https://doi.org/10.1007/BF02106302>
- Super, D. E. (1980a), “A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development”. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Super, D. E. (1990b) A life span, life-space approach to career development. In *Career Choice and Development*, 2nd ed. (Eds D Brown, L Brooks):197–261. San Francisco, Jossey-Bass
- Swanson, D. & Schneider, D. (2013) *Minnesota theory of work adjustment. Career development and Counseling, Putting Theory and Research to Work*, John Willeyve Sons Inc. 29-53.
- The World Economic Form (WEF), (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf [Erişim Tarih:01.09.2024]
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Stud High Educ.*, 37(3), 365–384. doi: 10.1080/03075079.2010.521237
- Tuttle, F. B., Becker, L. A., & Sousa, J. A. (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students* (3rd ed.). NEA Professional Library Press
- Ulrich, D., & Smallwood, N. (2012). What is talent? *Leader to Leader*, 63, 55–61. <https://doi.org/10.1002/ltl.20011>
- Van Tassel-Baska, J. (1981). A Comprehensive Model of Career Education for Gifted and Talented. *Journal of Career Development*, 7(4), 325–331. <https://doi.org/10.1177/0894845381007004>
- Wasserman, J. D. (2018). A history of intelligence assessment: The unfinished tapestry. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (4th ed., pp. 3–55). The Guilford Press.
- Watley, D. J., & Kaplan, R. (1971). Career or marriage?: Aspirations and achievements of able young women. *Journal of Vocational Behavior*, 1, 29-44.

- Watson, K., Mahatmya, D., Ali, S., Nicpon, M. F., & Assouline, S. (2024). Understanding factors that influence students' sense of belonging and engagement in a career exploration program: A mixed methods study. *The Career Development Quarterly*, 1–16. <https://doi.org/10.1002/cdq.12368>
- Wechsler, D. (1944a). *The measurement of adult intelligence* (3rd ed.). Williams & Wilkins Co. <https://doi.org/10.1037/11329-000>
- Wechsler, D. (1997b). *WAIS-III administration and scoring manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Willoughby, E.A., Kim, Y., Lee, J.J., DeYoung, C.G. (2023). The Construct Validity of Intellect and Openness as Distinct Aspects of Personality through Differential Associations with Reaction Time. *Journal of Intelligence*, 11(2), 30. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11020030>
- Yang, L., & Wong, L. P. W. (2020). Career and Life Planning Education: Extending the Self-Concept Theory and Its Multidimensional Model to Assess Career-Related Self-Concept of Students with Diverse Abilities. *ECNU Review of Education*, 3(4), 659-677. <https://doi.org/10.1177/2096531120930956>
- Yeşilyaprak, B., Güngör, A., Kurç, G. (1998). *Eğitsel ve Mesleki Rehberlik*. Ankara, Varan Maatbacılık.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL ÖĞRENME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Güliz Çınar**, Ahmet Kurnaz***

Giriş

Eğitim, kişilerin bilgi, beceri, anlayış ve değerleri kazanmalarını sağlayan bir süreçtir. İyi bir eğitim, insanların potansiyellerini keşfetmelerini, yeteneklerini geliştirmelerini ve kendilerini ifade etmelerini sağlar. Eğitim, bilgi aktarımının yanı sıra beceri geliştirme, düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi, problem çözme becerilerinin kazandırılması, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, değerlerin öğretilmesi, sosyal ve kültürel uyumun sağlanması gibi hedefleri de içerir.

Gelişen dünyada kişilerin ve toplumun da eğitim ihtiyaçları değişmektedir. Artık günümüzde yabancı dil eğitimi temel eğitim kapsamındadır. Uluslararası gelişmeleri takip etmek, küresel ilerlemelere dahil olmak ve hep bir adım önde olmak amacıyla yabancı dil eğitimi her geçen gün önem kazanmaktadır. Bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda avantaj sahibi olabilmeleri, iyi bir yabancı dil eğitimiyle mümkün olabilir. Yabancı dil eğitimi tüm bireyler için olduğu kadar Özel Yetenekli bireyler için de önem taşımaktadır.

Özel yetenekli bireyler ile ilgili farklı tanımlar mevcuttur. Bir bireyin Özel Yetenekli olarak nitelendirilebilmesi için genel zekâ yeteneği, yaratıcı düşünme becerisi ve akademik yetenek gibi özelliklere sahip olmalıdır. Yaratıcılık, yetenek ve güdülenme Özel Yetenekli bireylerin sahip olduğu belirgin özelliklerdendir. Özel Yetenekli bireylerde; gelişmiş problem çözme yeteneği, hızlı öğrenme yeteneği, geniş kelime dağarcığına sahip olma, mükemmeliyetçilik, duyarlılık, uzun dikkat süresi, yaratıcılık,

* Birinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

** Öğretmen, MEB, Konya, rosetrace83@hotmail.com, orcid.org/00909-0001-8745-4747

*** Prof. Dr., İstanbul Aydın Ün., Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm, İstanbul, ahmetkurnaz@aydin.edu.tr , orcid.org/0000-0003-1134-8689

sorgulama, geniş hayal gücüne sahip olma gibi özelliklere rastlanmaktadır.

Özel Yetenekli bireyler tipik gelişim gösteren yaşlılarından farklı olarak özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Özel Yetenekli bireylerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış programlar geliştirilmeli. Bu programlarla Özel Yetenekli bireylerin eğitiminde ilerleme sağlanmalıdır. Özel Yetenekli bireylerin eğitiminde kullanılan hızlandırma, zenginleştirme ve farklılaştırma yöntemleri yabancı dil eğitiminde de uygulanmalıdır.

Özel yetenekli öğrenciler, bilişsel kapasiteleri, öğrenme hızları ve motivasyonları bakımından tipik gelişim gösteren öğrencilerden farklılıklar sergileyebilirler. Bu öğrenciler, genellikle daha karmaşık ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olup, öğrenme süreçlerinde daha bağımsız ve kendine özgü yöntemler geliştirebilirler. Yabancı dil öğreniminde de bu farklılıkların gözlemlenmesi muhtemeldir. Özellikle dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında özel yetenekli öğrencilerin hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarını ve bu yöntemlerin tipik gelişim gösteren öğrencilerden nasıl farklılaştığını anlamak, büyük önem taşımaktadır.

Problem Durumu

Özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğreniminde kullandıkları yöntem ve teknikler, dört temel beceri alanında (dinleme, konuşma, okuma, yazma) tipik gelişim gösteren öğrencilerden belirgin bir şekilde farklılık gösterebilir. Bu farklılıkların incelenmesi, eğitimcilerin bu öğrencilere yönelik daha etkili öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ancak, bu alandaki mevcut literatür, özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerine dair sınırlı bilgi sunmaktadır.

Özellikle Bilim ve Sanat Merkezleri'nde eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinin nasıl yapılandırıldığı ve bu süreçlerin diğer öğrencilerden nasıl farklılık gösterdiği yeterince araştırılmamıştır. Bu durum, eğitimcilerin özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil eğitimine yönelik uygun stratejileri geliştirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu araştırma, eğitimcilerin özel yetenekli

öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına ve bu yabancı dil öğrenme süreçlerinde öğrencilere yönelik daha etkili öğretim stratejileri geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada “Özel yetenekli öğrenciler, kendilerine has özellikleri dikkate alındığında yabancı dil öğrenme süreçlerinde akranlarından ne gibi farklılıklar göstermektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu genel soru çerçevesinde aşağıdaki alt araştırma soruları cevaplanmak istenmiştir;

1. Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken tipik gelişim gösteren yaşitlarından konuşma becerilerini geliştirmek için farklı olarak kullandıkları yöntem veya teknik var mı?

2. Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken tipik gelişim gösteren yaşitlarından dinleme becerilerini geliştirmek için farklı olarak kullandıkları yöntem veya teknik var mı?

3. Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken tipik gelişim gösteren yaşitlarından yazma becerilerini geliştirmek için farklı olarak kullandıkları yöntem veya teknik var mı?

4. Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken tipik gelişim gösteren yaşitlarından okuma becerilerini geliştirmek için farklı olarak kullandıkları yöntem veya teknik var mı?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin gözlemleri ve deneyimleri doğrultusunda, özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğreniminde dört temel beceri alanında (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemeyi ve bu yöntemlerin tipik gelişim gösteren öğrencilerinkilerle karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerine dair daha derinlemesine bir anlayış geliştirilmesine ve bu öğrencilerin dil öğrenme becerilerini daha etkili bir şekilde desteklemek için uygun eğitim stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Araştırmanın Önemi

Özel yetenekli öğrenciler, tipik gelişim gösteren öğrencilere göre farklı öğrenme kapasiteleri ve yöntemleri ile dikkat çekmektedirler. Bu öğrenciler, genellikle daha hızlı öğrenme, daha derinlemesine anlama ve daha karmaşık bilgileri işleme yeteneklerine sahip olup, öğrenme süreçlerinde özgün yöntem ve teknikler kullanabilmektedirler.

Özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğreniminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, bu öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinin daha iyi anlaşılmasını ve bu sürecin koordine edilmesini sağlar. Bireysel öğrenme stratejilerinin keşfi de bu stratejilerin etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceği konusunda bilgiler sunar.

Özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğreniminde tipik gelişim gösteren öğrencilerden nasıl farklılaştığını ortaya koymak, eğitimde bireyselleştirilmiş yaklaşımların önemini vurgular. Bu farklılıkların anlaşılması, her iki öğrenci grubunun da en iyi şekilde desteklenmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesini sağlar.

Sayıtlılar

Özel yetenekli öğrencilerin, yabancı dil öğreniminde, tipik gelişim gösteren öğrencilerden farklı ve daha etkili öğrenme stratejileri kullandıkları varsayılmaktadır. Bu stratejilerin, onların dil becerilerini geliştirmede daha hızlı ve derinlemesine öğrenmelerini sağladığı kabul edilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçleri, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde belirgin farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların, öğrenme hızı, anlama ve problem çözme yeteneklerinden kaynaklandığı varsayılmaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezleri gibi özel eğitim ortamlarının, özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini olumlu yönde etkilediği ve bu stratejilerin gelişimine katkıda bulunduğu varsayılmaktadır. Bu özel ortamların, öğrencilerin bireysel yeteneklerini ve yaratıcılıklarını teşvik ettiği kabul edilmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin, özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerine dair değerli gözlem ve

deneyimlere sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu gözlem ve deneyimlerin, araştırmada toplanacak verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini artıracak kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

Özel yetenekli öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrenciler arasındaki farklılıkların genellenebilmesi için daha geniş ve farklı bölgelerden gelen örneklemelere ihtiyaç vardır.

Araştırmanın belirli bir süre içinde tamamlanması gerektiğinden, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması süreçlerinde zaman kısıtlamaları yaşanabilir. Bu durum, daha derinlemesine ve uzun süreli çalışmaların yapılmasını engelleyebilir.

Öğretmenlerin araştırmaya katılım düzeyleri ve motivasyonları, veri toplama sürecinde önemli bir faktör olabilir. Düşük katılım veya motivasyon, elde edilen verilerin kalitesini ve doğruluğunu etkileyebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü Bilim ve Sanat Merkezi programları ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin eğitim aldığı geleneksel okullar arasındaki farklar, öğretim yöntemleri ve öğrenme ortamları üzerinde etkili olabilir. Bu durum, öğrencilerin kullandığı yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde bir sınırlılık oluşturabilir.

Tanımlar

Özel yetenekli Öğrenciler: Özel yetenekli öğrenciler, akademik, sanatsal veya liderlik alanlarında yüksek oranda başarı gösteren, yaratıcı düşünme becerileri yüksek, öğrenme hızları ve kapasitesi bakımından akranlarından ileri düzeyde olan bireylerdir.

Tipik Gelişim Gösteren Öğrenciler: Tipik gelişim gösteren öğrenciler, genel eğitim programlarına katılan ve öğrenme süreçleri açısından normal gelişim gösteren, yaş ve sınıf düzeyine uygun becerilere sahip olan öğrencilerdir. Bu öğrenciler, genel müfredat kapsamında eğitim alırlar.

Yabancı Dil Öğrenimi: Yabancı dil öğrenimi, bir bireyin anadilinden farklı bir dili öğrenme sürecidir. Bu süreç, dinleme,

konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel dil becerisinin geliştirilmesini içerir.

Dört Temel Dil Becerisi: Dinleme (Listening): Dinleme becerisi, yabancı dilde konuşulanları anlamayı ve yorumlamayı içerir. Bu beceri, dil öğreniminin temelini oluşturur ve iletişim kurma yeteneğini artırır.

Konuşma (Speaking): Konuşma becerisi, yabancı dilde akıcı ve doğru bir şekilde ifade edebilme yeteneğini kapsar. Bu beceri, dil öğrenen bireyin kendini sözlü olarak ifade etme kapasitesini geliştirir.

Okuma (Reading): Okuma becerisi, yabancı dilde yazılı metinleri anlama ve analiz etme yeteneğini içerir. Bu beceri, kelime dağarcığını genişletir ve dilbilgisi kurallarını pekiştirir.

Yazma (Writing): Yazma becerisi, yabancı dilde düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme yeteneğini kapsar. Bu beceri, dil öğrenen bireyin yazılı iletişim yeteneğini geliştirir.

Yöntem ve Teknikler: Yöntem ve teknikler, dil öğrenme sürecinde kullanılan stratejiler ve araçlardır. Bu yöntemler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır.

İngilizce Öğretimine Genel Bir Bakış

Türkiye’de yabancı dil eğitimi tarihsel olarak incelediğimizde neredeyse son iki yüzyıldır yabancı dil eğitimi konusunda ciddi uğraş verilmektedir. Zaman içerisinde uygulanan farklı eğitim politikalarının etkisiyle de yenilikler yapılmaya çalışılmasına rağmen ilköğretimden başlayarak uzun yıllar yabancı dil dersleri alan öğrencilerin bugün hala ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilmektedir (Demirel, 2003). Yıllardır İngilizce öğretiminin etkili olup olmadığı tartışılmakta ve eğitim programlarında çeşitli yeni modern yaklaşımlar denenmektedir. Dünya üzerinde binlerce dil bulunmasına rağmen ikinci dil olarak öğrenilmek istenen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka uluslar tarafından talep görmesi için, o dili konuşan ülkenin ekonomik ve politik durumu en önemli ölçütlerdendir, bunu kültürel ve ticari ilişkiler, askeri ittifaklar

izlemektedir (Demirel, 1978). Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen en önemli ölçütlerden biri, o ülkedeki bireylerinin eğitimden yararlanma düzeyleridir. Ülkede yaşayan her bireye eğitim yoluyla istendik davranışların kazandırılması, her yönden sağlıklı ve donanımlı bireyler yetiştirilmesi, bireyin var olan potansiyelini kullanarak kendini gerçekleştirmesi, günümüzde eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan değerlerdir. Tüm bu değer ve ilkelere ek olarak, teknolojik gelişmelerin baş döndürücü bir hızla yaşandığı günümüzde yabancı dil öğrenmek zorunlu bir gereksinim haline getirmiştir. (Demirel, 2003).

Dil bilimciler 19. yüzyıl sonlarında dil öğretiminin kalitesini artırmak için araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Genellikle bunu yaparken dilin nasıl öğrenildiğini, dil bilgisinin nasıl ifade edildiğini veya dilin nasıl yapılaşmış olduğuna ilişkin genel prensiplere ve teorilere başvurmuşlardır. Dil öğretim programlarını, kurslarını ve materyallerini diğer yöntemlerde uygulanan özel uygulamalı detaylar doğrultusunda kabul edilen yaklaşımların prensip ve teorileri ile ayrıntılı olarak hazırlamışlardır (Richards and Rodgers, 1999). Farklı dönemlerde İngilizceyi öğretme ve öğrenmeye yönelik farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılagelen yöntemler, genel itibarıyla, kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmak amacıyla ortaya çıkmış, bu çabalar yabancı dilin daha iyi öğretimine katkı sağladığı gibi, bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır.

Richards and Rodgers (1999) ve Larsen- Freeman and Anderson'a (2011) göre yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri sırasıyla şunlardır:

1. İletişimsel yaklaşımlar: Doğal yaklaşım, işbirlikçi yaklaşım, içerik temelli yaklaşım, görev temelli yaklaşım.

2. Alternatif yaklaşımlar: Öğrenme stratejisi eğitimi, tüm dil yaklaşımı, çoklu zekâ, nörolingüistik programlama, sözcüksel yaklaşım, yetkinlik temelli yaklaşım. İletişimsel yaklaşım, etkileşimsel görüşe dayanan bir yaklaşımdır. İletişimsel bir dil ve kullanım modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç gereçlerin,

öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesi “iletişimsel yaklaşım” adını alır (Demircan, 2002). İletişimsel dil kısmen yapay örnek oluşturmaya ve dilin gramerinin bilinçli olarak öğrenilmesinin dili kullanma yeteneği ile sonuçlanacağı inancına karşı tepki gösterir (Yule, 1994). Rivers (1987) dil öğretiminde etkileşimsel bakış açısını şu şekilde tarif etmektedir:

Öğrenciler dikkatleri otantik mesajları almaya ve iletmeye odaklandığında dili kullanmada daha kolaylık yaşamaktadırlar. Yani mesajın her iki kişinin de ilgisini çeken bilgiyi içermesi önemlidir. Etkileşimsel görüş aynı zamanda dinleme ve konuşma becerileri ile olduğu kadar okuma ve yazma ile de bağlantılıdır. Görev Temelli Dil Öğretimi, İşbirlikçi Dil Öğrenimi ve İçerik Temelli Dil Öğretimi etkileşimsel görüşe ve yapılandırmacılığa dayanan yöntemlerdir. (Richards and Rodgers, 1999).

Yapılandırmacılık kuramı yabancı dil eğitimine sınıf içi uygulamaları dilbilgisi odaklı olmaktan kurtarıp, uygulamalara yeni bir soluk getirmektedir. Özellikle yabancı dilde söylem ve bağlam farkındalığı kazanma, anlatı öğretimi, sözcük, dilbilgisi, okuma, dinleme ve konuşma becerilerine dönük bütüncül bir bakış açısı geliştirme, bu becerilerde önemli olanın strateji geliştirmek olduğu anlayışını yerleştirmek, sonuç odaklılıktan sıyrılıp süreç odaklılık fikrini benimsemek gibi uygulamalarla yabancı dil eğitimi zenginleştirmektedir (Can, 2006). Var olan ilk klasik yöntemden en modern yönteme kadar her yöntemin artı yönleri olduğu kadar eksi yönleri de bulunmaktadır. Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbirleriyle en verimli şekilde uyuşturulmasıyla elde edilen yönteme eklektik metot denilir ve İngilizce öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerde her yöntemin iyi tarafını, farklı eğitim durumlarında kullanabilmesidir (Demircan, 2002).

Yabancı Dil Olarak İngilizce Dil ve Yapısı

Günümüzde, küresel bir dil olarak kabul gören İngilizce, gerek dünyada gerekse ülkemizde yabancı bir dil olarak yaygın bir biçimde konuşulmakta ve öğretilmektedir. Yabancı dil öğretimini karmaşık ve

problemleri bir alan haline getiren faktörler, öğrenenlerin sahip olduğu bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların dil öğrenim sürecinde farklı etkiler bırakmasıdır. Yani yabancı dil öğreniminde başarı, öğrencilerin sahip oldukları bireysel özelliklerle yakından ve doğrudan ilgilidir. Temel başlıklar halinde ele alırsak bahsedilen bu bireysel farklılıklar; öğrencilerin dil öğrenimi konusunda sahip oldukları inançları, öğrenmeye karşı olan tutumları ve beklentileri, kişiden kişiye değişen güdülenme düzeyleri ve duyuşsal durumları olarak sıralanabilir. Gerek dil öğrenim sürecinde karşılaşılan sorunların çözülmesi gerekse dil edinimi ve öğrenmede başarının artırılması, öğretmenler, öğrenciler, müfredat geliştiriciler, akademisyenler gibi hedef grupların, dil öğrenme süreci üzerinde etkili olan bireysel farklılıklara yönelik farkındalık düzeylerinin artırmaları ile sağlanabilir (Gardner, 1985).

Gardner'a (1985) göre, İngilizce'nin yabancı bir dil olarak öğrenilmesini kapsayan sürecin sonunda, belirlenmiş olan amaçlara ve farklı düzeylere göre değişmekle birlikte, öğrenenlerin hedef dilde iletişim ve etkileşim becerilerini edinmesi, temel beceriler olarak sıralanan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde hedeflenen bir düzeye ulaşması ve hedef dilin yapı, telaffuz ve sözcük bilgilerini öğrenmiş olmaları beklenmektedir. Dil öğretiminde temel beceriler genel başlıklar hâlinde; okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak dörde ayrılır. Anlama becerileri, konuşan veya yazılı bir ifadeyi anlayabilmekle ilgilidir. Başkalarına ait duygu ve düşüncelerin duyularak veya okunarak anlaşılmasını sağlamaya yönelik beceriler, anlama becerilerinin temelini oluşturur. Anlama becerileri de iki başlık altında incelenebilir. Bunlar; "dinleme" ve "okuma" becerileridir. Anlatım becerileri ise "konuşma" ve "yazma" becerileri; bireyin kendine ait duygu, düşünce, tasarım, gözlem ve izlenimlerinin sözlü veya yazılı olarak ifade edilmesidir.

Dinleme Becerisi

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 2002). Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel noktasıdır. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi

için, kaynak tarafından iletilenlerin alıcı tarafından paylaşılması gerekmektedir. İletilenlerden alıcının yeni yaşantılar kazanabilmesi ise, dinleme becerisindeki birikimleriyle yakından ilgilidir. Kaynak tarafından söze dönüştürülen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması, bir takım bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirmektedir (Sever 1995).

Öğrencinin ana dilini edinirken kazandığı anlama becerisi, yabancı dil öğrenirken de duyduğu, düzeyine uygun kelime, terim ve söz kalıplarını anlamasına katkı sağlayacaktır. ADP ölçütlerinde hazırlanmış Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Ders Programlarında (MEB, 2011) öğrenme alanları içinde tanımlanan dinleme becerisi hakkında şunlar dile getirilmiştir: Dinleme, günlük yaşamda iletişimin gerçekleşebilmesi için gerekliiyken eğitim ortamında ise öğrenmenin sağlanabilmesi için ihtiyaç duyulmaktadır. Dinleme, bireyin etkin katılımı ile gerçekleşen aktif bir işlemdir. Dinleme, konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, bağlam içerisinde değerlendirmek, düzenlemek, aralarındaki ilişkiyi saptamak, yorumlamak ve belleğinde saklamaya değer bulduklarını seçip ayırmak gibi farklı zihinsel süreçleri gerektirmektedir.

Konuşma Becerisi

Konuşma; duygu, düşünce ve isteklerin sözle ifade edilmesidir. Diğer bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakine sözle iletilmesidir (Sever, 1995). Aktaş ve Gündüz'e (2001) göre konuşma, duygu ve düşüncelerin, dil aracılığıyla aktarılmasıdır. Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi ise biraz daha farklı ifade edilebilir. Konuşma, bireyin öğrendiği dilde duygularını, düşüncelerini, tasarımlarını, kanaatlerini ve gözlemlerini düzeyine uygun bir sözcük dağarcığı ile veya söz varlığını oluşturan öğeleri kullanarak konuşma organlarını kullanarak ifade etmesidir. Konuşma, insanî ilişkilerin sürdürebilmesi için, en fazla ihtiyaç duyduğumuz ve yararlandığımız önemli bir dil etkinliğidir. İnsanlar arasındaki iletişim, büyük oranda konuşma aracılığıyla gerçekleşir.

Konuşmada özellikle öğrenilen dilin ses özelliklerine hâkim olmak çok önemlidir. Aksi halde yalnızca geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmak anlamak için yeterli değildir. Konuşma becerisi ile diğer beceriler arasında sıkı bir ilişki vardır. Dinlediklerini anlayan bir birey başkalarına ait söz ve yorumlardan yola çıkarak kendi duygu, düşünce, gözlem ve tasarımlarını dile getirme ihtiyacı hisseder.

Ayrıca doğal ortamında öğretilmeyen dillerde genellikle konuşma becerisini kazandırmada güçlük çekilir ya da gecikme olur.

Okuma Becerisi

Okuma becerisi dil öğretiminin en temel unsurlarından biridir. Okuma, sözcüklerin duyu organlarıyla algılanması, yorumlanmasına yönelik zihinsel etkinliktir (Sever, 1995). Burada okuma becerisi, ilköğretimdeki ana dil derslerindeki okumayı öğretme alanından farklı olarak okuma anlama becerisi adıyla yabancı dil öğretimindeki eğitim durumuyla ilgilidir. Okuma, yazılanların verdiği mesajı algılama ve düşüncelerin değerlendirilmesi gibi fizyolojik ve zihinsel taraflara sahip karmaşık bir alandır. Görme, seslendirme ve hatırlama, okuma etkinliğinin alt yapısını oluşturur. Okuduğunu anlama, öğrenme eylemi için ön koşuldur. Anlama eyleminin gerçekleşmediği durumlarda okuma etkinliğinin hiçbir yararı yoktur.

Düşünme ve algılama süreci içinde bireylerin metinle kendi anlam evrenleri arasındaki örtüşme oranı bireyin anlama düzeyini göstermektedir. Çok yönlü ve çok boyutlu bir niteliğe sahip olan okuma becerisi, bireyin zihin, göz, ses ve konuşma organları koordinasyonunu gerektirmesinin yanı sıra okuma teknikleriyle ilgili bilgileri edinmeyi gerektiren bir etkinliktir. Okuma becerisi, öğrencinin karşılıklı iletişim kurma ve öğrendiği dili geliştirme sürecinde belirleyici olduğu görülmektedir. Okuma becerisinde öğrencinin güdülenmesi, okumayı doğal bir zevk haline getirmesi de bu becerinin olgunlaşmasını sağlamaktadır (Sever; 1995).

Yazma Becerisi

Dil öğretiminde temel becerilerin en önemli unsurlarından biri de yazma becerisidir. Genel anlamda yazılı anlatım ya da yazma

becerisi; duydukların, düşüncelerin, tasarımların, kişisel kanaatlerin, gözlemlerin, yorumların yazı ile anlatılmasıdır. İlköğretimdeki (ana dil olarak) okuma-yazma çalışması ayrı bir alışkanlık ve beceri kazandırma alanıdır. Bu bağlamda yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yazma; öğrencinin duyduklarını, düşündüklerini, tasarladıklarını, gözlemlerini, izlenimlerini, görüşlerini, yorumlarını öğrendiği dilin kurallarına uygun bir biçimde yazı ile ifade etmektir. Yabancı dil öğretimindeki yazma becerisi ile anadili öğretimi arasında sıkı bir ilişki vardır. Ana dillerinde yazma becerisi kazanamamış bireylerin yabancı dilde de genellikle başarılı olamadıkları görülmektedir. Ana dil eğitiminde bu beceriyi kazanmış olanlar yabancı dil öğrenirken kolaylık çekerler. Yazılı anlatım, düzenli, planlı ve hedefe odaklı düşünme alışkanlığı kazandırır. Yazmanın düşünceyle de ilişkisini göz ardı edemeyiz. İyi düşünen iyi yazar, iyi ifade eder, iyi anlatır. Güzel konuşma ve yazma insan zihninin ürettiği faaliyetlerden bir kaçıdır. Yazılı anlatım yalnızca yazma kurallarını öğretmek değildir (Aktaş ve Gündüz, 2001).

Son olarak dilbilgisi ve kelime öğretimi, dil öğretiminde temel beceriler arasında yer almaz. Dilbilgisi ve kelime öğretimi, dil öğretiminde amaç değil araç olarak kullanılır. Zaman ve kiplerin, kişi eklerinin, her türlü morfolojik yapıların kelimedeki, cümledeki vb. dil yapılarında anlamı etkileyen durumlarını kavratmak için dilbilgisi kurallarından yararlanılır. Dilbilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı olan bir çalışma alanıdır. Dilbilgisi aracılığıyla dilin gizli yönlerini işlevlerini ve mantığını kavramak mümkündür. Anadilin öğretiminde ve filoloji çalışmalarında dilbilgisinin önemi büyüktür.

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylere Dil Öğretimi

İletişim, insanlar arasında çeşitli ilişkilerin kurulması ve kurulan bu ilişkilerin çeşitli biçimlerde değiştirilerek sürdürülmesidir. Bu durum iletişime katılanların karşılıklı olarak birbirlerine gönderdikleri ve söyledikleri bildirilerle gerçekleşir, bu bildirileri anlama aracı ise dildir (Demircan, 1990). Köksal'a (2000) göre dil, insanın kimliğini ve kişiliğini belirlemektedir, ayrıca bireyin toplumsallaşmasını sağlamaktadır. Düşünsel yaratıcılığın artmasında

da dilin etkisi büyüktür. Demircan'a (2002) göre ilk öğrenilen dile anadil veya birinci dil, daha sonradan öğrenilen dillere ise yabancı dil denmektedir. Dilbilimcilere göre anadil bilinçaltı işlemlerle edinilir, yabancı dil ise bilinçli işlemlerle öğrenilir; iki ya da çok dilli toplumsal-kültürel bir ortamda yaşayan bir kimse için anadilinden sonra veya onunla birlikte edinilen dile ikinci dil denir.

Tutle (1979), üstünler için dil öğretim programlarında etkili bir dil programı geliştirmek için dört prensip tanımlamaktadır;

1. Zihinsel olarak üstün bireylerin özelliklerine göre oluşturulmuş bir program oluşturulmalıdır. Diğer tüm öğrenciler temel becerileri geliştirmeye ihtiyaç duyarken, üstün öğrenciler bu becerileri, diğer daha gelişmiş yeteneklerini geliştirirken zaten elde ederler.

2. Süreklilik sağlanmalıdır. Tüm seviyelerde öğretmenler ve yöneticiler programın bileşenleri ve sınıf seviyelerinde uygulanacak yöntemler konusunda uzlaşmış olmalıdır.

3. Öğretmenler, üstün zekâlı ve yeteneklilerle çalışma becerisine göre seçilmelidir. Bu öğretmenler gerçekten üstün zekâlılarla, duygusal açıdan paylaşımcı olmayan bu çocuklarla ilgileniyor olmalı ve kendi uzmanlık alanı konusunda ileri düzeyde bir bilgi birikimine sahip olmalıdır.

4. Başarı, düşük düzeydeki becerileri test etme şeklindeki sınavlarla değil; programın içinde ortaya konan çalışmanın kalitesi ile değerlendirilmelidir. Bu yeni değerlendirme araçlarının ve yöntemlerinin ortaya çıkmasını gerektirecektir, çünkü son zamanlarda kullandığımız çoğu test, bilginin yaratıcı bir şekilde uygulamada kullanılmasını değil, bilginin edinimini ölçmektedir.

Özetle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dil bilimleri müfredatında, dil yeterliliğini yaş akranlarına göre daha erken kazandıkları ve daha hızlı ilerledikleri için farklılaştırmaya gerek duyulmaktadır. Farklılaştırma yaparken, içerik olarak onlara ileri düzeyde bir içerik sunmak gerekirken, öğretim de ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde hızlandırılmalıdır. Bunun yanında derinlik ve karmaşıklık ihtiyaçları gözetilerek, dil bilimleri müfredatı kaynakları

arttırarak öğretimde derinliği sağlamalı ve konuları ana temalara veya büyük fikirlere bağlayarak karmaşıktırılmalıdır.

Farklılaştırma yapılırken zorlayıcılıkta önemle üzerinde durulması gereken bir başka konudur. Üstün öğrencilerin bir konu veya alan üzerinde çalışırken zihinsel açıdan meşgul olmak istemeleri bilinen bir gerçektir. Bu sebeple onları düşündürecek veya farklı kaynaklarla tanıştırmak zorlayacak bir müfredat oluşturulmalıdır (Aktaran: Kaplan, 2013).

Yabancı Dil/İngilizce Öğretiminde Duyuşsal Özelliklerin Etkisi

Her öğrencinin kalıtsal yeteneklerine bağlı olarak dil edinim yatkınlıkları aynı değildir. Performans düzeylerindeki farklar ise değişik davranışsal ve sosyal faktörlerle açıklanabilir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kazanımları beklenen duyuşsal özellikler; dersi sevmek, derse karşı ilgili olmak, derse karşı olumlu tutum geliştirme gibi özelliklerdir. Tutumlar, biliş-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1999). Tutumlar, öğrencilerin dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biridir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir. Birçok araştırma; öğrenci tutumlarının, dil öğrenmedeki başarı düzeyini ve başarının da öğrenciyi etkilediğini göstermektedir (Karahana, 2007).

Longman Uygulamalı Dilbilim sözlüğüne (1992) göre dil tutumları: “Farklı dilleri konuşanların ya da dil topluluklarının birbirlerinin dillerine ya da kendi dillerine yönelik tutumları” olarak ifade edilmektedir. Bir dile ilişkin olumlu ya da olumsuz ifadeler; dilsel zorluk ya da kolaylık, öğrenim kolaylığı ya da zorluğu, önem derecesi, seçkinlik, sosyal statü gibi izlenimler yansıtabilir. Ayrıca bir dile yönelik tutum, o dili konuşan insanların o dil hakkında ne hissettiğini de gösterebilir (Richards ve diğerleri, 1992).

Yabancı dil öğreniminde kişisel ve duyuşsal faktörler üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin dil öğrenim ortamına girerken beraberinde getirdikleri özellikler üzerine yoğunlaşmış bunların önemini vurgulamaktadır. Bu sebeple dil tutumları yabancı dil

öğretiminde en etkili duyuşsal etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Dil öğretiminde öğrencilerin ne istedikleri çok önemlidir ve yerel bağlam tüm yönleriyle göz önünde bulundurulmalıdır. Dil öğretiminde bağlamın kilit öneme sahip olduğunu belirten Bax (2003), öğretimin gerçekleştiği sınıfı diğer sınıflardan ayıran niteliklerini, ortamın kültürel özelliklerini, öğrencilerin ihtiyaçlarının analiz edilmesi gerektiğini ve öğretim/öğrenim bağlamının bütününe düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencileri İngilizce öğrenmeye güdüleyen bir etken de öğrencinin gözünde İngilizce'nin diğer dillere nazaran hangi statüde olduğudur. Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili ana dili olarak konuşanlarla ilgili tutumlarını etkileyen faktörler bu kişilerle girdikleri diyalog ya da internet iletişimi ve günümüzde özellikle sosyal medya gibi diğer kaynaklardır.

Bu etki ne kadar olumluysa var olan tutumlar da o kadar olumlu olmaktadır ve etkileşimsel diyalog aynı istekli tutumla devam etmektedir. Dört dil becerisiyle (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ilgili algılar da yabancı dilin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Öğrencinin isteğiyle örtüşmeyen bir konuda öğretmenin odaklanmasını istediği ve odaklandığını sandığı noktalarla öğrencinin dikkat kesildiği noktalar arasında farklılıklar olabilmektedir (Richard and Lockhart, 1996).

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Yapılan araştırma durum modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenler ile görüşülerek öğretmenlerin sınıfın ötesinde olan öğrencilere yönelik görüş ve uygulamaları değerlendirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, araştırmanın amacı kapsamında belirlenen, sınırları belirlenmiş bir duruma yönelik kapsamlı veriler ortaya koyma sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Durum çalışmalarında duruma paydaş olan kişilerden veya farklı kaynaklardan veri alınması gerekir. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin görüş ve uygulamaları alındığı için sadece öğretmenlerden görüş alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenmiştir. Uygun örnekleme tekniği, katılımcılara araştırmacının kolayca erişimini sağlamaktadır (Fraenkel & Wallen, 2003). Bilim ve Sanat Merkezi İngilizce öğretmenleri. Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan 4 İngilizce Öğretmeni.

Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Yapılandırılmış görüşme formları, ses kayıtları ve yazılı dokümanlar kullanılmıştır. Görüşme formu kolay, anlaşılabilir ve katılımcıları yönlendirmekten kaçınılan sorulardan oluşmaktadır. Sorular önceden belirlenmiş ve hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanması aşamasında Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan İngilizce öğretmenleriyle birebir yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Oluşturulan yapılandırılmış görüşme formları uygulanarak alanlarında uzman, Bilim ve Sanat Merkezlerinde en az 10-12 yıldır aktif görevde olan İngilizce Öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerle ilgili gözlemleri ve deneyimleri paylaşımları sağlanmıştır. Her katılımcıya, aynı sırayla olmak koşuluyla, görüşme formundaki sorular yöneltmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar yazılı olarak ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada, öğretmen görüşleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu veriler özetlenerek sınıflandırılmıştır. Analizlerden yola çıkılarak öneriler geliştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan yapılan

alıntılarda katılımcılar kodlama yapılarak (Ö (1), Ö (2), Ö (3) gibi) belirtilmiştir. Katılımcılar arasında görüş tutarlılığın, güvenilirliğin sağlanmasında Miles & Huberman tekniğinden yararlanılmıştır (1994).

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusunda “Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken tipik gelişim gösteren yaşlılarından farklı olarak konuşma becerilerini geliştirmek için kullandıkları yöntem veya teknik var mı?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar betimsel analiz yolu ile analiz edilerek oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcı cevapları şöyledir;

“Büyük yaş gruplarındaki öğrenciler tartışma tekniği kullanıyor ve drama var. Küçük yaş gruplarında ise kukla konuşturma var. Yapay zekâ uygulamaları kullanarak seslendirme yapıyorlar.” (K1)

Tekerleme çalışmaları yapılıyor. Video izleme etkinlikleri ve arkasından videonun kritiği yapılıyor. Yorumluyorlar. Role play çalışmaları yapıyorlar. Üst düzey konuşma oyunları oynuyorlar. (İngilizce TABU). (K2)

Eğlenceli oyunlar ve drama aktiviteler mevcut. Role play çalışmaları ile eğlenerek öğreniyorlar. Video izleyip kritik yapıyorlar. Soru cevap tekniği var. Wall Screende çeviri yapıyorlar. (K3)

Özel Yetenekli öğrenciler kendilerini rahat ifade edebiliyorlar. İlgi alanlarıyla konuşma becerilerini geliştirmeyi destekliyorlar. Resim yapmayı seven öğrenci çizdiği resimleri anlatıyor. (K4)

Buna göre Özel Yetenekli öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede tartışma, soru cevap, rol oynama, drama tekniklerini kullandıkları, video izleme, kukla konuşturma ve tekerleme etkinlikleri gerçekleştirdikleri, Role Play çalışmaları yaptıkları, Wall Screen, Web2 araçları kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunda “Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken tipik gelişim gösteren yaşlılarından farklı olarak dinleme becerilerini geliştirmek için kullandıkları yöntem

veya teknik var mı?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu sorunun cevabı katılımcıların verdiği cevaplar betimsel analiz yolu ile analiz edilerek oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcı cevapları şöyledir;

Wall Screen uygulaması kullanıyorlar. Belgesel izleyip yorumluyorlar. (K1)

Kulaklık yardımıyla dinleme çalışmaları yapıyorlar. Duydukları cümleleri yanıtlama şeklinde. Duyduğunu anlama ve cevap verme etkinliği. Basit cümlelerle yanıt vermesi beklenir. Ders işlenişi dinleme odaklı. (K2)

Dinleme sonrası duyduklarını anlama, soru cevap şeklinde ifade etme var. (K3)

Akıllı tahta etkinlikleri yapıyorlar. Web2 araçlarını kullanıyorlar. Şarkı dinleme etkinliklerinde aktifler. (K4)

Buna göre Özel Yetenekli öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede soru – cevap ve tartışma tekniklerini kullandıkları, şarkı dinleme, belgesel izleme etkinlikleri yaptıkları, Web2 araçlarını kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda “Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken tipik gelişim gösteren yaş gruplarından farklı olarak yazma becerilerini geliştirmek için kullandıkları yöntem veya teknik var mı?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu sorunun cevabı katılımcıların verdiği cevaplar betimsel analiz yolu ile analiz edilerek oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcı cevapları şöyledir;

Yaş gruplarına göre değişiklik gösteriyor. Tamamen kendi hayal güçleriyle Story Board hazırlıyorlar. Yaratıcılık becerisi ön planda. Kendi yazdıkları hikâye kitapları mevcut. Ürün ortaya koyuyorlar. (K1)

Küçük yaş gruplarında temel düzeyde basit cümleler kurma ve yazma odaklı çalışmalar var. Konuşmada geçen kelimelerin yazılışını bulmaya çalışmak gibi. Sınıf düzeyi ilerledikçe cümle oluşturma başlıyor. Üst yaş gruplarında verilen konu ile ilgili poster, broşür hazırlayabilirler. Dijital ortamda etkinlik hazırlayabilirler. Bir konuda Canva gibi uygulamaları kullanarak infografik

hazırlayabiliyorlar. Kısa denemeler yazarlar (Short writing activities). (K2)

Hikâye tamamlama, görsellerden yola çıkarak hikâye oluşturma etkinlikleri yapıyorlar. Düz yazma yöntemi değil görsel destekli, karikatürize etme şeklinde ilerliyor. Hayal güçlerini kullanmaları, ütöpik hikayeler üretmeleri sağlanıyor. (K3)

Yazma becerilerini geliştirmede yoğun biçimde sözlük kullanımı var. Şarkı sözü yazabiliyorlar. Dergi çıkarıyorlar. Her öğrenci ilgi alanına göre sayfa hazırlıyor. Canva kullanıyorlar. (K4)

Buna göre Özel Yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede orta ve ileri düzey yazma teknikleri kullandıkları, yaratıcı yazma etkinlikleri yaptıkları, hikâye kitapları yazdıkları, kavram karikatürleri oluşturup kullandıkları, Web2 araçları kullanıp infografik oluşturdukları, dergi broşür gibi ürün ortaya çıkardıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusunda ‘‘ Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken tipik gelişim gösteren yaşlılarından farklı olarak okuma becerilerini geliştirmek için kullandıkları yöntem veya teknik var mı?’’ sorusuna cevap aranmıştı. Bu sorunun cevabı katılımcıların verdiği cevaplar betimsel analiz yolu ile analiz edilerek oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcı cevapları şöyledir;

Kısa metin ve hikâye okuma çalışmaları var. (K1)

Küçük yaş grubunda paragraf okuma odaklı çalışmalara başlanıyor. Üst yaş gruplarında metin odaklı çalışmalar var. İngiliz edebiyatından şiir çevirileri, okumaları yapıyorlar. Yorumluyorlar (Reading comprehension). (K2)

Dikkat ölçen ya da artıran worksheet etkinliklerinde bulma farkına varma çalışmaları yapılıyor. (K3)

Verilen metinleri kolaylıkla anlıyorlar. (K4)

Buna göre Özel Yetenekli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede bağımsız okuma teknikleri kullandıkları, edebi eser okuma, okuduğunu anlama-yorumlama etkinlikleri yaptıkları, çalışma kâğıtları kullandıkları belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma verilerine göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılabilir;

1. Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde konuşmayı öğrenirken kendilerine has uygulamaları olduğu görülmüştür. Konuşma becerisi ile ilgili olarak;

a. Özel Yetenekli öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde konuşmayı öğrenirken soru cevap, rol oynama, drama tekniklerini kullanmaktadır. Buna göre kullanılan bu teknikler öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yöneliktir. Bu yöntemlere ek olarak fikir taraması yöntemiyle öğrencilerin bir konu üzerinde yaratıcı fikirler üretip ifade etme becerisini geliştirmesi sağlanabilir.

b. Özel Yetenekli öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde konuşmayı öğrenirken Wall Screen, Web2 araçları kullanmaktadır. Öğrencilerin teknolojinin de yardımıyla seslendirme, sesli kitap oluşturma gibi faaliyetlerle akıcı konuşma ve doğru telaffuz yeteneğine sahip olmaları sağlanabilir.

c. Özel Yetenekli öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde konuşmayı öğrenirken video izleme, kukla konuşturma ve tekerleme etkinlikleri gerçekleştirip, Role Play çalışmaları yapmaktadırlar. Konuşma becerilerini geliştirmek için bu etkinliklerin yanı sıra tartışma ortamı yaratılıp belirli konularla ilgili bilgi aktarımı sağlanabilir.

2. Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde dinleme öğrenirken kendilerine has uygulamaları olduğu görülmüştür. Dinleme becerisi ile ilgili olarak;

a. Özel Yetenekli öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde dinlemeyi öğrenirken soru – cevap ve tartışma teknikleri kullanmaktadır.

b. Özel Yetenekli öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde dinlemeyi öğrenirken Web2 araçları kullanmaktadır. Podcastlerle alternatif araç kullanımı sağlanabilir, günlük yaşama adapte edilip dinleme ve anlama yeteneği geliştirebilir.

c. Özel Yetenekli öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde dinlemeyi öğrenirken şarkı dinleme, belgesel izleme etkinlikleri

yapmaktadır. Dil öğrenme sürecindeki temel basamak olan dinleme becerisini geliştirirken Özel Yetenekli öğrencilerin odaklanma ve gelişmiş dil becerilerinden yola çıkarak öğrencilere spontane (doğal) çeviri çalışmaları yapma fırsatı sunulabilir.

3. Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde yazmayı öğrenirken kendilerine has uygulamaları olduğu görülmüştür. Yazma becerisi ile ilgili olarak;

a. Özel Yetenekli öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde yazmayı öğrenirken orta ve ileri düzey yazma teknikleri kullanmaktadır. Bu tekniklere ilave olarak kontrollü ve serbest yazma teknikleri kullanılarak öğrencilerin kelimeleri ve cümle yapılarını doğru yerde doğru biçimde kullanıp kullanmadıkları takip edilip düzeltmeler yapılabilir.

b. Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde yazmayı öğrenirken Web2 araçları kullanıp infografik oluşturdukları, dergi broşür gibi ürün ortaya çıkardıkları belirtilmiştir.

c. Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde yazmayı öğrenirken yaratıcı yazma etkinlikleri yapmakta, hikâye kitapları yazmakta, kavram karikatürleri oluşturup kullanmaktadırlar. Bu etkinliklere ek olarak öğrencilerin İngilizce günlük tutması sağlanırsa hem yazma yetenekleri gelişecek hem de günlük dildeki ifadeleri öğrenmeleri kolaylaşacaktır.

4. Özel Yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde okumayı öğrenirken kendilerine has uygulamaları olduğu görülmüştür. Okuma becerisi ile ilgili olarak;

a. Özel Yetenekli öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde okumayı öğrenirken bağımsız okuma teknikleri kullanmaktadır. Metin tarama yöntemi kullanmak hızlı okumaya yardımcı olarak öğrencilerin anahtar kelimeleri bulup metnin genel hatlarını gözden geçirmelerine yardımcı olabilir.

b. Özel Yetenekli öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde okumayı öğrenirken çalışma kâğıtları kullanmaktadır. Okuma çeşitliliğini sağlamak için dijital kitaplar, farklı türlerden uygun seviyede edebi eserler okunabilir.

c. Özel Yetenekli öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde okumayı öğrenirken edebi eser okuma, okuduğunu anlama-yorumlama etkinlikleri yapmaktadır. İlave çalışma olarak grup okumaları ve sonrasında değerlendirmeleri yapılabilir. Böylece aynı kaynaktan farklı çıkarımların dile getirildiği fikir ortamları ortaya çıkabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, M., & Gündüz, N. (2001). Dil öğretiminde yazma becerisi. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 45-53.
- Bax, S. (2003). Rethinking CALL: Towards a critical approach. *ReCALL*, 15(2), 223-241.
- Can, A. (2006). Yabancı dil öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Demircan, E. (1990). Dil öğretimi ve öğrenimi. *Eğitim Dergisi*, 7(2), 47-59.
- Demircan, E. (2002). İletişimsel dil öğretimi ve etkileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 123-134.
- Demirel, Ö. (1978). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 97, 12-18.
- Demirel, Ö. (2003). Eğitimde yeni yaklaşımlar. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Kağıtçıbaşı, C. (1999). İnsanın ve toplumun psikolojisi. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kaplan, T. (2013). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Longman Applied Linguistics Dictionary. (1992). Longman Applied Linguistics Dictionary. Harlow: Longman.
- MEB. (2011). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Ders Programları. Ankara: MEB Yayınları.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1987). Interactive language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sever, M. (1995). İlköğretim İngilizce öğretimi. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Tutle, J. (1979). Teaching the gifted child. New York: Harper & Row.
- Yule, G. (1994). The study of language. Cambridge: Cambridge University Press.

BİLİM TARİHİ VE STEM ETKİNLİKLERİNİN ENTEGRASYONU: İLKOKUL DÜZEYİNDE BİLİMSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI *

Makbule Coşkun **

Giriş

21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin küresel zorluklarla baş edebilme, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme ve yenilikçi çözümler üretebilme yeteneklerini merkeze almaktadır. Bu yeteneklerin geliştirilmesinde, Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) alanlarını bütünleştiren STEM eğitimi, çağdaş eğitim paradigmalarının merkezine yerleşmiştir. STEM eğitimi, disiplinlerarası bir yaklaşım sunarak öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenmesini değil, aynı zamanda bu bilgiyi günlük yaşam ve mühendislik problemleri bağlamında uygulamasını hedefler. Ancak STEM'in tam potansiyeline ulaşabilmesi için, öğrencilerin bilimsel kavramların doğasını ve gelişimini anlamalarına yardımcı olacak bir boyuta ihtiyacı vardır. İşte bu noktada, Bilim Tarihi ve Felsefesi (BTF), STEM müfredatlarına güçlü bir kuramsal ve pedagojik temel sağlar.

Bilim Tarihi (BT), öğrencilerin bilimsel kavramları soyut bir bilgi yığını olarak değil, belirli bir tarihsel, kültürel ve sosyal bağlamda ortaya çıkmış, insan çabası ve yaratıcılığıyla geliştirilmiş dinamik yapılar olarak görmelerini sağlar. Bu entegrasyon, bilimsel okuryazarlığın önemli bir bileşeni olan bilimin doğasını (nature of science) anlama sürecine kritik katkılarda bulunur. BT, öğrencilerin bilim insanlarının karşılaştığı zorlukları, başarısızlıkları ve yaratıcı

* X. Uluslararası Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Konferansı'nda (ÜYEK 2025) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Uzman Öğretmen, Dumlupınar Bilim ve Sanat Merkezi, Afyonkarahisar, makbuledogruoz@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8936-6962

çözüm süreçlerini görmelerini sağlayarak bilime yönelik olumlu tutum geliştirmelerini teşvik eder ve bilimsel kimliklerini güçlendirir.

Üstün yetenekli öğrenciler, doğası gereği yüksek düzeyde merak, derin öğrenme ihtiyacı ve karmaşık problem çözme yeteneği sergilerler. Bu öğrencilerin potansiyellerini maksimize etmek için uygulanan eğitim programlarının, farklılaştırılmış ve disiplinlerarası bir yapıda olması gerekir. Bilim tarihi temelli STEM etkinlikleri, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu derinliği, karmaşıklığı ve somut uygulamayı bir araya getirerek geleneksel STEM etkinliklerinin ötesinde zenginleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar.

Bu çalışma, bilim tarihinden ilham alan STEM etkinliklerinin, ilkökul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Metodolojisi

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırması (action research) deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu, bir eğitim ortamındaki sorunların sistematik bir müdahale ile çözümlenmesini veya bir uygulamanın geliştirilmesini hedefleyen döngüsel bir desendir. Bu desenin tercih edilmesinin temel nedeni, uygulamaların dinamik olarak değerlendirilmesine, süreç içinde veriler ışığında anlık iyileştirmeler yapılmasına ve sonuçların doğrudan pratik uygulamaya entegre edilmesine olanak sağlamasıdır. Bu sayede, uygulanan STEM etkinlikleri, öğrencilerin tepkilerine göre sürekli optimize edilebilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Dumlupınar Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerden oluşmaktadır. Grubun dağılımı şu şekildedir: Üçüncü sınıfa devam eden 35 öğrenci ve dördüncü sınıfa

devam eden 7 öğrenciden oluşan toplam 42 üstün yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri zenginliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla veri çeşitlemesi (triangulation) stratejisi kullanılmış ve farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır:

Yapılandırılmış Gözlem Formları: Uygulama sürecinde öğrencilerin problem çözme adımlarını, işbirlikli çalışma dinamiklerini ve bilimsel muhakeme süreçlerini sistematik olarak kaydetmek için kullanılmıştır.

Öğrenci Günlükleri: Öğrencilerin etkinlikler hakkındaki kişisel düşüncelerini, bilim insanlarına yönelik tutumlarını ve bilimsel kavramları anlamlandırma süreçlerini kendi ifadeleriyle yansıtmasını sağlamıştır.

Rubrik Temelli Ürün Değerlendirme Formları: Öğrencilerin mühendislik ürünü olarak tasarladıkları hidrolik pres, yelkenli tekne ve balon araba gibi ürünlerin; tasarım kriterlerine uygunluğu, işlevselliği ve bilimsel prensipleri uygulama başarısı, somut ve objektif kriterlerle değerlendirilmiştir.

Araştırmacı Günlükleri: Uygulama sürecinin genel gidişatını, karşılaşılan zorlukları ve anlık alınan kararları (eylemleri) kaydetmek amacıyla kullanılarak eylem araştırması döngüsünü desteklemiştir.

Veri Analizi ve Geçerlik/Güvenirlik

Toplanan nitel veriler (gözlem, öğrenci ve araştırmacı günlükleri), içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu süreçte veriler sistematik olarak kodlanmış, ortak örüntülerden anlamlı temalar belirlenmiş ve bu temalar ışığında bulgular yorumlanmıştır.

Uygulama Süreci ve Etkinlik Tasarımı

Uygulama süreci, toplam 12 hafta süresince, her iki haftada bir farklı bir bilim insanının çalışmalarını merkeze alacak şekilde tasarlanmıştır. Bu süreç, öğrencilerin bilimsel kavramları pasif alıcılar olarak değil, aktif kâşifler ve uygulayıcılar olarak deneyimlemelerini sağlamıştır.

Uygulama süreci, kuramsal temeli güçlü ve pedagojik olarak yapılandırılmış dört aşamalı bir yaklaşımla yürütülmüştür:

- **Tanıtım ve Bağlam Oluşturma:** Seçilen bilim insanının hayatı, yaşadığı dönem ve bilimsel çalışmalarının arka planı öğrencilere ilgi çekici hikâyelerle tanıtılmıştır.
- **Kuramsal Keşif:** İlgili bilimsel kavramlar, öğrencilerin kendi araştırmaları ve sınıf içi deneyler yoluyla aktif olarak öğrenmeleri sağlanmıştır.
- **STEM/Mühendislik Tasarımı:** Öğrenilen bilimsel prensipleri uygulayacakları bir mühendislik problemi veya etkinliği tanımlanmış ve öğrenciler bu probleme çözüm olacak bir ürün tasarlamışlardır.
- **Uygulama ve Değerlendirme:** Tasarlanan ürün (prototip) uygulanmış, performans testleri yapılmış ve rubrik temelli değerlendirmelerle sonuçlar analiz edilmiştir.

Tablo 1. Örnek Uygulamalar

Bilim İnsanı	Temel Bilimsel Prensip	Stem Etkinliği	Tasarım Odak Noktası
Blaise Pascal	Sıvı Basıncı ve Hidrolik	Hidrolik Pres Tasarımı	En az kuvvetle en yüksek sıkıştırma basıncını elde etme.
Arşimet	Suyun kaldırma kuvveti	Yük taşıyan yelkenli tasarımı	Farklı materyallerle en yüksek yükü taşıyabilen ve dengeli tekne yapısı.
Nikola Tesla	Elektrik ve akım	Basit elektrikli araç tasarımı	Elektrik enerjisini hareket enerjisine dönüştürme ve basit devre kurma.
Isaac Newton	Hareket Kanunları	Balon araba geliştirme	Aracın hızını ve menzilini artırmak için kütle, sürtünme ve itme kuvveti optimizasyonu.

Bulgular ve Tartışma

Bilim Bilimsel Kavramları Anlama ve Kalıcılık

Araştırmanın temel bulgusu, bilim insanlarının çalışmalarını temel alan bu özel STEM etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel kavramları anlamlandırma düzeylerini anlamlı ölçüde yükseltmesidir. Uygulama sonrası yapılan değerlendirmeler ve rubrik analizleri, öğrencilerin %85'inin etkinliklerle ilgili temel bilimsel kavramları (sıvı basıncı, kaldırma kuvveti, hareket kanunları vb.) doğru ve tutarlı bir şekilde açıklayabildiğini göstermiştir. Bu yüksek başarı oranı, somut deneyimler ve bağlam temelli öğrenmenin ilköğretim düzeyinde ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler, Pascal'ın bir problemle nasıl karşılaştığını ve çözüm için nasıl bir prensip keşfettiğini bizzat deneyimlediklerinde, yasa ve kavramlar hafızada daha kalıcı hale gelmiştir.

Bilime Yönelik Tutum ve İlgi Artışı

Öğrenci günlükleri ve araştırmacı gözlemleri, etkinliklerin öğrencilerin bilime ve bilim insanlarına karşı olan ilgi ve tutumlarını kayda değer ölçüde artırdığını göstermiştir. Günlük analizleri, öğrencilerin %72'sinin bilim insanlarının biyografilerini öğrenmenin, bilimsel kavramları "daha insancıl" ve "daha kolay anlaşılır" kıldığını ifade ettiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, bilim tarihinin öğrencilerin bilime yönelik romantik bir anlayış geliştirmesini desteklediği yönündeki çalışmalarla güçlü bir paralellik taşımaktadır.

Üst Düzey Düşünme Becerilerinde Gelişim

Uygulama süreci boyunca öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve işbirlikli çalışma becerilerinde belirgin gelişmeler gözlemlenmiştir. Özellikle balon araba etkinliğinde (Newton'un Hareket Kanunları), öğrenciler sürekli olarak deneme-yanılma döngüleri gerçekleştirmiş, aracın ağırlığını azaltmak ve sürtünmeyi en aza indirmek için tasarımlarını iyileştirerek bilimsel düşünme becerilerini aktif olarak kullanmışlardır. Bu gözlemler, öğrencilerin karşılaştıkları mühendislik sorunlarına mantıksal, eleştirel ve yaratıcı çözümler bulduklarını kanıtlamaktadır.

SONUÇ

Bu araştırma, ilkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirme bağlamında Bilim Tarihi ve STEM entegrasyonuna dayalı disiplinlerarası yaklaşımın bilimsel kanıtlarla desteklenmiş etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, bu tür bağlam temelli ve uygulamaya dönük müdahalelerin, öğrencilerin sadece kavramsal anlamalarını güçlendirmekle kalmadığını, aynı zamanda bilime yönelik tutumlarını ve üst düzey düşünme becerilerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu yaklaşım, üstün yeteneklilerin eğitiminde zenginleştirme ve farklılaştırma gereksinimlerini doğrudan karşılamaktadır.

Eğitim politikaları ve uygulamaları açısından, elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Müfredat Entegrasyonu: Bilim ve Sanat Merkezlerindeki (BİLSEM) destek eğitim programlarında, Bilim Tarihi ve STEM entegrasyonu temelli zenginleştirilmiş modüllere ve etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlerin bu disiplinlerarası yaklaşımı etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için, bilim tarihi ve mühendislik tasarım süreçlerini kapsayan hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Gelecek Araştırmalar: Bu çalışmada elde edilen olumlu etkilerin kalıcılığını incelemek amacıyla uzunlamasına çalışmalar yürütülmeli ve bu yaklaşımın farklı yaş grupları, farklı sosyo-ekonomik düzeyler ve tipik gelişim gösteren öğrenciler üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak araştırılmalıdır.

Kaynaklar

- Acott, C. (1999). The diving "law-ers": A brief resume of their lives. *South Pacific Underwater Medicine Society Journal*, 29(1), 39-42.
- Asimov, I. (2012). *Bilim ve buluşlar tarihi* (Çev. E. Dolunay). İmge Kitabevi.
- Carlson, W. B. (2015). *Tesla: Inventor of the electrical age*. Princeton University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özellikleri ve eğitim ortamlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers for the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336. <https://doi.org/10.1007/s10956-005-7198-9>.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2018). STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) entegrasyonunun 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 241-268.
- Hadzigeorgiou, Y., Klassen, S., & Klassen, C. F. (2012). Encouraging a romantic understanding of science: The effect of the Nikola Tesla story. *Science & Education*, 21(8), 1111-1138. <https://doi.org/10.1007/s11191-011-9417-5>.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar aile, eğitim sistemi ve toplum sarmalında*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Matthews, M. R. (2014). *Science teaching: The role of history and philosophy of science* (2nd ed.). Routledge.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In S. Purzer, J. Strobels, & M. Cardella (Eds.), *Engineering in pre-college settings: Synthesizing research, policy, and practices* (pp. 35-60). Purdue University Press.
- Sak, U. (2021). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (7. Baskı). Vize Yayıncılık.
- Tezel, Ö., & Yaman, H. (2017). İlkokul fen öğretiminde bilim tarihinden örnek bir uygulama: Lavoisier ve yanma olayı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 297-318.
- Türk, C., & Kalkan, H. (2018). Bilim tarihi destekli fizik öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 470-486.
- Westfall, R. S. (1993). *The life of Isaac Newton*. Cambridge University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

ÖZEL YETENEKLİLERDE SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME PROGRAMININ AKADEMİK VE SOSYAL GELİŞİME ETKİSİ*

Özgür Paşuncüklü**, Ahmet Kurnaz***

Giriş

Özel yetenekli öğrenciler, genellikle akademik alanda üstün başarı gösteren bireylerdir. Ancak, bu öğrenciler sosyal ve duygusal gelişimlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Akademik olarak başarılı olmalarına rağmen, sosyal becerilerde eksiklikler, duygusal dengesizlikler ve ilişkilerde problemler yaşayabilirler. Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerini engelleyebilir ve onların sosyal hayatlarında zorluklara yol açabilir. Eğitim sistemlerinin bu öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Araştırma Soruları

Bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerde sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) programlarının akademik başarı ve sosyal gelişim üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

1. SDÖ programlarının özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?
2. SDÖ programlarının özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerine etkisi nedir?
3. SDÖ programlarının özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekalarına etkisi nedir?

* Makale birinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

** Öğretmen, MEB, Çatalca BİLSEM, İstanbul, pasuncukluozgur@gmail.com,

*** Prof. Dr., İstanbul Aydın Ün., Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm, İstanbul, ahmetkurnaz@aydin.edu.tr ,
orcid.org/0000-0003-1134-8689

4. SDÖ programlarına katılan öğrencilerin genel okul memnuniyeti nasıl değişmektedir?

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, SDÖ programlarının özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemektir. Özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, onların daha dengeli ve mutlu bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunacaktır. SDÖ programlarının, öğrencilerin sosyal ilişkilerini, duygusal zekâ becerilerini ve genel yaşam memnuniyetlerini nasıl etkilediğini anlamak, eğitim programlarının bu yönde geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Araştırmanın Hipotezleri

Bu çalışmada test edilecek hipotezler şu şekildedir:

1. SDÖ programları, özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını artırır.
2. SDÖ programları, özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir.
3. SDÖ programları, özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekalarını artırır.
4. SDÖ programları, özel yetenekli öğrencilerin genel okul memnuniyetlerini artırır.

Çalışmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırma, Türkiye’deki çeşitli Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim gören 5. sınıf özel yetenekli öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır.
2. Katılımcılar, gönüllülük esasına göre, tek sınıf düzeyinde seçilmiştir, bu da örneklemdaki çeşitliliği sınırlayabilir.
3. Veri toplama araçları olarak kullanılan anket ve testlerin doğruluğu, katılımcıların dürüst yanıtlarına bağlıdır.

Tanımlar

Özel Yetenekli birey: Yaş seviyesine göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, eleştirel düşünme becerileri, sanat, liderlik kapasitesi bakımından önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri iyi algılayabilen ve yüksek düzeyde performans gösteren bireylerdir.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ): Öğrencilerin duygularını tanıma, yönetme, empati kurma, sorumlu kararlar alma ve sağlıklı ilişkiler kurma becerilerini geliştiren eğitim programlarıdır.

Akademik Başarı: Öğrencinin derslerde aldığı notlar ve genel akademik performansıdır.

Sosyal Beceri: Bireyin diğer insanlarla etkili ve sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme becerisidir.

Duygusal Zeka: Kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, ifade etme becerisidir.

Özel Yeteneklilik Kavramı

Özel yeteneklilik, bireylerin genel zihinsel , yaratıcı düşünme, liderlik, sanat ve motor beceriler gibi alanlarda ortalamanın üzerinde performans gösterme potansiyeline sahip olmaları olarak tanımlanır (Renzulli, 1978). Özel yeteneklilik, yalnızca yüksek IQ puanları ile değil, aynı zamanda yaratıcılık ve motivasyon gibi bileşenlerle de değerlendirilir. Özel yetenekliliğin tanımlanması ve bu bireylerin desteklenmesi, eğitim sistemlerinin öncelikli hedefleri arasında yer almalıdır.

Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Özel yetenekli bireyler, yüksek akademik başarı, hızlı öğrenme, derinlemesine bilgiye duyulan ilgi ve yaratıcı problem çözme becerileri ile tanınırlar. Bu öğrenciler genellikle zorlayıcı görevleri severler ve karmaşık sorunları çözmekten keyif alırlar. Ancak, bu öğrenciler aynı zamanda sosyal ve duygusal zorluklar yaşayabilirler. Duygusal olarak hassas olabilirler, sosyal ilişkilerde zorlanabilirler ve mükemmeliyetçilik gibi özellikler sergileyebilirler (Silverman, 1993). Bu özellikler, onların sosyal etkileşimlerini ve duygusal sağlıklarını olumsuz etkileyebilir.

Özel Yetenekli Bireylerin Sosyal ve Duygusal İhtiyaçları

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri, akademik başarıları kadar önemlidir. Bu öğrencilerin sosyal ilişkilerde yaşadıkları zorluklar, duygusal dalgalanmalar ve stres yönetimi konularında desteklenmeleri gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar, onların okul başarısını ve genel yaşam kalitesini doğrudan etkiler. Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) programları, bu ihtiyaçların karşılanmasında etkili bir araç olarak kullanılabilir (Cross, 2001). SDÖ programları, öğrencilerin duygusal zekâlarını geliştirmelerine, sosyal becerilerini güçlendirmelerine ve daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ) Programları

Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ), öğrencilerin duygularını tanıma ve yönetme, başkalarıyla empati kurma, olumlu ilişkiler kurma, sorumlu kararlar alma ve sosyal becerileri geliştirme süreçlerini kapsayan bir eğitim yaklaşımıdır. SDÖ programları genellikle beş temel bileşenden oluşur:

1. Öz Farkındalık: Kendi duygularını ve düşüncelerini tanıma ve anlama becerisi.
2. Öz Yönetim: Duyguları ve davranışları kontrol etme ve düzenleme becerisi.
3. Sosyal Farkındalık: Başkalarının duygularını ve ihtiyaçlarını anlama ve empati kurma becerisi.
4. İlişki Becerileri: Sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme becerisi.
5. Sorumlu Karar Verme: Etik ve sorumlu kararlar alma becerisi (CASEL, 2020).

SDÖ Programlarının Faydaları

Araştırmalar, SDÖ programlarının öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal becerilerini ve duygusal zekâlarını artırdığını göstermektedir. Bu programlar, öğrencilerin okul başarısını artırırken aynı zamanda onların yaşam memnuniyetini ve genel mutluluklarını da artırmaktadır (Durlak, 2011). SDÖ programları, öğrencilerin

sosyal becerilerini geliştirmekte, duygusal zekâlarını artırmakta ve stresle başa çıkma yeteneklerini güçlendirmektedir. Bu programlar, aynı zamanda okul ortamını daha olumlu hale getirerek öğrencilerin genel iyilik hallerini artırmaktadır.

2.3. Farklı SDÖ Programları ve Uygulamaları

Dünyada çeşitli SDÖ programları uygulanmaktadır. Örneğin, Second Step, PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) ve RULER gibi programlar, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan yaygın programlardır. Bu programların her biri, belirli hedefler ve yöntemler doğrultusunda geliştirilmiştir ve çeşitli yaş grupları ve eğitim seviyeleri için uyarlanmıştır. Bu programların özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkileri de çeşitli araştırmalarda incelenmiştir (Bridgeland, 2013). Örneğin, PATHS programı, öğrencilerin duygusal farkındalıklarını ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlarken, Second Step programı, empati, dürtü kontrolü ve problem çözme becerilerini hedefler.

Özel Yetenekli Öğrenciler ve SDÖ Programları

Özel yetenekli öğrenciler, yüksek akademik başarılarıyla dikkat çekerken, sosyal ve duygusal gelişimleri genellikle göz ardı edilmektedir. Bu öğrencilerin duygusal ihtiyaçları ve sosyal becerileri, onların genel yaşam kalitesini ve akademik başarılarını doğrudan etkiler. SDÖ programları, bu öğrencilerin daha dengeli bireyler olmalarına yardımcı olabilir (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002). SDÖ programlarının uygulanması, bu öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunarak onların daha mutlu ve başarılı bireyler olmalarını sağlayabilir.

SDÖ Programlarının Özel Yetenekli Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Araştırmalar, SDÖ programlarının özel yetenekli öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu programlar, öğrencilerin duygusal zekâlarını artırmakta, sosyal becerilerini geliştirmekte ve genel yaşam memnuniyetlerini artırmaktadır. Ayrıca, SDÖ programlarının özel yetenekli öğrencilerin stres

yönetimi ve empati becerileri üzerinde de olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Pfeiffer & Stocking, 2000). Örneğin, duygusal farkındalık ve öz yönetim becerileri, özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkileyebilir.

Türkiye'de SDÖ Programları ve Uygulamaları

Türkiye'de özel yetenekli öğrenciler için SDÖ programlarının uygulanması, son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) özel yetenekli öğrenciler için hazırladığı eğitim programlarında, sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, bu alandaki araştırmalar ve uygulamalar henüz sınırlıdır ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (MEB, 2020). SDÖ programlarının Türkiye'deki özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemek, bu alanda önemli katkılar sağlayabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerde sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) programlarının akademik başarı ve sosyal gelişim üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu desen ile yürütülmüştür. Bu model, bağımsız değişkenin (SDÖ programı) bağımlı değişkenler (akademik başarı, sosyal beceriler ve duygusal zeka) üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak seçilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul Küçükçekmece Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden 36 özel yetenekli 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcılar, SDÖ programına katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir. Katılımcıların 18'i deney grubunu, 18'i ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrenciler

SDÖ programına katılmış, kontrol grubundaki öğrenciler ise standart eğitim programını takip etmişlerdir.

Deney Grubu

Deney grubunda yer alan 18 öğrenci, 8 hafta süresince haftada bir kez, 90 dakika süreyle SDÖ programına katılmıştır. Bu gruptaki öğrenciler, SDÖ programının tüm aşamalarında aktif olarak yer almış ve program boyunca çeşitli etkinliklerde bulunmuşlardır.

Kontrol Grubu

Kontrol grubundaki 18 öğrenci ise, araştırma süresince standart eğitim programına devam etmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler, SDÖ programına katılmamış ve deney grubuna sağlanan ek desteklerden yararlanmamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, katılımcıların akademik başarılarını, sosyal becerilerini ve duygusal zekâlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş çeşitli anketler ve testlerden oluşmaktadır.

Akademik Başarı Testi

Katılımcıların akademik başarılarını değerlendirmek amacıyla, öğretmenler tarafından hazırlanmış ve daha önce geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiş bir akademik başarı testi kullanılmıştır. Bu test, matematik, fen bilimleri ve dil becerileri gibi temel akademik alanlarda öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmektedir. Testin kapsam geçerliliği, uzman görüşleri alınarak sağlanmıştır ve test tekrar test güvenilirliği .85 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği

Katılımcıların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla, Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanmış olan Sosyal Beceri Ölçeği (Social Skills Rating System, SSRS) kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin sosyal etkileşim, işbirliği, empati ve iletişim gibi becerilerini ölçmektedir. Ölçek, 30 maddeden oluşmakta olup, Likert tipi 5'li derecelendirme ile

yanıtlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .90 olarak belirlenmiştir.

Duygusal Zekâ Ölçeği

Katılımcıların duygusal zekâlarını değerlendirmek amacıyla, Schutte ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanmış olan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin duygusal farkındalık, duygusal düzenleme, empati ve motivasyon gibi duygusal zekâ bileşenlerini ölçmektedir. Ölçek, 33 maddeden oluşmakta olup, Likert tipi 5'li derecelendirme ile yanıtlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .89 olarak belirlenmiştir.

Programın Hazırlanma Süreci

SDÖ programı, CASEL (2020) tarafından önerilen beş temel bileşen (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Program, 8 hafta sürecek ve haftada bir kez, 90 dakika sürecek oturumlar halinde uygulanmıştır. Programın içeriği, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak tasarlanmış çeşitli etkinlikler, grup çalışmaları ve bireysel faaliyetlerden oluşmuştur. Programın içeriği şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Öz Farkındalık

1. Hafta : Kendini tanıma etkinlikleri, duygu kartları kullanarak duyguların tanımlanması

2. Hafta : Duyguların ifade edilmesi ve duygu günlüğü tutma

2. Öz Yönetim

3. Hafta : Stres yönetimi ve gevşeme teknikleri

4. Hafta : Problem çözme becerileri ve başa çıkma stratejileri

3. Sosyal Farkındalık

5. Hafta : Empati geliştirme etkinlikleri, rol yapma oyunları

6. Hafta : Farklı bakış açıları anlama ve hoşgörü geliştirme

4. İlişki Becerileri

7. Hafta : İletişim becerileri, aktif dinleme ve geri bildirim teknikleri

8. Hafta : İşbirliği ve takım çalışması etkinlikleri

Bulgular

Bu bölümde, sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) programının özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla elde edilen verilerin analiz sonuçları sunulacaktır. Bulgular, araştırma soruları ve hipotezler doğrultusunda organize edilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Deney (N=18)	Kontrol Grubu (N=18)
Cinsiyet	Erkek: 10, Kız: 8	Erkek:9, Kız: 9
Yaş (ortalama)	10.5	10.4

SDÖ programının akademik başarı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla, program öncesi ve sonrası akademik başarı testleri uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puanlarının karşılaştırılması aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2: Akademik Başarı Puanları (Ön Test ve Son Test)

Grup	Ön Test (Ort ± SS)	Son Test (Ort ± SS)	p Değeri
Deney Grubu	75.2 ± 6.2	85.2 ± 5.8	< 0.001
Kontrol Grubu	76.1 ± 5.9	77.2 ± 6.1	0.214

Deney grubunun akademik başarı puanlarında, SDÖ programı sonrasında anlamlı bir artış gözlenmiştir ($p < 0.001$). Kontrol grubunda ise anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 3: Sosyal Beceri Puanları (Ön Test ve Son Test)

Grup	Ön Test (Ort $\pm$ SS)	Son Test (Ort $\pm$ SS)	p Değeri
Deney Grubu	68.4 $\pm$ 7.1	80.2 $\pm$ 6.5	< 0.001
Kontrol Grubu	69.1 $\pm$ 6.8	70.0 $\pm$ 7.0	0.168

Deney grubunun sosyal beceri puanlarında, SDÖ programı sonrasında anlamlı bir artış gözlenmiştir ($p < 0.001$). Kontrol grubunda ise anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 4: Duygusal Zekâ Puanları (Ön Test ve Son Test)

Grup	Ön Test (Ort $\pm$ SS)	Son Test (Ort $\pm$ SS)	p Değeri
Deney Grubu	65.2 $\pm$ 8.0	77.6 $\pm$ 7.3	< 0.001
Kontrol Grubu	66.0 $\pm$ 7.5	66.5 $\pm$ 7.8	0.143

Deney grubunun duygusal zekâ puanlarında, SDÖ programı sonrasında anlamlı bir artış gözlenmiştir ($p < 0.001$). Kontrol grubunda ise anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir ($p > 0.05$).

Nitel Bulgular

Programın sonunda, deney grubu öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi, öğrencilerin SDÖ programından elde ettikleri kazanımları ve programın onların sosyal ve duygusal gelişimlerine olan katkılarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin çoğunluğu, program sayesinde kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini, duygularını daha iyi yönetebildiklerini ve arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler program süresince öğrendikleri becerileri günlük yaşamlarında uygulayabildiklerini ve bu becerilerin okul dışındaki ilişkilerinde de faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç

SDÖ programının özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal becerilerini ve duygusal zekalarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin programdan büyük ölçüde fayda sağladıkları ve programın onların genel yaşam memnuniyetlerine olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Kaynaklar

Kitap

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. American Guidance Service.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Company.

Dergi Makalesi

- Cross, T. L. (2001). Social/emotional needs: Depression and the gifted student. *Gifted Child Today*, 24(4), 44–46.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1–2), 83–93.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177.

Yayınlanmamış Tez/Rapor

- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Retrieved from <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/the-missing-piece.pdf>
- CASEL. (2020). **Core competencies*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/the-missing-piece.pdf>
- MEB. (2020). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2018–2023)*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Retrieved from <https://orgm.meb.gov.tr/uygulama-plan.pdf>

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE YABANCI DİL EĞİTİMİ

Saim Akman **

GİRİŞ

Son yıllarda özel yetenekli öğrencilere yönelik yabancı dil eğitimi çalışmaları dikkat çekici biçimde artmıştır. Bunun temel nedeni, dilsel açıdan özel yetenekli öğrencilerin farklı pedagojik yaklaşımlar gerektiren özel özelliklere sahip olduğunun anlaşılmasıdır. Özel yetenek uzun süre yalnızca zekâ ile ilişkilendirilmiş olsa da güncel yaklaşımlar, yaratıcılık, motivasyon ve alana özgü beceriler gibi geniş bir çerçeveyi vurgulamaktadır (Renzulli, 1978, 2005; Gagné, 2004; Gardner, 1999). Yabancı dil öğrenimi ise bu bağlamda bilişsel beceriler, duyuşsal yönelimler ve kültürel duyarlılığın etkileşimini gerektiren çok boyutlu bir süreçtir.

Dil öğrenmek, özel yetenekli öğrenciler için yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda üstbilişsel farkındalık, kültürlerarası anlayış ve yaratıcılık açısından da önemli katkılar sağlamaktadır (Okan ve Işpınar, 2009). Araştırmalar bu öğrencilerin yabancı dili hem kendini ifade etme aracı hem de küresel fırsatlara açılan bir kapı olarak gördüklerini göstermektedir. Ayrıca İngilizce öğrenmeye yönelik güçlü bir motivasyonlarının bulunduğu saptanmıştır (Al-Khasawneh, 2015). Ancak dil eğitimi ve özel yetenek kesişimi hâlen yeterince çalışılmamış bir alandır (Paul ve Carlson, 1981).

Literatürde farklılaştırma, zenginleştirme ve esnek öğretim uygulamalarının, bu öğrenci grubunda akademik başarıyı ve yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği görülmektedir (Ayşin ve Serap, 2017). Proje tabanlı öğrenme (Landron vd., 2018), mobil destekli öğretim (İbrahim vd., 2017) ve iletişimsel yaklaşım (Gali vd., 2019) özerklik, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini destekleyen yöntemler olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler; özel müfredat eksikliği, sınıf içi yeterlilik farklılıkları ve sınırlı kaynaklar nedeniyle

** Dr., MEB, İngilizce Öğretmeni, Konya, saimakman@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9768-663X

çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır (Höl ve Acar, 2023). Ayrıca öğrencilerin dil kaygısı yaşayabileceği (Kamarulzaman vd., 2013) ve bireyselleştirilmiş öğrenme stillerine ihtiyaç duyabileceği de belirtilmektedir (Trayer, 1991; Passet, 2015).

Son olarak, zenginleştirme ve hızlandırma yaklaşımları arasındaki denge, dilsel açıdan yetenekli öğrencilerin hem akademik hem de sosyo-duygusal gelişimlerinde kritik önemdedir (Richtoff, 2024). Özetle, yabancı dil eğitimi özel yetenekli öğrenciler için yalnızca bir öğrenme alanı değil, potansiyellerini açığa çıkaran, bilişsel ve kültürel gelişimlerini destekleyen stratejik bir süreçtir.

Yabancı Dil Bağlamında Özel yetenekli Öğrencilerin Tanımı

Özel yetenek kavramı, geleneksel IQ temelli yaklaşımların ötesine geçerek farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Gardner (1983; 1999), dilsel zekâyı çoklu zekâ türlerinden biri olarak ele almış; dilin sesleri, yapısı ve anlamına duyarlı bireyleri bu kategoriye dâhil etmiştir. Gagné'nin (2004; 2015) Özel yetenek ve Kabiliyetlerin Ayırt Edici Modeli ise doğuştan gelen eğilimlerle gelişmiş beceriler arasında ayırım yapar. Buna göre, üstün fonolojik hafızaya sahip bir öğrenci ancak motivasyon, öğretim ve pratikle yetkin bir dil kullanıcısı olabilir. Renzulli'nin (1978; 2005) Üç Halka Modeli de üstün yeteneği yaratıcılık ve göreve bağlılıkla ilişkilendirerek dil öğrenme süreçlerine ışık tutar.

İkinci dil bağlamında bu modeller daha somut anlam kazanır. Faulkner (2003), yetenekli öğrencilerin olağanüstü hafıza ve analitik becerileriyle kelime ve dilbilgisini hızla öğrendiklerini göstermiştir. Paul ve Carlson (1981) ise onların özgün üslup ve yaratıcılık geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Gardner'a göre bu öğrenciler yüksek dilsel zekâyı temsil ederken, Gagné açısından zenginleştirilmiş ortamlar potansiyellerini iletişimsel becerilere dönüştürür. Renzulli ve Reis'in (2014) vurguladığı üzere, bu öğrenciler dili yaratıcı biçimlerde denemeye ve sürekli motivasyon sergilemeye isteklidir.

Motivasyon ve duygular da kritik önemdedir. Al-Khasawneh (2015), Ürdün'deki özel yetenekli öğrencilerin yüksek içsel motivasyon gösterdiğini; Okan ve Ispinar (2009) ise Türkiye'deki

öğrencilerin ezber yerine anlamlı ve zorlayıcı görevleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, Kamarulzaman vd. (2013) bazı öğrencilerin yoğun kaygı yaşadığını saptamış, böylece özel yetenekliliğin duygusal kırılğanlıkları ortadan kaldırmadığı görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerden bazıları potansiyellerini hemen gösterirken diğerlerinin destekleyici ortamlarla bunu ortaya çıkarabilmektedir.

Sonuç olarak, yabancı dil alanında üstün yeteneği tanımlamak önemli olsa da sınıf içindeki davranış ve eğilimleri belirlemek öğretim açısından asıl kritik noktadır. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı özelliklerinin bilinmesi, soyut tanımları somut öğretim uygulamalarına dönüştürmede temel rol oynamaktadır.

Yabancı Dil Bağlamında Özel yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Yabancı dil öğreniminde özel yetenekli öğrenciler, akranlarından ayrılan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikler sergiler. Bu özellikler yalnızca onların dili ne kadar hızlı edindiklerini değil, aynı zamanda hangi pedagojik yaklaşımlara ihtiyaç duyduklarını da belirler. Yabancı dil öğrenimi, kimlik oluşumlarına, kültürlerarası anlayışlarına ve uzun vadeli akademik başarılarına önemli katkılar sunar (Höl ve Acar, 2023).

Bu öğrenciler, dil girdilerine olağanüstü duyarlılık, hızlı örüntü tanıma ve kuralları genelleme becerileriyle dikkat çeker (Faulkner, 2003). Sıklıkla kelime hazinesi, telaffuz ve sözdiziminde hızlı ilerleme göstererek ileri düzey yeterlilik için güçlü bir temel oluştururlar. Ancak üstünlük yalnızca bilişsel kapasiteyle sınırlı değildir; yüksek yaratıcılık, göreve bağlılık ve güçlü motivasyon da bu profile dâhildir (Renzulli, 2005; Ayşin ve Serap, 2017).

Araştırmalar, özel yetenekli öğrencilerin dili çoğunlukla zorunlu bir ders olarak değil, küresel bakış açılarını ve kişisel kimliklerini geliştiren anlamlı bir süreç olarak gördüklerini göstermektedir (Al-Khasawneh, 2015; Okan ve Ispınar, 2009). Disiplinler arası bilgi aktarımı ve yüksek merakları, otantik görevlerde akranlarına kıyasla daha derin ve karmaşık öğrenmelerini sağlar. Bununla birlikte, güçlü

bilişsel yönlerle belirli dil becerilerindeki sınırlılıklar arasındaki dengesizlik, mükemmeliyetçilik ya da artan kaygı gibi duygusal sorunlara yol açabilir (Kamarulzaman vd., 2013).

Sonuç olarak, yabancı dil bağlamında özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ikili bir yapı taşır: Bir yandan ileri düzey dil ustalığı için olağanüstü potansiyel sunarken, diğer yandan güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alan özel öğretim stratejilerini zorunlu kılar.

Bilişsel Özellikler

Araştırmalar, dilsel açıdan yetenekli öğrencilerin çoğunlukla olağanüstü bir hafıza, güçlü analitik düşünme ve hızlı dil edinme becerileri sergilediklerini göstermektedir. Bu öğrenciler genellikle dil üzerine düşünme ve kurallarını fark etme becerisine sahiptirler; bu da onların dil yapılarını akranlarına kıyasla daha etkili biçimde tanımlarını ve kullanmalarını sağlar (Faulkner, 2003). Ayrıca, üstün problem çözme becerileri ve soyut bağlantılar kurabilme yetenekleri, onların dilbilgisi ve sözdizimini daha derinlemesine anlamalarını ve öğrenme sürecinde daha yaratıcı stratejiler geliştirmelerini kolaylaştırabilir.

Ayrıca, özel yetenekli öğrenciler çoğu zaman farklı düşünme ve yaratıcılıkta öne çıkar. Bu özellikleri, onların özgün ifadeler geliştirmelerini ve dili yeni durumlara uyarlamalarını mümkün kılar. Böylece sözlü ve yazılı iletişimde yüksek performans göstermelerine önemli ölçüde katkı sağlar (Ayşin ve Serap, 2017).

Duyuşsal ve Motivasyonel Özellikler

Motivasyon, özel yetenekli öğrencilerin dil öğreniminde kritik bir rol oynar. Araştırmalar, bu öğrencilerin ortalama öğrencilere kıyasla genellikle daha yüksek düzeyde içsel motivasyon, merak ve kararlılık gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Al-Khasawneh, 2015). Ayrıca, bu öğrenciler tekrar eden alıştırmalardan çok, dili yaratıcı bir şekilde kullanmalarına imkân veren anlamlı ve zorlayıcı etkinlikleri tercih ederler (Okan ve Ispinar, 2009).

Bununla birlikte, duyuşsal etkenler bazı zorluklara da yol açabilir. Özellikle genel akademik başarıları ile yabancı dil performansları arasında bir dengesizlik algılayan öğrenciler, daha yoğun dil kaygısı

yaşayabilir. Bu kaygı ise sözlü akıcılıklarını ve sınıf içi katılımlarını olumsuz etkileyebilir (Kamarulzaman vd., 2013).

Öğrenme Stilleri ve Stratejileri

Özel yetenekli öğrenciler, öğrenme süreçlerinde genellikle daha gelişmiş stratejiler kullanırlar. Özellikle plan yapma, süreci izleme ve sonuçları değerlendirme gibi üstbilişsel stratejiler bu öğrencilerde daha belirgindir. Malezya’da yapılan araştırmalar, dilsel açıdan özel yetenekli öğrencilerin ezbere dayalı yöntemlerden çok, düşünmeyi, yansıtmayı ve kendi öğrenmelerini düzenlemeyi içeren stratejileri tercih ettiklerini göstermektedir (Yunus vd., 2013).

Öğrenme stili araştırmaları da bu öğrenciler arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bazıları güçlü analitik ve yapılandırmacı eğilimler gösterirken, bazıları ise daha uyumlu özellikler sergileyerek etkileşimli ve deneyimsel öğrenme ortamlarında başarılı olabilmektedir (Trayer, 1991). Bu çeşitlilik, her öğrencinin bireysel özelliklerine göre uyarlanmış farklılaştırılmış öğretimin önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Yaratıcılık ve Kültürel Duyarlılık

Yaratıcılık, dil öğreniminde yetenekli öğrencilerin öne çıkan özelliklerinden biridir. Bu öğrenciler dili yaratıcı biçimlerde kullanma becerisine sahiptir ve bu beceri çoğu zaman kültürlerarası yeterlilikle birleşir. Böylece farklı kültürel bağlamları daha duyarlı bir şekilde anlayabilir ve takdir edebilirler (Paul ve Carlson, 1981). Birden fazla dil ve kültürle etkileşim hâlinde olmak ise onların küresel farkındalıklarını artırır ve iletişim becerilerini daha da güçlendirir.

Özetlemek gerekirse, yabancı dil öğreniminde özel yetenekli öğrenciler; yaratıcılık ve kültürlerarası duyarlılığın yanı sıra ileri düzey bilişsel yetenekler, güçlü içsel motivasyon ve kendilerine özgü öğrenme stratejileri sergilerler. Bununla birlikte, dil kaygısı gibi zorluklarla karşılaşabilmeleri, dengeli ve farklılaştırılmış bir desteğin önemini ortaya koymaktadır. Bu özelliklerin farkında olmak, eğitimcilerin dilsel açıdan özel yetenekli öğrenciler için hem

zorlayıcı hem de destekleyici, aynı zamanda duyarlı müfredatlar tasarlamalarına yardımcı olur.

ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERİN EĞİTİMİ AÇISINDAN YABANCI DİL ÖĞRETİM STRATEJİLERİ VE YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yabancı dil öğrenimi bağlamında özel yetenekli olmanın ne anlama geldiğini tanımlayıp bu öğrencilerin temel özelliklerini ortaya koyduktan sonra, bir sonraki adım öğretim strateji ve yöntemlerinin onların ihtiyaçlarına nasıl uyarlanabileceğini ele almaktır. Özel yetenekli öğrenciler yalnızca hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş öğretimden değil, aynı zamanda motivasyonlarını, yaratıcılıklarını ve duygusal iyi oluşlarını destekleyen yaklaşımlardan da yarar görürler. Bu bölümde, yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek çeşitli stratejiler özel yetenekli bireyler için uygunlukları açısından değerlendirilecek; teorik çerçeve, sınıf içi pratikler ve somut örneklerle birlikte açıklanacaktır.

İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi

İletişimsel Dil Öğretimi, anlamlı etkileşimi merkeze alır ve ezbere dayalı dilbilgisi alıştırmalarından çok, akıcılık ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanır. Özel yetenekli öğrenciler için iletişimsel dil öğretimi, hedef dili yaratıcı biçimde kullanma, rol oyunlarına katılma ve gerçek yaşamdan alınan diyalogları uygulama fırsatları sunar (Gali vd., 2019). Bu yaklaşımın gücü, öğrencilerin özerkliklerini, akıcılıklarını ve motivasyonlarını desteklemesinde yatmaktadır. Ancak, zenginleştirme unsurları eklenmediğinde, iletişimsel dil öğretimi özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilişsel derinlik ve karmaşıklığı her zaman sağlayamayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimini, açık dil bilgisi öğretimi, ileri düzey kelime çalışmaları ve genişletici etkinliklerle destekleyerek uygun zorluk düzeyini korumaları önemlidir.

Uygulama Örneği: Öğretmen, özel yetenekli öğrencilerden güncel bir toplumsal konuyu (örneğin iklim değişikliği ya da yapay zekâ kullanımı) tartışmalarını isteyebilir. Öğrenciler, rol dağılımı yaparak farklı bakış açılarını temsil eder ve tartışmayı yabancı dilde yürütür.

Böylece hem yaratıcı dil kullanımı hem de kültürlerarası farkındalık gelişir

Görev Temelli Öğrenme

Görev Temelli Öğrenme, iletişimsel yaklaşımlara dayanır ancak dersleri gerçekçi ve hedef odaklı görevler etrafında yapılandırır. Özel yetenekli öğrenciler için sınıf dergisi hazırlamak, röportaj yapmak ya da gerçek hayattaki senaryoları canlandırmak gibi etkinlikler oldukça faydalıdır. Bu tür görevler, dili amaçlı kullanmayı sağlarken aynı zamanda problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Ancak, bu yaklaşımın en büyük zorluklarından biri görevlerin karmaşıklık düzeyidir. Görevler fazla basit olduğunda özel yetenekli öğrenciler sıkılabilir. Bu nedenle öğretmenlerin farklı karmaşıklık düzeyleri sunması ve öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri ek uzantılarla görevleri zenginleştirmesi önemlidir.

Uygulama Örneği: Özel yetenekli öğrenciler, “geleceğin şehirleri” temasıyla sınıf içinde bir proje yürütür. Gruplar, kendi şehir tasarımlarını oluşturur, yabancı dilde posterler hazırlar ve şehirlerini tanıtıcı sunumlar yapar. Bu görev hem ileri düzey kelime bilgisini hem de yaratıcı problem çözme teşvik eder.

Problem Temelli Öğrenme

Problem Temelli Öğrenme, öğrencilerin yabancı dili bir araştırma ve iletişim aracı olarak kullanarak gerçek dünyadaki sorunlara çözüm aramalarını teşvik eder. Güçlü analitik becerilere sahip özel yetenekli öğrenciler bu öğrenme ortamında genellikle yüksek başarı gösterirler. Örneğin, küresel çevre sorunlarını tartışmak, turizm kampanyaları tasarlamak ya da kültürel yanlış anlamalara yönelik çözüm önerileri geliştirmek bu yaklaşımın sınıfta uygulanabilecek etkinliklerindendir. Problem Temelli Öğrenme, eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı ve disiplinler arası bağlantı kurma becerilerini geliştirmektedir (Hmelo-Silver, 2004). Bununla birlikte, açık uçlu problemler daha az deneyimli öğrenciler için zorlayıcı olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin kolaylaştırıcı bir rol üstlenmeleri ve süreci dikkatle yönlendirmeleri önemlidir. Özel yetenekli öğrenciler için ise Problem Temelli Öğrenme, dilsel ve bilişsel açıdan ideal bir zorluk dengesi sunar.

Uygulama Örneği: Özel yetenekli öğrencilerden, kültürel yanlış anlamalardan doğan iletişim sorunlarına çözüm bulmaları istenir. Her grup, gerçek hayattan bir vaka (örneğin uluslararası bir toplantıdaki yanlış anlaşılma) seçer, nedenlerini analiz eder ve çözüm önerilerini yabancı dilde sunar. Bu etkinlik, hem kültürlerarası duyarlılığı hem de ileri düzey iletişim becerilerini destekler.

Zenginleştirme ve Hızlandırma

Zenginleştirme, öğrencileri ileri düzey kültürel, edebî ve özgün materyallerle buluşturarak müfredatı genişletir ve derinleştirir; hızlandırma ise onların temel içeriği daha hızlı ilerlemelerine imkân tanır (Richtoff, 2024). Her iki yaklaşım da önemli katkılar sunar: Zenginleştirme, yaratıcılığı ve kültürlerarası yetkinliği güçlendirirken; hızlandırma, öğrencilerin sıkılmasını ve motivasyon kaybını önler. Bununla birlikte, hızlandırma tek başına uygulandığında temel becerilerin atlanması riski taşır, desteklenmeyen zenginleştirme ise öğrenciler için aşırı zorlayıcı olabilir. En etkili yol, bu iki yaklaşımı bir arada kullanmaktır: rutin içerik hızlandırılırken ileri düzey alanlar zenginleştirilerek öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimleri desteklenebilir.

Uygulama Örneği: Öğretmen, özel yetenekli öğrenciler için temel dilbilgisi konularını hızlandırılmış şekilde işlerken, paralel olarak onlara edebî bir kısa hikâyeyi farklı kültürlerle uyarlama görevi verebilir. Öğrenciler, hikâyeyi yeniden yazarak ya da dramatize ederek hem ileri düzey kelime dağarcığı geliştirir hem de yaratıcılıklarını kullanarak kültürlerarası farkındalık kazanırlar. Böylece hızlandırma ve zenginleştirme, birbirini tamamlayan şekilde uygulanmış olur.

Teknoloji Aracılı Öğrenme

Teknoloji, mobil uygulamalar, akıllı öğretim sistemleri ve sanal sınıflar aracılığıyla dil öğrenme olanaklarını önemli ölçüde genişletmiştir. Türkiye’de yapılan bir vaka çalışması, Duolingo’nun özel yetenekli bir öğrencinin Fransızca’yı motive edici ve eğlenceli bir şekilde öğrenmesine katkı sağladığını göstermiştir (Hazar, 2022). Benzer şekilde, Skype tabanlı derslerin uzak bölgelerde yaşayan özel yetenekli öğrencileri desteklediği bulunmuştur (Ashrapova vd.,

2020). Teknoloji; kişiselleştirme, esneklik ve özgün materyallere erişim imkânı sunarken, yüz yüze etkileşimin azalması ve yüzeysel katılım gibi sınırlılıklara da sahiptir. En iyi sonuç, teknolojinin öğretmen liderliğindeki etkileşimli etkinliklerle birleştirildiği karma öğrenme yaklaşımıyla elde edilmektedir.

Uygulama Örneği: Öğretmen, özel yetenekli öğrenciler için çevrim içi bir kelime öğrenme uygulamasını (örneğin Quizlet veya Duolingo) ev ödevi olarak verir ve sınıfta bu kelimelerin yaratıcı kullanımını gerektiren tartışma ya da rol oyunu etkinlikleri düzenler. Böylece teknoloji bireysel öğrenmeyi desteklerken, sınıf içi etkileşim öğrencilerin yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini geliştirir.

İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenimi

İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenimi (Content and Language Integrated Learning - CLIL), konu içeriğini (örneğin fen, tarih veya sanat) yabancı dil öğretimiyle bütünleştirerek, özellikle özel yetenekli öğrenciler için uygun olan ikili bir zorluk sunar (Cenoz vd., 2014). Bu yaklaşım analitik düşünmeyi teşvik eder, kültürlerarası anlayışı derinleştirir ve ileri düzeyde dil kullanımını destekler. En önemli güçlüğü, öğretmenlerin hem konu alanında hem de hedef dilde yetkin olmalarını gerektirmesidir. Yetersiz destek durumunda daha az ileri düzeydeki öğrenciler zorlanabilir. Buna karşın, özel yetenekli öğrenciler için İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenim, bilişsel derinliği dilsel gelişimle birleştirmede son derece etkilidir.

Uygulama Örneği: Öğretmen, özel yetenekli öğrencilerle “yenilenebilir enerji” konusunu işlerken, onlardan yabancı dilde bir sunum hazırlamalarını ve farklı enerji kaynaklarını karşılaştırmalarını isteyebilir. Böylece öğrenciler hem konu bilgisini derinlemesine öğrenir hem de ileri düzeyde yabancı dil becerilerini geliştirme fırsatı bulur.

Öz-Düzenlemeli Öğrenme

Öz-Düzenlemeli Öğrenme, özel yetenekli öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kendi ilerlemelerini planlamalarına, izlemelerine ve değerlendirmelerine olanak tanır. Hedef belirleme, öz değerlendirme ve yansıtıcı günlük tutma gibi teknikler, öğrencilerin

bağımsızlıklarını ve motivasyonlarını artırır (Passet, 2015). Dijital araçlar da öğrencilerin kişisel hedefler koymasını kolaylaştırarak öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekler (İbrahim vd., 2017). Ancak her öğrenci bu becerileri kendiliğinden geliştiremez; bazıları strateji öğretimine ve öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyar (Trayer, 1991). Bu nedenle öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi sınıfta açıkça modellemeleri ve düzenli yansıtma fırsatları sunmaları önemlidir.

Uygulama Örneği: Öğretmen, özel yetenekli öğrencilerden haftalık öğrenme hedefleri belirlemelerini ve bu hedeflere ulaşma süreçlerini yabancı dilde kısa bir öğrenme günlüğü yazarak yansıtma yapmalarını isteyebilir. Ders sonunda öğrenciler günlüklerini küçük gruplarda paylaşır, böylece hem öz-düzenlemeyi hem de yabancı dilde ifade becerilerini geliştirme imkânı bulurlar.

İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, özel yetenekli öğrencilerin akranlarıyla etkileşime girerek hem dil hem de sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Grup projeleri, tartışmalar ve problem çözme etkinlikleri onların yaratıcılıklarını ve liderlik özelliklerini ortaya çıkarır (Çelik-Şahin ve Schmidt, 2014). Ancak grup çalışmaları iyi planlanmadığında, özel yetenekli öğrenciler ya grupta baskın bir rol üstlenebilir ya da motivasyon kaybı yaşayabilir (Gali vd., 2019). Bu nedenle, rollerin farklılaştırılması ve görevlerin dengeli bir şekilde dağıtılması, hem özel yetenekli öğrenciler hem de akranları için faydalı bir öğrenme ortamı sağlar.

Uygulama Örneği: Öğretmen, özel yetenekli öğrencilerin de yer aldığı karma gruplara “kültürlerarası iletişimde yanlış anlamaları önleme yolları” konulu bir proje verir. Her öğrenciye araştırmacı, rapor yazarı, sunum sorumlusu gibi farklı roller atanır. Böylece özel yetenekli öğrenciler hem liderlik becerilerini sergiler hem de ekip içindeki diğer rolleri deneyimleyerek işbirlikçi becerilerini geliştirir.

Yukarıda verilen yöntemlerin genel değerlendirmesi, özel yetenekli öğrenciler için tek bir yöntemin yeterli olmadığını göstermektedir. İletişimsel Dil Öğretimi ve Görev Temelli Öğrenme, akıcılık ve özgünlüğü destekler; ancak özel yetenekli öğrenciler için bunların mutlaka daha karmaşık görevlerle zenginleştirilmesi

gerekir. Problem Temelli ve Sorgulamaya Dayalı Yaklaşımlar, dikkatli planlama gerektirse de derinlik, yaratıcılık ve gerçek dünya ile bağlantı kurma fırsatları sunar. İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenimi, bilişsel ve dilsel açıdan ikili bir zorluk sağlayarak öğrencilerin ileri düzey gelişimini teşvik eder. Zenginleştirme ve hızlandırma, durgunluğu önleyerek öğrencilerin keşiflerini destekler. Teknoloji, öğrenme fırsatlarını genişletir; ancak etkili olabilmesi için dikkatli bir bütünleştirme gerekir. İşbirlikli öğrenme ile öz-düzenlemeli öğrenme ise hem bağımsızlığı hem de sosyal gelişimi destekler.

Öğretmenler, özel yetenekli öğrenciler için etkili yabancı dil öğretimini sağlamak amacıyla yöntemleri harmanlamalı, öğretimi sürekli olarak farklılaştırmalı ve yapı ile yaratıcılık arasında denge kuran görevler tasarlamalıdır. Ayrıca, teknoloji kullanımını dikkatli bir şekilde entegre etmeli, işbirliği ile öz-düzenlemeyi destekleyen etkinliklere yer vermeli ve öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal ihtiyaçlarını gözetmelidir. Tablo 1 başlıca strateji ve yöntemleri özetleyerek bunların güçlü yönlerini, olası zorluklarını ve pratik uygulama önerilerini bir araya getirmektedir. Öğretmenler, ders planlarken veya özel yetenekli öğrenciler için hangi yöntemleri önceliklendireceklerine karar verirken bu tabloyu hızlı bir başvuru kaynağı olarak kullanabilirler.

Tablo1. Özel yetenekli Yabancı Dil Öğrencileri İçin Değerlendirilen Temel Stratejiler ve Yöntemler

Strateji / Yöntem	Nasıl Kullanılır	Güçlü Yönler	Sınırlılıklar / Zorluklar	Öneriler
İletişimsel Dil Öğretimi	Ezbere dayalı dilbilgisi alıştırmaları yerine özgün iletişim ve etkileşimi vurgular.	Özgün girdi sağlar, yaratıcılık ve akıcılığı teşvik eder, özerklik kazandırır.	Gelişmiş görevlerle desteklenmezse yeterince zorlayıcı olmayabilir; açık dilbilgisi öğretimi zayıf kalabilir.	Gelişmiş görevlerle birleştirin; açık dilbilgisi öğretimi ekleyin; farklılaştırılmış zorluk düzeyleri sunun.
Görev Temelli Öğrenme	Gerçekçi, hedef odaklı görevler etrafında yapılandırılır (ör. dergi hazırlama, röportaj, senaryo canlandırma).	Amaçlı dil kullanımını teşvik eder; problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünmeyi geliştirir.	Görevler fazla basit olursa özel yetenekli öğrenciler sıkılabilir.	Farklı karmaşıklık düzeyleri sunun; yaratıcılığı artıracak uzantılar ekleyin.

Zenginleştirme ve Hızlandırma	Zenginleştirme: daha derin ve geniş içerik; Hızlandırma: temel içeriğin daha hızlı ilerlenmesi.	Motivasyon u yüksek tutar, durgunluğu önler, kültür ve ileri düzey materyalleri keşfetmeyi destekler.	Kötü tasarlanırsa hızlandırma bilgi boşluklarına, zenginleştirme ise aşırı yüklenmeye yol açabilir.	Her ikisini harmanlayın; öğrencinin hazırbulunuşluğun u değerlendirin; zenginleştirmeyi aşamalı destekleyin.
Teknoloji Aracılı Öğrenme	Duolingo, sanal sınıflar veya akıllı öğretim yazılımları gibi araçlar bireyselleştirilmiş ve etkileşimli öğrenme sunar.	Esneklik, motivasyon, bireysel hızda ilerleme; çoklu ortam desteği.	Yüzeysel pratik riski, etkileşim kalitesinde düşüş; güçlü bir tasarım gerektirir.	Karma modeller kullanın; yapılandırılmış takip etkinlikleri sağlayın; öğretmenleri dijital pedagojide eğitin.
Öz-Düzenlemeli Öğrenme	Öğrenciler hedef belirler, ilerlemelerini izler, yansıtma yapar.	Özerklik ve bağımsızlık sağlar; strateji kullanımı becerilerini artırır.	Her öğrenci bu becerileri kendiliğinden geliştiremez; doğrudan öğretim gerekir.	Öz-düzenleme becerilerini açıkça öğretin; düzenli yansıtma fırsatları sağlayın.
İşbirlikli Öğrenme	Grup projeleri, tartışmalar ve problem çözme etkinlikleri kullanılır.	Yaratıcılığı, liderliği ve sosyal becerileri destekler.	Özel yetenekli öğrenciler baskın olabilir veya motivasyon kaybı yaşayabilir.	Roller farklılaştırılmalı; görevler dengeli dağıtılmalıdır.
İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenimi (CLIL)	Konu alanı (ör. tarih, yabancı dil üzerinden öğretilir.	Hem içerik hem de dili aynı anda öğrenmeyi sağlar; merak, üst düzey akıl yürütme ve disiplinler arası bağlantıları teşvik eder.	Dikkatle yapılandırılmazsa öğrenciler zorlanabilir; öğretmenlerin hem konu hem dil uzmanlığı gereklidir.	Özel yetenekliler için uygundur; teknik kelime bilgisini destekleyin; araştırma projeleriyle genişletin.
Proje Tabanlı Öğrenme	Öğrenciler hedef dilde uzun vadeli projeler yürütür (ör. belgesel hazırlamak, bir etkinlik düzenlemek).	Yaratıcılığı, problem çözmeyi, işbirliğini ve özgün dil kullanımını geliştirir.	Zaman alıcıdır; dil çıktılarının değerlendirilmesi zor olabilir.	Net hedefler belirleyin; değerlendirme rubrikleri ekleyin; öğrencilere seçim ve özerklik tanıyın.
Problem Temelli Öğrenme	Öğrenciler yabancı dili kullanarak gerçek dünyadaki problemleri çözer.	Eleştirel düşünme, yaratıcılık ve disiplinler arası bağlantıları geliştirir; risk almayı teşvik eder.	Öğretmen hazırlığı yoğun; öz-düzenleme becerisi düşük öğrenciler zorlanabilir.	Özel yetenekliler için idealdir; öğretmen rehberliği ve yansıtıcı etkinliklerle destekleyin.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PROGRAM TASARIMI

Yabancı dil eğitiminde program tasarımının temel amacı, öğrencilere hedef dilde iletişim kurabilmeleri, kültürlerarası farkındalık geliştirmeleri ve dili işlevsel bir biçimde kullanabilmeleri için gerekli araçları sunmaktır. Çoğu öğrenci için, temel kelime ve dilbilgisinden başlayıp daha karmaşık yapılara ve otantik kullanıma doğru ilerleyen yapılandırılmış bir yol oldukça etkili olmaktadır. Ancak, bu yaklaşım özel yetenekli öğrenciler için her zaman yeterli değildir. Bu öğrenciler genellikle daha hızlı öğrenir, dil kalıplarına karşı olağanüstü bir duyarlılık gösterir ve gelişmiş hafıza ile analitik beceriler sergiler. Müfredat bu farklılıkları gözetmeden hazırlandığında, öğrenciler potansiyellerine rağmen ilgilerini kaybedebilir, yeterince zorlanmadıkları için sıkılabilir ya da derse katılmaya isteksiz hale gelebilir. Bu nedenle, özel yetenekli öğrenciler için müfredatın onların hızına, ilgilerine ve ileri düzey bilişsel ihtiyaçlarına uyarlanması kritik önem taşımaktadır.

Bu nedenle program geliştirme uzmanlarının temel zorluğu, özel yetenekli öğrencilerin hızlı bilişsel gelişimini ve farklı öğrenme profillerini dikkate alan esnek çerçeveler oluşturmaktır. Etkili bir program tasarımı yalnızca “ne öğretildiği” ile sınırlı kalmamalı; “nasıl öğretildiğine”, öğrencilerin öğrenme hızına ve sisteme ne ölçüde esneklik kazandırıldığına da odaklanmalıdır. Yabancı dil eğitiminde bu yaklaşım, özel yetenekli öğrencilere özgün materyallerle çalışma, dilsel ve kültürel farklılıkları daha erken yaşta keşfetme ve öğrendiklerini yaratıcı, anlamlı bağlamlarda kullanma fırsatı sunmak anlamına gelir.

Ayrıca, bu öğrenciler için program tasarımı genişlik (breadth) ve derinlik (depth) arasında dikkatli bir denge kurmalıdır. Genişlik, öğrencilere farklı türlerle, söylem biçimleriyle ve iletişim ortamlarıyla tanışma olanağı sağlarken; derinlik, onların yaş grubundan beklenen seviyenin ötesinde dil yapıları, kültürel incelikler ve sosyodilbilimsel konuları irdelemelerine imkân verir. Katı ve tek tip bir program, öğrenmeyi mekanik alıştırmalara indirgeme riskini taşıırken; esnek ve farklılaştırılmış bir program, özel

yetenekli öğrencileri dili entelektüel gelişim, yaratıcı ifade ve kültürlerarası etkileşim için bir araç olarak görmeye yönlendirir.

Bu bağlamda farklılaştırma, özel yetenekli öğrencilere yönelik yabancı dil programlarının temel ilkesi olarak öne çıkar. İçeriği, süreci, ürünleri ve öğrenme ortamlarını uyarlamak, öğretmenlerin yüksek beklentilerini sürdürmelerine olanak tanırken, öğrencilere de dilsel ve yaratıcı potansiyellerini tam anlamıyla keşfetme imkânı sunar.

Farklılaştırma

Program tasarımı farklılaştırma, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamında bilinçli düzenlemeler yapılması anlamına gelir (Tomlinson, 2017). Yabancı dil eğitiminde bu yaklaşım özellikle özel yetenekli öğrenciler için önemlidir. Çünkü bu öğrenciler temel dil bilgisi ve kelime bilgisini akranlarına göre çok daha hızlı öğrenebilir. İlgi ve motivasyonlarını sürdürmeleri için ise daha karmaşık, gerçek yaşamla bağlantılı ve onları zihinsel olarak zorlayacak görevlere ihtiyaç duyarlar (Reis ve Renzulli, 2010).

İçerik Farklılaştırması

İçerik farklılaştırması, kullanılan materyallerin seviyesini ve derinliğini ayarlamayı içerir. Örneğin, tipik öğrenciler daha basitleştirilmiş diyaloglarla çalışırken, özel yetenekli öğrencilere hedef dilde gazete yazıları, kısa öyküler veya podcastler gibi otantik metinler daha erken sunulabilir. Bu tür materyaller, öğrencilerin deyimsel ifadeleri, üslup farklılıklarını ve kültürel nüansları incelemelerine imkân tanır. Böylece hem dilbilgisi becerilerini hem de kültürlerarası yeterliliklerini geliştirmelerine katkı sağlar.

Süreç Farklılaştırması

Süreç farklılaştırması, öğrencilerin öğrenme materyaliyle nasıl etkileşim kurduklarındaki farklılıkları dikkate alır. Örneğin, özel yetenekli öğrencilere grup tartışmalarında liderlik rolleri verilebilir, diller arası dilbilimsel yapıları karşılaştırmaları istenebilir ya da hedef dilde bağımsız araştırma projeleri sunmaları beklenebilir. Bu tür etkinlikler, üst düzey düşünmeyi teşvik ederken öğrencilerin

analitik ve üstbilişsel güçlü yönlerinden yararlanılmasına da imkân tanır (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2005).

Ürün Farklılaştırması

Ürün farklılaştırması ise özel yetenekli öğrencilere öğrenme çıktılarını çeşitli ve yaratıcı yollarla sergileme fırsatı sunar. Örneğin, akranlarıyla aynı dil bilgisi alıştırmalarını yapmak yerine hedef dilde bir podcast tasarımları, iki dilli bir deneme kaleme almaları veya kısa bir video hazırlamaları istenebilir. Bu görevler yalnızca motivasyonu canlı tutmakla kalmaz; aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin özerklik, yaratıcılık ve ileri düzey becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlar (Kaplan, 2019).

Öğrenme Ortamının Farklılaştırılması

Son olarak, öğrenme ortamının da farklılaştırılması gerekir. Özel yetenekli öğrenciler, hazır olduklarında ilerlemelerine izin veren esnek bir öğrenme temposundan ve sorgulamayı, özgünlüğü ile risk almayı teşvik eden sınıf kültürlerinden büyük fayda sağlarlar. Öğretmenler, bu öğrencilerin başarısızlık korkusu olmadan standart beklentilerin ötesine geçmeye cesaretlendirildikleri, dil açısından zengin ortamlar tasarlayabilir (VanTassel-Baska & Baska, 2021).

Farklılaştırmanın Zorlukları ve Önemi

Bununla birlikte, farklılaştırma uygulamaları bazı zorluklar barındırır. Öğretmenlerin adalet ile esnekliği dengelemesi, aynı sınıfta farklı seviyelerdeki öğrencileri yönetmesi ve program planlamasına ek zaman ayırması gerekir. Araştırmalar, mesleki gelişim ve kurumsal destek sağlanmadığında farklılaştırmanın, sistematik bir uygulama olmaktan çok yüzeysel uyarlamalara indirgenme riskini taşıdığını vurgulamaktadır (Heuser vd., 2017). Yine de doğru şekilde uygulandığında, program tasarımında farklılaştırma, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini sınırlayan durgunluğu önler; bunun yerine onlara dilsel ve bilişsel yetenekleriyle uyumlu, motive edici ve geliştirici fırsatlar sunar.

Sonuç olarak, yabancı dil eğitiminde özel yetenekli öğrenciler için program tasarımı, tek tip ilerleme modellerinin ötesine geçmelidir. Farklılaştırma, öğretimin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine

uyum sağlamasına yardımcı olurken, aynı zamanda onları ileri düzey dil ve kültür becerilerine yönlendiren, uygulamalı ve araştırmalara dayalı bir çerçeve sunar. İçerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamını çeşitlendirerek öğretmenler yalnızca özel yetenekli öğrencileri desteklemekle kalmaz; aynı zamanda onlara meydan okuyan, özerkliklerini geliştiren ve yaratıcı dil kullanımlarını teşvik eden programlar tasarlayabilir. Böylelikle öğrencilerin yabancı dilde hem ustalık hem de yenilikçi ifade becerileri kazanmaları sağlanır.

Farklılaştırmanın Sınıfta Uygulanmasına İlişkin Örnekler

Seviyelere Ayrılmış (kademeli) Okuma Etkinlikleri

Aynı metnin üç farklı versiyonunu (basitleştirilmiş, orijinal, genişletilmiş otantik) sağlayın. Özel yetenekli öğrenciler genişletilmiş versiyonla (örneğin, gazete makaleleri veya edebiyat eserlerinden alıntılar) çalışır, ardından daha basit versiyonlarla çalışan akranlarıyla yorumlarını karşılaştırır.

Derinlemesine sözcük çalışmaları

Sınıf temel kelime dağarcığını öğrenirken, özel yetenekli öğrencilere hedef kelimelerin deyimsel kullanımlarını, etimolojisini ve diller arası bağlantılarını araştırma görevi verilir.

Karşılaştırmalı Dilbilgisi

Özel yetenekli öğrenciler, alıştırmaları tekrarlamak yerine, bildikleri dillerdeki dilbilgisi yapılarını karşılaştırır (örneğin, İngilizce, Fransızca ve ana dillerindeki zaman kullanımları) ve benzerlikleri/farklılıkları sunar.

Yazma Etkinlikleri Seçim Panosu

Öğrenciler farklı seviyelerdeki görevler arasından seçim yaparlar: özetler, diyaloglar, yaratıcı hikayeler veya tartışma makaleleri. Özel yetenekli öğrenciler, iki dilli makaleler veya köşe yazıları gibi en zorlu seçenekleri ele almaya teşvik edilir.

Yaratıcı Drama ve Münazaralar

Normal öğrenciler basit diyaloglar üzerinde çalışırken, özel yetenekli öğrenciler güncel konular hakkında ileri düzey kelime dağarcığı ve kültürel referanslar içeren uzun tartışmalar hazırlar.

Proje Liderliği Roller

Grup projelerinde (örneğin, sınıf podcast'i hazırlamak), özel yetenekli öğrenciler senarist, editör veya kültür danışmanı gibi roller üstlenir ve liderlik yaparken zorlanmalarını sağlar.

Bağımsız Araştırma Görevleri

Özel yetenekli öğrenciler mini araştırma projeleri (örneğin; Fransızcadan İngilizceye geçen kelimeler) yürütür ve bulgularını hedef dilde sunar.

Otantik Materyal Entegrasyonu

Sınıf arkadaşları ders kitabındaki pasajları okurken, özel yetenekli öğrenciler hedef dilde otantik blogları, sosyal medya gönderilerini veya kısa filmleri analiz eder ve stil ve pragmatiklere odaklanır.

Alternatif Değerlendirmeler

Özel yetenekli öğrenciler, standart bir test yerine, hedef dilde podcastler, iki dilli broşürler veya kısa belgeseller oluşturarak bilgilerini gösterebilirler.

Esnek Hız

Özel yetenekli öğrenciler temel üniteleri daha hızlı tamamlar ve ardından bölgesel lehçeleri veya tarihsel dil değişimini keşfetmek gibi zenginleştirme modüllerine geçerler.

Tablo 2 yabancı dil programlarında özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırma stratejilerine örnekler sunmaktadır. Tablo, içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarında uygulanabilecek etkinlikleri, bu etkinliklerin sınıfta nasıl hayata geçirilebileceğini ve özel yetenekli öğrenciler için beklenen kazanımları özetlemektedir.

Tablo 2. Özel yetenekli Öğrenciler İçin Yabancı Dil Programında Farklılaştırma Stratejileri Örnekleri

Boyut	Etkinlik	Uygulama	Özel yetenekli Öğrenciler İçin Kazanımlar
İçerik	Kademeli Okuma	Farklı seviyelerde metinler sunulur; özel yetenekli öğrenciler otantik/genişletilmiş versiyonlarla çalışır.	İleri düzey kelime bilgisi, eleştirel okuma, kültürlerarası farkındalık
İçerik	Sözcük Derinliği Çalışmaları	Yeni kelimelerin deyimisel kullanımları, kökenleri ve diller arası bağlantıları araştırılır.	Derin sözcük bilgisi, analitik düşünme
Süreç	Karşılaştırmalı Dilbilgisi	Hedef dilin dil bilgisini öğrencilerin ana/diğer dilleriyle karşılaştırılır.	Üst seviye dilbilimsel farkındalık, yapı tanıma becerisi
Süreç	Yazma Seçim Panosu	Özetlemeden tartışma makalesine uzanan yazma görevleri sunulur.	Özerklik, ileri yazma becerileri, üslup farkındalığı
Süreç	Rol Oyunları ve Tartışmalar	Diyaloglar kültürel/sosyal konularda yapılandırılmış tartışmalara dönüştürülür.	Eleştirel düşünme, kültürel yeterlilik
Ürün	Proje Roller Liderliği	Özel yetenekli öğrenciler editör, senarist gibi karmaşık roller üstlenir.	Liderlik, sorumluluk, ileri iletişim çıktıları
Ürün	Bağımsız Araştırma	Hedef dilde mini araştırma görevleri (ör. ödünç kelimeler, lehçeler).	Araştırma becerileri, uygulamalı dilbilimsel analiz
Ürün	Alternatif Değerlendirmeler	Test yerine podcast, broşür veya video hazırlanır.	Yaratıcı gösterimi, ustalık çoklu ortamda akıcılık
Öğrenme Ortamı	Otantik Materyal Entegrasyonu	Ders kitabı yerine bloglar, filmler, sosyal medya içerikleri kullanılır.	Gerçek yeterliliği, yaşam üslup esnekliği
Öğrenme Ortamı	Esnek Hız	Temel üniteler daha hızlı tamamlanır, ileri modüllere geçilir.	Sıkılmayı önler, zorluk korur, motivasyonu sürdürür

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ: ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜREÇLERİ

Özel yetenekli öğrencilere yönelik yabancı dil eğitimi, yalnızca dil becerilerinin kazandırılmasından ibaret değildir; aynı zamanda bilişsel, yaratıcı ve kültürel gelişim için güçlü bir araç işlevi görür. Bu öğrenciler, gelişmiş hafıza, hızlı öğrenme, güçlü analitik düşünme becerileri ve yüksek içsel motivasyonlarıyla dikkat çeker. Bu özellikler, onların dil öğrenme süreçlerinde başarıya ulaşmalarını kolaylaştırır (Paul ve Carlson, 1981; Passet, 2015).

Bununla birlikte, öğrenme süreci zorluklardan tamamen arınmış değildir. Öğretmenler çoğu zaman aynı sınıfta farklı seviyelerde öğrencilerle ilgilenmek, özel yetenekliler için uygun materyallerin eksikliğini gidermek ve bu öğrencilerin hızlandırılmış öğrenme temposu ile derinlemesine öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak esnek çerçeveler geliştirmek gibi güçlüklerle karşılaşır (Höl ve Acar, 2023).

Bu zorlukların aşılması için tek tip bir yaklaşım yeterli değildir. Hızlandırma, bazı öğrencilerin hızlı ilerleme ihtiyacını karşılayabilir; ancak çoğu zaman onların yaratıcı ve duygusal yönlerini ihmal eder. Bu nedenle, zenginleştirme ve farklılaştırılmış öğretim, özel yetenekli öğrencilerin yalnızca dil becerilerini geliştirmelerini değil, aynı zamanda anlamlı, yaratıcı ve kültürel açıdan zengin öğrenme deneyimlerine katılmalarını sağlamak açısından kritik bir önem taşır.

Zenginleştirme

Zenginleştirme, yabancı dil eğitiminde özel yetenekli öğrenciler için temel bir pedagojik stratejidir. Hızlandırmadan (acceleration) farklı olarak, yalnızca öğrenme hızını değil, bilginin derinliğini ve genişliğini artırmayı amaçlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin merak ve yaratıcılıklarını besleyerek onları standart müfredatın ötesine taşır (Richtoff, 2024; Renzulli, 2005).

Dilsel olarak özel yetenekli öğrenciler için zenginleştirme; yalnızca kelime ve dilbilgisi alıştırmalarıyla sınırlı kalmayan, otantik, entelektüel açıdan zorlayıcı ve kültürel olarak anlamlı etkinlikleri içerir. Örneğin, edebiyat analizi ve yaratıcı yazma

çalışmaları daha erken aşamalarda müfredata entegre edilebilir. Öğrenciler kısa hikâyelere alternatif sonlar yazabilir, karakterlerin bakış açısından günlük tutabilir ya da ileri düzey kelime kullanarak kendi şiirlerini kaleme alabilirler (Shemuda, 2018). Böylece hem dilsel akıcılık hem de hayal gücü ve duygusal ifade yetkinliği gelişir.

Proje tabanlı öğrenme de zenginleştirme için güçlü bir araçtır. Öğrenciler hedef dilde kültürel bir olguyu (örneğin müzik, yemek gelenekleri, çevre sorunları) araştırabilir ve bulgularını münazara, çoklu ortam projeleri veya canlandırmalar yoluyla sunabilirler (Landron vd., 2018). Benzer şekilde, kültürlerarası karşılaştırma etkinlikleri—atasözleri, deyimler ya da metaforların anadille hedef dil arasında karşılaştırılması—öğrencilere dilin kültürle iç içe olduğunu keşfetme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı verir (Okan ve Ispinar, 2009).

Teknoloji destekli öğrenme de zenginleştirme sürecine yeni boyutlar katmaktadır. Malezya'daki PERMATA İnsan College örneğinde, tabletler aracılığıyla öğrenciler otantik İngilizce ve Arapça kaynaklara erişmiş, dijital hikâye anlatımı geliştirmiş ve yurtdışındaki akranlarıyla çevrim içi iletişim kurmuştur. Öğrencilerin bir kısmı geleneksel etkileşimi tercih etse de çoğu mobil öğrenmenin motivasyon ve yaratıcılığı artırdığını belirtmiştir (İbrahim vd., 2017).

Araştırmalar, farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş yabancı dil öğretim programlarının yalnızca dilsel yeterlilik değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve yaratıcılık üzerinde de olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Türkiye'de özel yetenekliler için tasarlanan farklılaştırılmış İngilizce müfredatı, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı biçimde artırmıştır (Ayşin ve Serap, 2017). BİLSEM gibi özel merkezlerde öğrenciler, gerçek yaşam iletişimi, kültürel keşif ve problem çözmeye dayalı etkinlikleri en anlamlı öğrenme deneyimleri olarak görmektedir (Okan ve Ispinar, 2009).

Politika belgeleri de zenginleştirmenin önemini vurgulamaktadır. Florida ve Virginia gibi eyaletlerin özel yetenekliler eğitim planları, dil programlarında zenginleştirmeyi öğretmenler için mesleki gelişim, esnek grup çalışmaları ve ileri düzey kaynaklara erişim

yoluyla entegre etmeyi önermektedir (Florida Department of Education, 2019). Bu bağlamda zenginleştirme, isteğe bağlı bir ek değil; özel yetenekli öğrencilerin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için vazgeçilmez bir unsur olarak görülmektedir.

Yabancı Dil Öğretiminde Zenginleştirme

Özel yetenekli öğrenciler için yabancı dil eğitiminde zenginleştirme, yalnızca ders kitabına bağlı kalmaktan öteye geçer. Amaç, öğrencilerin zihinsel olarak uyarıcı, yaratıcı ve kültürel açıdan anlamlı deneyimler yaşamalarını sağlamaktır. Aşağıda, sınıfta uygulanabilecek on etkili zenginleştirme stratejisi yer almaktadır.

Edebiyat Analizi ve Yaratıcı Yazma: Özel yetenekli öğrenciler hedef dilde öyküler, şiirler ya da tiyatro metinleriyle erken dönemde tanıştırılabilir. Çeviri veya özetleme yerine, metinlere alternatif sonlar yazmaları, karakterlerin ağzından monologlar oluşturmaları ya da metinden ilhamla kendi şiirlerini kaleme almaları teşvik edilebilir. Bu tür çalışmalar, gelişmiş kelime dağarcığı ve üslup bilincinin yanı sıra yaratıcılığı da destekler (Shemuda, 2018).

Proje Tabanlı Öğrenme: Projeler, öğrencilerin hedef dili kendi ilgi alanlarıyla ilişkilendirmelerine olanak tanır. Örneğin, iklim değişikliği veya kültürel gelenekler üzerine araştırma yaparak bulgularını münazaralar, sahte konferanslar ya da multimedya sunumlarıyla paylaşabilirler. Böylece dil öğrenimi hem derinlik kazanır hem de gerçek hayatla bağ kurar (Landron vd., 2018).

Kültürlerarası Karşılaştırmalar: Özel yetenekli öğrenciler, farklı kültürlerin dili nasıl şekillendirdiğini karşılaştırmaktan keyif alırlar. Öğretmenler, deyimler, mizah ya da metaforlar üzerinden çalışmalar tasarlayarak öğrencilerin hem dilsel farkındalıklarını hem de kültürlerarası yetkinliklerini geliştirebilir (Okan ve Ispınar, 2009).

Teknoloji Destekli Öğrenme: Tabletler ve dijital platformlar, dil öğrenimine yeni boyutlar kazandırır. Dijital hikâye yazımı, çevrimiçi forumlar veya uluslararası akranlarla ortak projeler, öğrencilerin motivasyonunu artırır. Araştırmalar, birçok öğrencinin teknolojiyi yaratıcılık ve katılım için faydalı bulduğunu göstermektedir (İbrahim vd., 2017).

Otantik İletişim Görevleri: Gerçek yaşam iletişimi, özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerini pekiştirmesi için güçlü bir araçtır. Ana dili konuşan kişilerle çevrimiçi röportajlar yapmak, hedef dilde podcast ya da YouTube içerikleri üretmek veya uluslararası mektup arkadaşı projelerine katılmak etkili örneklerdir. Ayrıca, sahte uluslararası zirveler ya da tarihî canlandırmalar gibi rol oyunları, ikna edici dil kullanımını ve disiplinlerarası öğrenmeyi teşvik eder.

Çeviri ve Uyarlama: Çeviri, özel yetenekli öğrenciler için hem entelektüel hem de kültürel açıdan zengin bir etkinliktir. Gazete yazıları, öyküler veya çizgi romanlar gibi metinler üzerinden çeviri yaparken kültürel farklılıkları tartışabilirler. Metinleri kendi kültürlerine uyarlamak da sürece yaratıcı bir boyut katabilir.

Tartışmalar ve Eleştirel Diyaloglar: Küresel veya etik konularda yapılan hedef dil tartışmaları, öğrencilerin ileri düzey konuşma becerilerini ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirir. Örneğin, çevre politikaları, kültürel kimlik ya da teknolojinin toplumsal etkileri üzerine yapılan münazaralar, öğrencilerin akademik dil kullanarak karmaşık fikirler üretmelerini sağlar.

Bağımsız Araştırma Projeleri: Öğrencilerin kendi araştırma sorularını belirlemesine olanak tanımak özerkliği teşvik eder. Örneğin, bir dil topluluğunun tarihini inceleyebilir, diller arası ödünçlemeleri araştırabilir veya büyük şehirlerdeki çok dilliliği keşfedebilirler. Bulgularını akademik makaleler ya da dijital projelerle sunmaları mümkündür.

Sanat ve Dilin Buluşması: Yabancı dil öğretimi görsel ve sahne sanatlarıyla birleştirildiğinde, öğrenciler hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda gelişim gösterir. Kısa tiyatro oyunları yazıp sahnelemek, altyazılı kısa filmler üretmek veya şarkılar bestelemek, öğrencilerin dilsel yaratıcılıklarını sanat aracılığıyla ifade etmelerine imkân tanır.

Özel yetenekli Yabancı Dil Öğrencileri için Zenginleştirme Temelli Ders Planları

Özel yetenekli öğrenciler için çeşitli dil öğretim yöntemlerinin kullanıldığı örnek öğretme-öğretme süreçleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Bu taslak planlar öğretmenler tarafından değiştirilerek ve geliştirilerek kullanılabilir.

Tablo 3. Özel yetenekli Yabancı Dil Öğrencileri için Zenginleştirme Temelli Ders Planları

	İletişimsel Dil Öğretimi – Kültürel Kalıp Yargıların Tartışılması
Hedefler	• Otantik ve nüanslı ifadeler kullanarak ikna edici konuşma becerileri geliştirmek. • Kalıp yargıları eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek kültürlerarası farkındalığı artırmak. • Spontane tartışmalarda akıcı ve güvenli bir şekilde konuşmayı teşvik etmek.
Materyaller	• Kültürel kalıp yargılara dair makaleler. • Otantik medya klipleri (film sahneleri, reklamlar vb.). • İkna edici tartışmalar için cümle başlangıç kartları.
Etkinlikler	<i>Isınma (Beyin fırtınası)</i> • Öğrenciler medyada sıkça karşılaştıkları kültürel stereotipleri listeleyip tartışır. <i>Hazırlık (Araştırma ve Argüman Geliştirme)</i> • Gruplara farklı bir kalıplaşmış yargı verilir. • Öğrenciler otantik kaynaklardan yararlanarak bu yargının lehine ve aleyhine argümanlar hazırlar. <i>Tartışma</i> • Gruplar ikili eşleşmeler yapar ve belirlenen stereotip üzerine tartışır. • Öğrenciler ikna edici dil kalıpları, deyimler ve ileri düzey kelime kullanmaya teşvik edilir. <i>Yansıtma</i> • Öğrenciler kısa bir paragraf yazar. • Paragrafta hem kendi kültürlerindeki hem de hedef dil kültüründeki benzer veya farklı stereotipleri karşılaştırır.
Değerlendirme	• Sözlü Performans: Akıcılık, ileri düzey kelime kullanımı, ikna edici dil ve argümanların gücü üzerinden değerlendirilir. • Yazılı Yansıtma: Kültürlerarası farkındalık, derinlikli analiz ve eleştirel düşünme becerileri açısından puanlanır.
	Görev Temelli Dil Öğrenimi – Çok Dilli Turist Rehberi Tasarımı
Hedefler	• Gerçek bir görevde betimleyici ve ikna edici dili kullanmak. • Araştırma, yaratıcılık ve teknolojiyi dil öğrenimine entegre etmek. • İş birliği ve problem çözme becerilerini geliştirmek.
Materyaller	• Yerel haritalar, fotoğraf makineleri, dijital tasarım araçları (ör. Canva).
Etkinlikler	<i>Araştırma</i> • Öğrenciler yerel mekânları keşfeder, topluluk üyeleriyle röportaj yapar ve İngilizce/İspanyolca bilgi toplar. <i>Tasarım</i> • Takımlar kültürel notlar, seyahat ipuçları ve faydalı ifadeler içeren dijital turist rehberleri hazırlar. <i>Sunum</i> • Hazırlanan rehberler sınıfta sunulur ve yurtdışındaki bir kardeş okul ile paylaşılır.

Değerlendirme	• Ürün; dilsel doğruluk, yaratıcılık ve kültürel derinlik açısından değerlendirilir. • Akran değerlendirmesi; takım çalışması ve yenilikçiliğe odaklanır.
	Münazara ve Sokratik Diyalog – Eğitimde Yapay Zekânın Rolü
Hedefler	• Akademik söylem ve ikna stratejilerini ustalıkla kullanmak. • Etik ve kültürel yansımalar üzerine eleştirel düşünmek. • Hataları entelektüel bir deneme olarak yeniden çerçeveleyerek kaygıyı azaltmak.
Materyaller	• Eğitimde yapay zekâ üzerine makaleler, podcastler, video röportajlar.
Etkinlikler	<i>Hazırlık</i> • Takımlar özgün kaynaklardan yararlanarak argümanlarını hazırlar. • Münazara • Öğrenciler şu öneri üzerine tartışır: “Yapay zekâ geleneksel öğretmenlerin yerini almalıdır.” <i>Sokratik Diyalog</i> • Sınıf empati ve insan etkileşiminin öğrenmedeki rolü üzerine yansıtıcı sorularla tartışır. <i>Takip Çalışması</i> • Öğrenciler, münazara temalarını kültürel değerlerle ilişkilendiren yansıtıcı denemeler yazar.
Değerlendirme	• Münazara; akıcılık, retorik teknikler ve özgün kaynak kullanımı açısından değerlendirilir. • Yansıtma çalışmaları; eleştirel içgörü ve kültürel farkındalık açısından ölçülür.
	Proje Tabanlı Öğrenme – İki Dilli Podcast Serisi Üretimi
Hedefler	• Gerçek bir kitle için özgün içerik üretmek. • Üst düzey araştırma ve sentez becerileri geliştirmek. • Medya üretimi yoluyla yaratıcılığı artırmak.
Materyaller	• Ses kayıt cihazları, düzenleme yazılımları, çevrimiçi platformlar.
Etkinlikler	<i>Konu Seçimi</i> • Öğrenciler küresel gençlik sorunlarını seçer (ör. iklim değişikliği, teknoloji). <i>Senaryo Yazımı</i> • Takımlar ileri seviye kelime dağarcığı ve deyimler kullanarak iki dilli senaryolar hazırlar. <i>Kayıt ve Düzenleme</i> • Öğrenciler bölümlerini kaydeder, düzenler ve son haline getirir. <i>Yayınlama</i> • Podcastler okul web sitesine yüklenir veya işbirliği yapılan kurumlarla paylaşılır.
Değerlendirme	• Öğretmen, dilsel zenginlik ve yaratıcılık açısından değerlendirir. • İzleyici geri bildirimi (arkadaşlar, öğretmenler, veliler) zenginleştirici motivasyon unsuru olarak eklenir.
	İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme (CLIL) – İngilizce’de Çevre Bilimleri
Hedefler	• Hedef dilde bilimsel söylem edinmek. • Disiplinler arası bağlar kurmak (bilim + dil). • Küresel ölçekte problem çözmeye katılmak.
Materyaller	• İklim verisi tabloları, akademik makaleler, video dersler.

Etkinlikler	<i>Veri Analizi</i> - Gruplar, İngilizce iklim grafikleri ve metinlerini inceler. <i>Rapor Yazımı</i> - Öğrenciler yerel eylemler için öneriler içeren bilimsel raporlar hazırlar. <i>Simülasyon</i> - Sınıf bir BM çevre zirvesini simüle eder ve bulgularını İngilizce sunar. <i>Genişletme</i> - Öğrenciler, bilimsel söylemi İngilizce ile ana dillerinde karşılaştırır.
Değerlendirme	Raporlar doğruluk, akademik kelime dağarcığı ve yapı açısından değerlendirilir. Sözlü sunumlar açıklık, ikna gücü ve etkileşim düzeyine göre ölçülür.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İngilizce Dersi Programlarında Zenginleştirme

Maarif Modelinde Zenginleştirmenin Tanımlanması

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025a), zenginleştirmeyi farklılaştırılmış öğretimin merkezine yerleştirmektedir. Ortak Metne göre zenginleştirme, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini temel müfredatın ötesine taşıyarak genişletmek ve derinleştirmek anlamına gelir. Bu yaklaşım yalnızca ileri düzey içerik sunmayı değil; aynı zamanda yaratıcılığı, kültürel zenginliği ve disiplinler arası etkileşimi teşvik etmeyi hedefler.

Zenginleştirme, hızlandırmadan farklıdır: Amaç öğrencileri müfredatta daha hızlı ilerletmek değil; onların üst düzey düşünme becerilerini, sosyal-duygusal gelişimlerini ve sorumluluk, empati, kültürlerarası saygı gibi değerlerini geliştirmektir.

Yeni İngilizce öğretim programı hem ilkokul (2–8. sınıflar) hem de ortaöğretim (9–12. sınıflar) düzeyinde zenginleştirmeyi açık biçimde bütünleştirmiştir. Program, bunu tematik derinlik, pekiştirme etkinlikleri, farklılaştırılmış öğrenme, teknoloji entegrasyonu, proje tabanlı öğrenme ve kültürel etkileşim yoluyla hayata geçirmektedir. Örneğin ortaöğretim müfredatı, deyimsel ifadeler, kültürel değerler ve özgün bağlamlar üzerinden öğrencilerin dil yeterliğini zenginleştirmeyi; böylece onların İngilizceyi “etkili, yetkin, özgün, doğal ve kendine güvenerek” kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2025b). İlkokul programı ise bütüncül ve keşfetmeye dayalı yaklaşımlarla, yaşa uygun farklılaştırma yöntemlerini kullanarak yaratıcılığı ve öğrenci özerkliğini desteklemektedir (MEB, 2025c).

Yabancı Dil Öğreniminde Zenginleştirme Açısından Uygunluk

Model, özellikle özel yetenekli ve ileri düzey yabancı dil öğrenen öğrenciler için oldukça uygundur. Ünite sayısının azaltılarak temaların daha derinlemesine işlenmesi, münazara, proje ve kültürel çözümleme gibi zenginleştirilmiş etkinliklere alan açmaktadır. Sosyo-kültürel yaklaşımlara ve disiplinler arası temalara verilen önem, öğrencilerin dili özgün bağlamlarda ve gerçek yaşamla bağlantılı biçimde deneyimlemelerini sağlamaktadır (MEB, 2025a).

Ayrıca Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB) [Technological Pedagogical Content Knowledge] ve harmanlanmış öğrenme çerçevesinde teknoloji entegrasyonu; dijital hikâye anlatımı, podcast, çevrimiçi etkileşimler ve yapay zekâ destekli görevler gibi etkinliklerle öğrencilerin zihinsel ve yaratıcı açıdan zorlanmasına imkân tanımaktadır (MEB, 2025a).

Zenginleştirme Stratejilerinin Etkililiği

Maarif Modelinde zenginleştirmenin etkililiği, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) standartlarıyla (A1–B2 düzeyleri) uyumlu olmasıyla güçlenmektedir. Böylece etkinlikler ölçülebilir çıktılardan kopmadan, öğrencileri uluslararası geçerliliği olan dil yeterliklerine doğru yönlendirmektedir. Proje tabanlı görevler, yaratıcı yazma ve kültürlerarası çalışmalar, hem iletişimsel yeterlikleri hem de üst düzey bilişsel becerileri geliştirmek üzere programda yer almaktadır (MEB, 2025).

Deyimsel dilin, özgün iletişimin ve kültürel göndermelerin programa dahil edilmesiyle, daha önceki İngilizce programlarında sıkça dile getirilen bir eksiklik – sınıf dili ile gerçek yaşam dili arasındaki kopukluk – giderilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle zenginleştirme etkinlikleri hem etkili hem de gereklidir; özellikle de özgünlük ve zihinsel meydan okumaya ihtiyaç duyan özel yetenekli öğrenciler için.

Yeterlilik ve Olası Sınırlılıklar

Bununla birlikte, uygulamada yeterlilik konusunda soru işaretleri bulunmaktadır. Program belgeleri, farklılaştırma, projeler ve kültürel

etkinlikler gibi genel ilkeleri ortaya koysa da özel yetenekli öğrenciler için özel olarak tasarlanmış somut etkinlik örnekleri her zaman ayrıntılı biçimde sunulmamaktadır. Bu noktada öğretmenlerin donanımı ve okul kaynakları belirleyici olacaktır. Yeterli mesleki gelişim ve materyal desteği olmadan zenginleştirme, okullar arasında eşit ve tutarlı biçimde uygulanamayabilir.

Ayrıca programda ulusal değerler ve kültürel entegrasyon güçlü bir şekilde vurgulansa da, eğer etkinlikler yalnızca yerel kültüre odaklanırsa küresel bakış açıları sınırlı kalabilir. Gerçek anlamda zenginleştirme, ulusal kimliği güçlendirirken aynı zamanda öğrencilerin küresel iletişim yetkinliğini de geliştirmelidir.

Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin İngilizce dersi programı, farklılaştırma, tematik derinlik, teknoloji entegrasyonu, kültürlerarası yaklaşım ve proje tabanlı öğrenme yoluyla zenginleştirmeyi temel bir unsur olarak içerdiği söylenebilir. Yabancı dil öğreniminde zenginleştirme açısından hem uygun hem de etkili bir çerçeve sunmakta; özellikle özel yetenekli öğrencilerin özgün, yaratıcı ve bilişsel açıdan zorlayıcı görevlerle gelişimini desteklemektedir. Ancak yeterlilik, uygulamanın ne kadar özenle yürütüleceğine, öğretmenlerin hazırlık düzeyine ve sağlanacak kaynak desteğine bağlı olacaktır.

Tablo 4. Maarif Modelinde Zenginleştirme: Güçlü Yönler, Sınırlılıklar ve Öneriler

Boyut	Güçlü Yönler	Sınırlılıklar	Öneriler
Müfredat Yapısı	Tematik derinlik ile daha az ünite, daha fazla keşif. Sosyo-kültürel ve disiplinler arası temalar.	Özel yeteneklilere özel somut etkinlik örnekleri az. Genel ilkeler belirtilmiş, ayrıntılı uygulama eksik.	Öğretmen kılavuzlarına, somut zenginleştirme etkinlikleri (münazara, proje, kültürel analiz) eklenmeli.
Teknoloji	Dijital hikâye anlatımı, podcast, yapay zekâ destekli görevler. Harmanlanmış öğrenme fırsatları.	Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu yeterli olmayabilir. Okullar arası imkân farklılıkları eşitsizlik yaratabilir.	Hizmet içi eğitimlerle TPİB becerileri geliştirilmelidir. Okullar için eşit teknoloji desteği sağlanmalıdır.

Boyut	Güçlü Yönler	Sınırlılıklar	Öneriler
Dil Gelişimi	CEFR standartları (A1–B2) ile uyumlu. İletişimsel yeterlik ve üst düzey düşünme becerilerini destekliyor. Deyimler, özgün bağlamlar, kültürel göndermeler içeriyor.	Gerçek yaşam diliyle bağ kurma öğretmen uygulamasına bağlı. Zenginleştirme her okulda aynı düzeyde uygulanamayabilir.	Öğretmenler için örnek “özgün iletişim” senaryoları hazırlanmalı. İyi örnekler paylaşılmalı.
Kültürel Boyut	Ulusal değerler ve kültürel entegrasyon güçlü. Kültürlerarası farkındalık vurgusu var.	Yerel kültüre aşırı odaklanma, küresel bakışı daraltabilir.	Hem ulusal hem küresel bakış açısını dengeleyen etkinlikler (uluslararası e-twinning projeleri vb.) eklenmeli.
Uygulama	Öğrenci özerkliği ve yaratıcılığı destekleniyor. Proje tabanlı öğrenme yaygın.	Öğretmen hazırlığı ve kaynak desteği belirleyici. Eşit uygulanmazsa bölgesel farklılıklar artabilir.	Öğretmenlere sürekli mesleki gelişim desteği sağlanmalı. Okullara kaynak ve materyal çeşitliliği artırılmalı.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE YABANCI DİL EĞİTİMİNDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

Özel yetenekli öğrenciler için yabancı dil öğreniminde kullanılan değerlendirme yöntemleri, yalnızca dil bilgisi alıştırmaları ya da kelime ezberine dayalı geleneksel yaklaşımlardan çok daha kapsamlı olmalıdır. Bu öğrenciler, gelişmiş bilişsel kapasitelerinin yanı sıra yüksek düzeyde duygusal duyarlılık da sergilerler. Bu nedenle değerlendirme süreçlerinin yalnızca dil bilgisi ve sözcük dağarcığını ölçmekle sınırlı kalmaması; üst düzey muhakeme, yaratıcılık ve sosyo-duygusal katılımı da içermesi büyük önem taşır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, bu öğrenci grubuna yönelik geçerli bir değerlendirmenin iki boyutu kapsaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlardan ilki, entelektüel, analitik ve dilsel becerileri ölçen bilişsel alan; ikincisi ise motivasyon, kaygı, tutum ve duygusal iyi oluş gibi unsurları içeren duyuşsal alandır (Yunus vd., 2013; Kasap, 2021). Böyle bir bütüncül yaklaşım, özel yetenekli

öğrencilerin yabancı dil öğreniminde gerçek potansiyellerini ortaya koymalarına olanak tanıyacaktır.

Bilişsel Alan

Bilişsel alanda yapılacak değerlendirmeler, özel yetenekli öğrencilerin yalnızca dil yapılarını doğru biçimde kullanmalarını değil, aynı zamanda soyut düşünme kapasitelerini ve edindikleri bilgileri gerçek iletişim bağlamlarında uygulama becerilerini de ölçmeye odaklanmalıdır. Araştırmalar, zihinsel açıdan üstün öğrencilerin yabancı dil yetenek testlerinde genellikle belirgin biçimde daha yüksek puanlar aldıklarını, bunun da standart müfredat beklentilerinin ötesine geçen bir potansiyeli yansıttığını göstermektedir (Skehan, 1991; Serafeim ve Alexiou, 2020).

Bununla birlikte, geleneksel çoktan seçmeli sınavların bu öğrenci grubunu değerlendirmede yetersiz kaldığı açıktır. Zira özel yetenekli öğrenciler, ezbere dayalı görevlerde başarılı olsalar da, analitik düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi daha üst düzey bilişsel becerileri ortaya koyabilecek değerlendirme türlerine ihtiyaç duyarlar (Paul ve Carlson, 1981).

Bu bağlamda, yapılandırılmış tartışmalar, denemeler, sözlü sunumlar ve proje çalışmaları gibi performansa dayalı görevler önemli alternatifler sunar. Bu tür görevler yalnızca dilsel yeterliliği değil, aynı zamanda sentez yapma ve eleştirel değerlendirme gibi yüksek düzey düşünme becerilerini de ölçer (Landron vd., 2018; Okan ve Ispinar, 2009). Örneğin, iki dilli araştırma projeleri veya kültürlerarası analiz görevleri, öğrencilerin ileri düzey muhakeme, çeviri yetkinliği ve dil ile ilgili farkındalıklarını ortaya koymalarına imkân verir (Shemuda, 2018). Benzer şekilde, İçerik ve Dil Entegre Öğrenme yaklaşımı hem konu bilgisini hem de dil becerilerini eş zamanlı olarak ölçerek disiplinler arası düşünmede güçlü olan özel yetenekli öğrenciler için özellikle etkili bir değerlendirme çerçevesi sunmaktadır (Passet, 2015).

Ayrıca, CEFR tanımlayıcıları (MEB, 2025) ile uyumlu değerlendirme ölçütleri kullanmak, öğrencilerin performanslarının uluslararası standartlara göre güvenilir biçimde karşılaştırılmasına imkân tanır. Bununla birlikte, bu çerçeve yalnızca geleneksel sınıf

düzeyi beklentilerini karşılamakla kalmaz; aynı zamanda özel yetenekli öğrenciler için zenginleştirilmiş, daha ileri düzey çıktılara da kapı aralar. Dolayısıyla, özel yetenekli dil öğrenenlere yönelik bilişsel değerlendirme süreçleri, yalnızca dilsel doğruluk ve akıcılıkla sınırlı kalmamalı; öğrencilerin düşünce derinliğini, yaratıcılığını ve bilişsel karmaşıklığını ortaya çıkaracak ölçütleri de içermelidir.

Duyuşsal Alan

Özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki başarıları yalnızca bilişsel becerilerle sınırlı değildir; motivasyon, benlik algısı, kaygı ve dil öğrenimine yönelik tutum gibi duyuşsal faktörlerden de önemli ölçüde etkilenmektedir. Araştırmalar, bu öğrencilerin genellikle yüksek motivasyon sergilediklerini, ancak aynı zamanda mükemmeliyetçilik, yüksek test kaygısı ya da yeterince zorlanmadıklarında ilgisizlik gibi kendilerine özgü duyuşsal zorluklar yaşayabildiklerini ortaya koymaktadır (Kamarulzaman vd., 2013; Richtoff, 2024). Nitekim, Türk özel yetenekli öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrenim alanlarına göre yabancı dil kaygısı düzeylerinde farklılıklar bulunduğu; sanat ve müzik öğrencilerinin, fen alanındaki akranlarına kıyasla daha düşük kaygı bildirdikleri belirlenmiştir (Kasap, 2021). Bu bulgular, duyuşsal boyutların bilişsel çıktılarla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini açıkça göstermektedir.

Uygulamada, yansıtıcı günlükler, öğrenme günlükleri ve öz değerlendirme anketleri öğrencilerin duygularını, yaşadıkları güçlükleri ve öğrenme sürecine dair öz farkındalıklarını ortaya koymaları açısından değerli araçlardır (Yunus vd., 2013). Akran ve öz değerlendirme stratejileri de öğrencilerin sorumluluk, iş birliği ve öz farkındalık becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Çelik-Şahin ve Schmidt, 2014). Bunun yanında, kültürlerarası değişim programları, iş birliğine dayalı podcast projeleri veya simülasyonlar gibi etkinlikler, empati, dayanıklılık ve takım çalışması gerektirdiği için duyuşsal boyutları doğal biçimde öğrenme sürecine entegre eder (Landron vd., 2018).

Literatür, duyuşsal değişkenlerin bilişsel becerilerle birleştğinde yabancı dil başarısının güçlü birer yordayıcısı olduğunu

vurgulamaktadır (Bell ve McCallum, 2012). Bu nedenle, özel yetenekli öğrenciler için etkili değerlendirme çerçeveleri yalnızca neyi bildiklerini değil; aynı zamanda öğrenme sürecinde nasıl hissettiklerini, kaygı ya da mükemmeliyetçilik gibi faktörleri nasıl yönettiklerini ve öğrenme görevlerine duyuşsal açıdan nasıl katıldıklarını da dikkate almalıdır. Sosyo-duyuşsal öğrenmeyi ve değerleri önceleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2025) ile uyumlu olarak, özel yetenekli öğrenciler için yabancı dil değerlendirmesi, dili yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda anlamlı, empatik ve sosyal açıdan sorumlu biçimlerde deneyimlemeyi de içerecek şekilde bütüncül bir yaklaşımla yürütülmelidir. Tablo 5'te bütüncül yaklaşımla hazırlanmış değerlendirme örnekleri sunulmuştur.

Tablo 5. Özel yetenekli Öğrenciler için Yabancı Dil Öğreniminde Değerlendirme Senaryoları

	Edebi Bir Eserin Yorumlanıp Tartışılması (Bilişsel Alan)
Bağlam ve görev	Özel yetenekli lise düzeyinde İngilizce öğrenen öğrenciler. Öğrenciler İngilizce kısa bir hikâye ya da şiir okur ve ardından metnin farklı yorumları üzerine bir tartışmaya katılır.
Süreç	Öğrenciler gruplara ayrılır ve her grup belirli bir yorumu savunmakla görevlendirilir. Gruplar, metinden, ikincil kaynaklardan ve kültürel göndermelerden kanıtlar kullanır. Tartışma öğretmen tarafından yönetilir; gruplar hem kendi argümanlarını sunar hem de karşı argümanlara yanıt verir.
Değerlendirme yöntemleri	<i>Analitik rubrikler:</i> Eleştirel düşünme, argümantasyon kalitesi, metinle kanıt ilişkilendirme, dilsel doğruluk boyutlarını ayrı ayrı ölçen puanlama ölçeği. <i>Video kaydı ve öğretmen gözlem formu:</i> Tartışma sürecindeki spontane dil kullanımı, pragmatik yeterlilik ve ikna edici söylem düzeyinin puanlanması. <i>Akran değerlendirmesi:</i> Öğrenciler birbirlerinin argüman sunumlarını yapılandırılmış formlar üzerinden değerlendirir.
	Kültürlerarası Karşılaştırma Portfolyosu (Bilişsel ve Duyuşsal Alan)
Bağlam ve görev	- Özel yetenekli ortaokul düzeyinde İngilizce öğrenen öğrenciler. - Öğrenciler İngilizce ve Türkçedeki deyimleri, atasözlerini veya jestleri karşılaştıran bir portfolyo hazırlar.

Süreç	• Öğrenciler edebiyat, medya ve röportajlardan örnekler toplar. • Kültürel benzerlik ve farklılıkları açıklayan yazılar yazar veya video kayıtları yaparlar. • Portfolyolar sınıfta sunulur ve akran değerlendirmesine tabi tutulur.
Değerlendirme yöntemleri	• <i>Portfolyo değerlendirme rubriği:</i> İçerik derinliği, kültürlerarası analiz, kaynak çeşitliliği ve dilsel doğruluk kriterlerine göre puanlama. • <i>Yansıtıcı öz-değerlendirme formları:</i> Öğrencilerin süreç boyunca motivasyon, empati ve meraklarını nasıl deneyimlediklerini ölçmek için Likert ölçekli ve açık uçlu sorular. • <i>Sunum performansı değerlendirmesi:</i> Hem öğretmen hem akranların doldurduğu değerlendirme formları ile süreç odaklı puanlama.
Dil Öğrenme Günlüğü (Duyuşsal Alan)	
Bağlam ve görev	• Yoğunlaştırılmış İngilizce programındaki özel yetenekli lise öğrencileri. • Öğrenciler, dört hafta boyunca tartışmalar, projeler ve çevrim içi etkileşimler gibi zenginleştirilmiş etkinlikler sırasında yaşadıkları duyguları, motivasyonlarını ve yansıtıcı düşüncelerini bir günlükte kaydeder.
Süreç	• Öğrenciler, “Bu hafta seni en çok zorlayan şey neydi?” veya “Gerçek zamanlı iletişimde İngilizce kullanmak sana nasıl hissettirdi?” gibi sorulara yanıt veren yazılı veya sesli günlükler oluşturur. • Öğretmen günlükleri inceleyerek geribildirim sağlar.
Değerlendirme yöntemleri	• <i>Duyuşsal alan gözlem ölçeği:</i> Kaygı yönetimi, motivasyon, öz-farkındalık gibi boyutların öğretmen tarafından belirli aralıklarla derecelendirilmesi. • <i>Öz-değerlendirme anketleri:</i> Öğrencilerin günlüklerinde kullandıkları üstbilişsel stratejileri ve duygusal süreçleri ölçmek için yapılandırılmış kısa anketler. • <i>Nitel içerik analizi:</i> Günlüklerdeki metinlerin tematik analizi ile öğrencilerin duyuşsal gelişim eğilimlerinin belirlenmesi.
BM İklim Zirvesi Simülasyonu (Bilişsel ve Duyuşsal Alan)	
Bağlam ve görev	• İngilizce ve Türkçeyi birlikte kullanan özel yetenekli öğrenciler. • Öğrenciler, İngilizce yürütülen temsili bir BM iklim zirvesinde farklı ülkeleri temsil eder.
Süreç	• Gruplar, kendilerine atanan ülkenin iklim politikalarını araştırır. • Öğrenciler açılış konuşmaları yapar, müzakerelere katılır ve ortak bir deklarasyon taslağı hazırlar. • Öğrenciler, müzakereler sırasında nasıl hissettiklerini ve kültürel kimliğin argümantasyondaki rolünü tartışan yansıtıcı makaleler yazar.

Değerlendirme yöntemleri	• <i>Performans görevi rubriği</i>: Bilgi sentezi, akademik dil kullanımı, ikna edici söylem, iş birliği ve empati gibi bilişsel ve duyuşsal boyutları kapsayan puanlama. • <i>Rol temelli gözlem formları</i>: Öğretmen ve akranlar, simülasyon sürecinde öğrencilerin rolüne uygun katılımını ve duygusal dayanıklılığını değerlendirir. • <i>Yansıtıcı makale değerlendirmesi</i>: Öğrencilerin deneyimlerini hem bilişsel hem duyuşsal açıdan analiz eden yazılar, içerik analizine tabi tutulur.
	İki Dilli Araştırma Projesi (Bilişsel Alan)
Bağlam ve görev	• Özel yetenekli ortaokul ve lise öğrencileri. • Öğrenciler seçtikleri bir konuda (örn. Küresel teknolojiye İngilizcenin etkisi) araştırma yapar, İngilizce ve Türkçe bir rapor hazırlar ve sözlü olarak sunar.
Süreç	• Öğrenciler hem Türkçe hem de İngilizce kaynaklardan bağımsız araştırma yapar. • Dilsel ve kültürel yönleri vurgulayan karşılaştırmalı bir rapor yazarlar. • Hazırladıkları raporu sınıfta sözlü olarak sunar; değerlendirme hem öğretmenler hem akranlar tarafından yapılır.
Değerlendirme yöntemleri	• <i>Çift dilli rapor değerlendirme rubriği</i>: Akademik yazma, sentez, kaynak kullanımı, çeviri doğruluğu ve kültürel aktarım becerilerini ölçen kriterler. • <i>Sözlü sunum gözlem formu</i>: Akıcılık, terminoloji kullanımı, iki dilli karşılaştırmaların netliği. • <i>Akran ve öğretmen değerlendirmesi</i>: Çoklu bakış açısı ile güvenilirlik artırılır.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN UYGULAMALAR

Farklılaştırma ve Zenginleştirme Çerçevesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yabancı dil eğitimi dâhil tüm öğretim programlarında farklılaştırma ve zenginleştirmeyi temel kılavuz ilkeler arasında açıkça vurgulamaktadır. Ortak Metin’de (MEB, 2025a), zenginleştirmenin yalnızca hızlandırmadan ibaret olmadığı; aynı zamanda yaratıcılığı, disiplinler arası bağlantıları ve sosyo-duyuşsal gelişimi merkeze alarak öğrenmeyi derinleştirmeyi ve genişletmeyi amaçladığı belirtilmektedir.

Bu bağlamda yabancı dil programları, yalnızca ortalama düzeydeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için değil; aynı

zamanda olağanüstü yetenek ve kapasitelere sahip öğrenciler için ileri düzey öğrenme fırsatları sunacak şekilde yapılandırılmaktadır. Böylece özel yetenekli öğrenciler, dil öğreniminde yalnızca akademik başarıyla değil; aynı zamanda yaratıcılık, eleştirel düşünme, kültürlerarası farkındalık ve sosyo-duyuşsal gelişim boyutlarıyla da desteklenmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Yabancı Dil Öğretiminde Özel yetenekli Öğrenciler için Uygulamalar

İlkokul Düzeyi Uygulamaları (2–8. Sınıflar)

İlkokul düzeyindeki İngilizce müfredatı, bütüncül, keşif temelli ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemektedir (MEB, 2025c). Bu çerçevede özel yetenekli öğrenciler şu yollarla desteklenmektedir:

Farklılaştırılmış görev tasarımı: Çok düzeyli etkinlikler aracılığıyla ileri düzeydeki öğrencilerin standart hedeflerin ötesine geçmeleri sağlanır.

Teknoloji ve yaratıcılığın entegrasyonu: Dijital hikâye anlatımı, proje tasarımı ve kültürlerarası etkileşim etkinlikleriyle öğrencilerin yaratıcılıkları ve dijital becerileri geliştirilir.

Kültürel ve değer temelli zenginleştirme: Öğrencilerin hem Türk kimliğini hem de küresel perspektifleri İngilizce olarak keşfetmelerine imkân tanır.

Örneğin, ünitelerde hikâyeler, rol oyunları ve yaratıcı projeler aracılığıyla tematik öğrenme öne çıkar. Bu etkinlikler, özel yetenekli öğrenciler için daha üst düzey görevlerle genişletilebilir. Ayrıca, keşif öğrenimi ve öğrenen özerkliğine verilen önem, bu öğrencilerin kendi kendini yönlendiren öğrenmeye olan eğilimleriyle örtüşmektedir.

Ortaöğretim Düzeyi Uygulamaları (9–12. Sınıflar)

Ortaöğretim düzeyinde İngilizce programı, otantik iletişim, deyimsel kullanım ve kültürlerarası yeterliliği entegre ederek zenginleştirmeyi daha da derinleştirir (MEB, 2025b). Özel yetenekli öğrenciler için öne çıkan uygulamalar şunlardır:

İleri düzey proje tabanlı öğrenme: Tartışmalar, araştırma projeleri ve multimedya üretimleri aracılığıyla üst düzey düşünme becerileri teşvik edilir.

Sosyo-kültürel görevler: Kültürel normların, küresel sorunların ve etik perspektiflerin analizini gerektirir; böylece eleştirel düşünme desteklenir.

CEFR standartları (A1–B2) ile uyum: Zenginleştirme faaliyetlerinin uluslararası kriterlere göre ölçülebilir ve yapılandırılmış olmasını sağlar.

Karma öğrenme ve TPİB entegrasyonu: Teknoloji, otantik materyallere erişim, küresel iş birliği ve yaratıcı ifade için etkin biçimde kullanılır.

Bu unsurlar, bilişsel titizliği, yaratıcı ifade biçimlerini ve kültürlerarası boyutları bir araya getirdikleri için özel yetenekli öğrenciler açısından özellikle uygundur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, hem ilkokul hem de ortaöğretim düzeyinde farklılaştırma ve zenginleştirmeyi merkeze alarak yabancı dil derslerinde özel yetenekli öğrencileri destekleme konusunda önemli bir potansiyel taşımaktadır. Tematik derinliğe, kültürel katılıma ve teknoloji destekli öğrenmeye verdiği önem, bu öğrencilere entelektüel zorluklar ve yaratıcılık için verimli bir ortam sunmaktadır.

Bununla birlikte, bazı sınırlılıklar da mevcuttur. Model, zenginleştirme ilkelerini genel hatlarıyla tanımlamakta; ancak özel yetenekli öğrencilere yönelik özel stratejiler, ayrıntılı etkinlik tasarımları veya farklılaştırılmış öğretim rehberleri sunmamaktadır. Bu durum, uygulama sorumluluğunun büyük ölçüde sınıf öğretmenlerine bırakılmasına yol açmaktadır. Ortak Metin’de de (MEB, 2025a) vurgulandığı üzere, zenginleştirme yaklaşımının etkili biçimde hayata geçirilmesi öğretmenlerin mesleki yeterliklerine, uygun kaynaklara erişimlerine ve gelişmiş çıktıları yakalayabilecek değerlendirme sistemlerinin varlığına bağlıdır. Bu destekler sağlanmadığı takdirde, zenginleştirmenin farklı bağlamlarda eşit olmayan biçimlerde uygulanması riski bulunmaktadır.

Özetle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yabancı dil programları, farklılaştırılmış görevler, proje tabanlı öğrenme ve kültürel açıdan zengin etkinlikler aracılığıyla özel yetenekli öğrencilere önemli katkılar sunabilecek bir yapıya sahiptir. Modelin vizyonu, uluslararası standartlarla ve zenginleştirme pedagojisiyle uyumludur. Ancak bu potansiyelin etkili biçimde hayata geçebilmesi için, zenginleştirme ilkelerinin özel yetenekli öğrenciler için somut sınıf uygulamalarına, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına ve onlara sağlanacak sürekli yapısal desteğe dönüştürülmesi gerekmektedir.

Bu noktada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yabancı dil öğretiminde öne çıkan uygulamaların özel yetenekli öğrenciler için nasıl katkılar sağlayabileceğini sistematik biçimde görmek faydalı olacaktır. Tablo 6, modelin farklı zenginleştirme uygulamalarını, bunların açıklamalarını ve özel yetenekli öğrenciler açısından sunduğu potansiyel katkıları özetlemektedir.

Tablo 6. Yabancı Dil Öğretiminde Maarif Modeli Zenginleştirme Uygulamaları ve Özel yetenekli Öğrenciler İçin Katkıları

Maarif Modeli Uygulaması	Açıklama (2–8 ve 9–12 İngilizce Programları)	Özel yetenekli Öğrenciler İçin Potansiyel Katkılar
Farklılaştırılmış Öğretim	Çok düzeyli görevler, farklı hazırbulunuşluk düzeylerine göre esnek öğrenme yolları.	İleri düzey öğrencilerin uygun şekilde zorlanmasını sağlar; sıkılma ve ilgisizlik riskini önler.
Tematik Derinlik	Daha az ama daha zengin ünite; kültürel ve dilsel temaların derinlemesine incelenmesi.	Eleştirel analiz, yaratıcılık ve üst düzey düşünmeyi teşvik eder.
Proje Tabanlı Öğrenme (PBL)	Araştırma projeleri, tartışmalar, multimedya ürünleri ve işbirlikçi görevler.	Özerklik, problem çözme ve otantik dil kullanımı becerilerini geliştirir.
Teknoloji Entegrasyonu (TPİB, karma öğrenme)	Dijital hikâye anlatımı, çevrim içi işbirliği ve etkileşimli platformların kullanımı.	Motivasyonu ve yaratıcılığı artırır; otantik küresel kaynaklara erişim sağlar.
Sosyo-Kültürel ve Kültürlerarası Görevler	Deyimlere, karşılaştırmalara, etik ve kültürlerarası yeterliğe odaklanma.	Kültürel konulara yeterli Empati, küresel farkındalık ve kültürlerarası duyarlılığı geliştirir.
CEFR Uyumlu Hedefler	Yapılandırılmış gelişim sağlayan kademeli hedefler (A1–B2).	Açık öğrenme ölçütleri sunar; minimum beklentilerin

Maarif Modeli Açıklama (2–8 ve 9–12 Uygulaması)	İngilizce Programları	Özel yetenekli Öğrenciler İçin Potansiyel Katkılar
Bütüncül Değer Öğrenme	ve Sosyo-duyuşsal öğrenme, değerler ve ulusal kimliğin bütünlleştirilmesi.	ötesinde zenginleştirilmiş çıktılara alan bırakır. Hem duyuşsal hem bilişsel gelişimi destekler; kimlik ile küresel bakış açısı arasında denge kurar.
Disiplinlerarası Potansiyel (CLIL öğeleri)	Fen, sanat ve sosyal bilimlerin İngilizce öğrenimine entegre edilmesi.	Özel yetenekli öğrencilerin merakını besler; akademik söylem ve bilgi transferini güçlendirir.

Tabloda sunulan uygulamalar, modelin sunduğu zenginleştirme imkânlarını kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır. Ancak bu uygulamaların özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkilerini bütüncül bir bakış açısıyla tartışmak, güçlü yönlerin yanı sıra sınırlılıkları da değerlendirmek açısından önemlidir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yabancı dil öğretiminde zenginleştirme için sağlam bir temel sunmakla birlikte, tüm uygulamalar özel yetenekli öğrenciler açısından aynı düzeyde önem taşımamaktadır. En umut verici uygulamalar arasında proje tabanlı öğrenme, tematik derinlik ve sosyo-kültürel görevler öne çıkmaktadır. Çünkü bu uygulamalar, doğrudan özel yetenekli öğrencilerin güçlü oldukları alanlarla —üst düzey düşünme, kültürlerarası duyarlılık ve otantik dil kullanımı— örtüşmektedir. Benzer şekilde, teknoloji entegrasyonu da dengeli biçimde uygulandığında, öğrencilere otantik küresel kaynaklara erişim ve yaratıcı ifade imkânları sağlayarak zenginleştirmeyi önemli ölçüde artırabilir.

Bununla birlikte, bazı sınırlılıklar göze çarpmaktadır. Farklılaştırma, kavramsal olarak güçlü bir yaklaşım olmakla birlikte, öğretmenlerden yüksek düzeyde uzmanlık ve hazırlık gerektirmektedir; gerekli mesleki gelişim desteği sağlanmadığında yüzeysel ve etkisiz bir şekilde uygulanma riski taşır. Bütüncül ve değer temelli öğrenme, duyuşsal gelişimi desteklemesi bakımından değerli olsa da, ulusal kimliğin aşırı vurgulanması durumunda küresel perspektifleri sınırlayabilir. Son olarak, CEFR uyumu, yapılandırılmış gelişim açısından fayda sağlasa da zenginleştirme

etkinlikleri öğrencileri standart kriterlerin ötesine taşıyacak şekilde tasarlanmadığında, istemeden beklentileri daraltabilir.

Dolayısıyla, Maarif Modelinin yabancı dil öğretimindeki zenginleştirme uygulamaları özel yetenekli öğrenciler için kayda değer bir potansiyele sahiptir. Ancak bu potansiyelin başarıya dönüşmesi, dengeli uygulama, yeterli kaynak desteği ve öğretmenlerin güçlü bir hazırlığa sahip olmasına bağlıdır.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN ROLÜ

Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğreniminde başarılı olmalarında kilit bir role sahiptir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi müfredatlar zenginleştirme için yapısal çerçeveler sunsa da bu politikaların gerçek etkisi, öğretmenlerin onları nasıl yorumladığı, uyarladığı ve sınıf ortamında hayata geçirdiğiyle doğrudan bağlantılıdır. Araştırmalar, öğretmenin uzmanlığı, esnekliği ve özel yetenekli öğrencilerin özel ihtiyaçlarını fark etme becerisinin, bu öğrencilerin başarısını belirleyen en güçlü unsurlar arasında olduğunu ortaya koymaktadır (Höl ve Acar, 2023).

Pedagojik Sorumluluklar

Özel yetenekli öğrencilerle çalışan yabancı dil öğretmenlerinin, geleneksel yöntemlerin ötesine geçmeleri gerekmektedir. Bu öğrenciler için öğretim, yaratıcılığı teşvik eden, üst düzey düşünmeyi destekleyen ve özgün iletişim fırsatları sunan etkinliklerle zenginleştirilmelidir (Landron vd., 2018; Okan ve Ispinar, 2009). Öğretmenler, karma yetenekli sınıflarda kapsayıcılığı korurken, ileri düzeydeki öğrencilerin de zorlanabileceği esnek öğrenme yolları tasarlayabilmelidir (Ayşin ve Serap, 2017).

Ayrıca etkili öğretmenler, proje tabanlı öğrenme, tartışmalar, drama etkinlikleri ve kültürlerarası görevleri derslerine entegre ederek özel yetenekli öğrencilerin dili hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan anlamlı bir biçimde kullanmalarına katkı sağlar (Çelik-Şahin ve Schmidt, 2014; Shemuda, 2018).

Duygusal ve Motivasyonel Rehberlik

Özel yetenekli öğrenciler, çoğu zaman mükemmeliyetçilik, aşırı kaygı ya da yeterince zorlayıcı olmayan görevler karşısında hayal kırıklığı gibi kendilerine özgü duyuşsal özellikler sergileyebilirler (Kamarulzaman vd., 2013; Kasap, 2021). Bu nedenle yabancı dil öğretmenleri yalnızca bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda duygusal rehberler olarak da rol üstlenmelidir. Öğrencilerin dil öğrenmeye karşı dayanıklılık, özdenetim ve olumlu tutumlar geliştirmelerine destek olmak bu rolün önemli bir parçasıdır.

Bu süreçte, yansıtıcı uygulamalar, destekleyici geri bildirimler ve esnek değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin kaygılarını azaltmaya ve motivasyonlarını korumaya yardımcı olur (Yunus vd., 2013). Ayrıca öğretmenler, özel yetenekli öğrencileri güvenli bir ortamda entelektüel riskler almaya teşvik edebilir; hataları bir başarısızlık değil, yeni öğrenmeler için keşif fırsatları olarak sunabilirler.

Kültür ve Kültürlerarası Yeterlilik Aracılığı

Yabancı dil öğretmenleri aynı zamanda birer kültür aracısı olarak görev yapar. Öğrencileri yalnızca hedef dilin dilbilgisel formlarıyla değil, aynı zamanda o dile ait kültürel bağlam ve kültürlerarası bakış açılarıyla da tanıtırırlar. Zenginleştirme perspektifinden bakıldığında, öğretmenler öğrenme ortamına kültürel analizler, etik tartışmalar ve kültürlerarası projeler dâhil ederek, dil öğretimini çok boyutlu hâle getirebilirler (Passet, 2015; İbrahim vd., 2017).

Bu tür kültürel aracılık, öğrencilerde empatiyi geliştirmekte ve onları küresel vatandaşlık bilinciyle hareket etmeye hazırlamaktadır. Böylelikle öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyo-duyuşsal gelişimlerini de desteklemekte; bu yönüyle de Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin kültürlerarası ve değer temelli hedefleriyle uyum göstermektedir (MEB, 2025).

Mesleki Zorluklar ve Destek İhtiyaçları

Üstlendikleri kritik rollere rağmen öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenimini desteklerken sıklıkla yapısal engellerle karşılaşmaktadır. Türkiye’de yapılan araştırmalar, bu

öğrencilerin eğitim gördüğü ortamlarda İngilizce öğretmenlerinin materyal yetersizliği, zenginleştirme pedagojisi konusunda eğitim eksikliği ve aynı sınıfta farklı yetenek seviyelerini yönetme güçlüğü gibi sorunlarla mücadele ettiğini ortaya koymaktadır (Höl ve Acar, 2023).

Ayrıca, zenginleştirmeye yönelik somut kılavuzların eksikliği, öğretmenlerin kendi etkinliklerini tasarlama sorumluluğunu artırmakta; bu durum da okullar arasında uygulama farklılıklarına ve tutarsızlıklara yol açabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için nitelikli öğretmen yetiştirme programları, mesleki öğrenme toplulukları ve politika düzeyinde kurumsal destek hayati önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilere yabancı dil öğreten öğretmenler yalnızca birer ders anlatıcı değil; aynı zamanda müfredat tasarımcısı, duyuşsal mentor ve kültürel arabulucu olarak görev yapmaktadır. Rollerini, dil öğretiminin çok ötesine uzanmakta; öğrenciler için hem zorlayıcı hem de destekleyici zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış ve otantik öğrenme deneyimleri tasarlamayı gerektirmektedir.

Müfredatlar vizyon sunar; ancak bu vizyonun sınıf ortamında gerçeğe dönüşmesi, doğrudan öğretmenlerin çabalarına bağlıdır. Bu nedenle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve benzeri çerçevelerin başarısı, öğretmenlerin hazırlığına, sürekli mesleki gelişimlerine ve yeterli kaynaklarla desteklenmelerine yapılacak yatırımlarla mümkün olacaktır.

TÜRKİYE BAĞLAMINDA ÖZEL YETENEKLİ EĞİTİMİ

Türkiye’de özel yetenekli eğitimi hem küresel eğilimleri hem de ulusal öncelikleri yansıtan önemli bir gelişim sürecinden geçmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2025a), yalnızca akademik açıdan güçlü değil; aynı zamanda kültürlerarası farkındalığa sahip ve sosyo-duyuşsal açıdan dengeli bireyler yetiştirme vizyonu sunmaktadır. Bu modelde, yabancı dil eğitimi dâhil tüm derslerde farklılaştırma ve zenginleştirme temel ilkeler olarak vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, özel yetenekli öğrencilere okul dışı destek sağlamak amacıyla özel programlar geliştirilmiş, bu

desteğin en belirgin örneği ise Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) olmuştur.

BİLSEM Okulları: Yapı ve Amaç

BİLSEM’ler, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak faaliyet gösteren ve özel yetenekli öğrencilere ek zenginleştirme imkânları sunarak örgün eğitimi tamamlayıcı rol üstlenen özel kamu kurumlarıdır. Bu kurumların temel amacı, disiplinler arası öğrenme ortamları aracılığıyla öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme ve liderlik becerilerini geliştirmektir (Höl ve Acar, 2023).

BİLSEM’e kabul süreci oldukça seçicidir; öğrenciler, bilişsel, sanatsal ve yaratıcı yetenekleri ölçen ülke çapındaki bir eleme sınavı sonucunda belirlenmektedir. Programa kabul edilen öğrenciler, normal okul saatleri dışında bireysel ya da küçük gruplar hâlinde eğitim almakta; bu sayede ileri düzey projelere, araştırmalara ve zenginleştirme etkinliklerine katılabilmektedir.

BİLSEM’lerde Yabancı Dil Eğitimi

Yabancı dil eğitiminde BİLSEM’ler giderek daha fazla proje tabanlı öğrenmeye, teknoloji entegrasyonuna ve kültürlerarası etkileşime odaklanmaktadır. Bu kapsamda, öğrenciler için:

- İki dilli münazaralar,
- Yaratıcı yazma atölyeleri,
- Dijital hikâye anlatımı,
- Uluslararası ortak okullarla iş birlikleri gibi etkinlikler gerçekleştirilmektedir (Okan ve Ispinar, 2009; Çelik-Şahin ve Schmidt, 2014).

Bu tür zenginleştirme uygulamaları, yabancı dilleri etkili, özgün ve güvenli bir biçimde kullanabilen; aynı zamanda küresel bağlamda iletişim kurabilen bir nesil yetiştirme yönündeki ulusal hedeflerle de uyumludur (MEB, 2025a).

BİLSEM Modelinin Güçlü Yönleri

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), özel yetenekli öğrencilere yönelik esnek ve zenginleştirme odaklı bir çerçeve sunmaktadır. Modelin güçlü yönleri şunlardır:

- Kişiselleştirilmiş öğrenme yolları: Öğrenciler ilgi alanlarına göre bireysel ya da küçük grup projeleri üzerinde çalışabilmektedir.
- Yaratıcılık ve yenilikçilik odaklılık: Ezbere dayalı öğrenme yerine özgün üretim ve eleştirel düşünme teşvik edilmektedir.
- Teknoloji entegrasyonu: Öğrenciler araştırma, iletişim ve yaratıcı ürünler için dijital araçlardan yararlanmaktadır.
- Öğretmen-öğrenci iş birliği: Mentorluk ve yakın etkileşim yoluyla daha derin entelektüel katılım desteklenmektedir.

Bu özellikler, BİLSEM'i özellikle standart müfredat beklentilerinin ötesine geçen öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı haline getirmekte; yabancı dil eğitiminde zenginleştirici ve dönüştürücü bir unsur olarak öne çıkarmaktadır.

Zorluklar ve Sınırlamalar

Bununla birlikte, BİLSEM modelinin bazı zorlukları da bulunmaktadır. Öğretmenler sıklıkla:

- Kaynak yetersizlikleri,
- Yabancı dil zenginleştirme konusunda uzmanlık eğitiminin sınırlı olması,
- Özel yetenekli öğrenciler arasındaki geniş yetenek aralıklarını yönetmenin güçlüğü gibi sorunlardan yakınmaktadır (Höl ve Acar, 2023).

Ayrıca Türkiye'deki merkezi sınav sistemi, standartlaştırılmış ölçme-değerlendirmeye aşırı bağımlılığı nedeniyle BİLSEM'in ulaşmayı hedeflediği yaratıcı ve bütünsel çıktılarla çelişebilmektedir. Bunun yanında, bölgesel eşitsizlikler, BİLSEM'e erişimde adaletsizliklere yol açmakta ve özel yetenekli öğrenciler arasında fırsat farklılıkları yaratma riski taşımaktadır.

Türkiye bağlamında BİLSEM okulları, özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenimini zenginleştirmede kritik bir role sahiptir. Proje tabanlı öğrenme, yaratıcılığa odaklanma ve kültürlerarası yeterliliği geliştirme gibi özellikleriyle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin zenginleştirme ilkeleriyle uyum göstermektedir. Ancak bu kurumların etkililiği, sınav odaklı beklentiler ile öğrencilerin

bütünsel gelişimi arasında denge kurulmasına, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimle desteklenmesine, yeterli kaynak sağlanmasına ve politika düzeyinde kapsayıcı desteklere bağlıdır.

Bu koşullar sağlandığında, BİLSEM modeli yalnızca özel yetenekliler için değil, aynı zamanda Türkiye’de yabancı dil eğitiminde zenginleştirmeyi yaygınlaştırmak için de güçlü bir örnek olmaya devam edebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel yetenekli öğrenciler için yabancı dil eğitimi, yalnızca dilsel becerilerin geliştirilmesine yönelik bir süreç değil; aynı zamanda bilişsel, kültürel ve duyuşsal boyutları kapsayan çok katmanlı bir öğrenme deneyimidir. Bu öğrenciler, hızlı dil edinme, güçlü üstbilişsel farkındalık, yaratıcılık ve yüksek içsel motivasyon gibi özellikleriyle akranlarından ayrılırken; kaygı, mükemmeliyetçilik ve uyum sorunları gibi duyuşsal zorluklarla da karşılaşabilmektedir. Dolayısıyla, tek tip öğretim yaklaşımları onların ihtiyaçlarına yanıt vermekte yetersiz kalmakta; farklılaştırma, zenginleştirme ve hızlandırma gibi esnek modellerin öne çıktığı görülmektedir.

Araştırmalar ve vaka çalışmaları, iletişimsel dil öğretimi, görev ve problem temelli öğrenme, içerik ve dil bütünleşik öğretimi, proje tabanlı öğrenme ve teknoloji destekli yöntemlerin, özel yetenekli öğrencilerin hem akademik gelişimlerini hem de yaratıcılık ve kültürlerarası farkındalıklarını desteklediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, en verimli sonuçlar, bu stratejilerin birbirini tamamlayacak şekilde harmanlanmasıyla elde edilmektedir. Program tasarımında içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamında farklılaştırmaya gidilmesi, öğrencilerin bireysel hız ve ilgi farklılıklarının gözetilmesini sağlayarak öğrenme deneyimini daha anlamlı kılmaktadır.

Sonuç olarak, özel yetenekli öğrenciler için yabancı dil öğretimi, yapı ile yaratıcılığı, hızlandırma ile derinleştirmeyi ve geleneksel pedagoji ile yenilikçi uygulamaları dengeleyen bütüncül bir yaklaşım gerektirir. Eğitimcilerin, bu öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini dikkate alan esnek ve kapsayıcı öğrenme ekosistemleri tasarlamaları, yalnızca onların dilsel ustalıklarını değil; aynı zamanda

özgüven, merak ve kültürlerarası duyarlılıklarını da geliştirecektir. Böylelikle özel yetenekli bireyler, yabancı dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda akademik başarı, kişisel gelişim ve küresel etkileşim için güçlü bir kaynak olarak kullanabileceklerdir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretimi farklılaştırmaya ağırlık vermek, çok düzeyli etkinlikler ve kademeli görevlerle hem özel yetenekli öğrencileri zorlamak hem de karma yeterlilikteki sınıfları desteklemek açısından yararlı olabilir.
- Zenginleştirme uygulamalarını derse içermek, münazara, kültürlerarası projeler, iki dilli yaratıcı yazma, drama ve dijital hikâye anlatımı gibi etkinliklerle motivasyon ve yaratıcılığı canlı tutmaya yardımcı olabilir.
- Hızlandırmayı derinlikle dengelemek, programı ilerletirken edebî metinler, kültürel analizler ve eleştirel düşünmeyi besleyen görevler eklemek suretiyle öğrenmeyi anlamlı biçimde derinleştirebilir.
- Değerlendirme araçlarını çeşitlendirmek, proje temelli ölçmelerle akran/öz değerlendirmeyi ve duyuşsal gözlemleri geleneksel sınavların yanında kullanmak daha bütüncül bir tablo sunabilir.
- Duygusal desteğe alan açmak, mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı ya da ilgisizlik gibi durumları erken fark edip yapıcı, güven verici geri bildirimler sunmak öz güveni destekleyebilir.
- Kültürel aracılık rolünü öne çıkarmak, kültürlerarası ve etik tartışmaları derse dahil etmek yoluyla öğrencilerin perspektifini genişletebilir.
- Özerklik ve yaratıcılığı teşvik eden düzenlemeler, bağımsız araştırmalar, portfolyolar ve öğrenci tasarımı görevlerle öğrenme sorumluluğunu öğrenciye taşıyabilir.
- Hataları öğrenme fırsatı olarak çerçeveleyen bir iklim, dayanıklılığı ve yapıcı risk almayı teşvik edebilir.

- Uzmanlarla iş birliğini güçlendirmek, psikologlar, rehber öğretmenler ve özel yetenek danışmanlarıyla koordinasyon içinde çalışmak bilişsel ve duyuşsal gereksinimlere bütüncül yanıt sağlayabilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmen eğitimini yapılandırılmış programlarla güçlendirmek, özel yetenek pedagojisi, zenginleştirme, farklılaştırma ve duyuşsal değerlendirme alanlarında sürdürülebilir kapasite oluşturabilir.
- Merkezi zenginleştirme materyal bankaları kurmak, uyarlanabilir ve üst düzey içeriklere erişimi kolaylaştırabilir.
- Değerlendirme sistemini yeniden ele almak, yaratıcılık, kültürlerarası yeterlik ve sosyo-duygusal gelişimi sınav başarısıyla birlikte görünür kılan ölçütler geliştirilebilir.
- Eşitlikçi erişimi incelemek, BİLSEM ve benzeri kurumlarda bölgesel farkları azaltacak kaynak ve imkân dağılımları tercih edilebilir.
- Teknoloji entegrasyonunu desteklemek, altyapı, finansman ve dijital pedagojik eğitimle bilinçli kullanımın yaygınlaşmasına katkı sunabilir.
- Uluslararası iş birliklerini artırmak, değişim programları ve dijital ortak projelerle otantik dil kullanım fırsatlarını zenginleştirebilir.
- Sürekli izleme-değerlendirme mekanizmaları kurmak, Maarif Modeli kapsamında zenginleştirme uygulamalarının etkililiğini düzenli olarak takip etmeyi mümkün kılabilir.
- Disiplinlerarası girişimleri ölçeklendirmek, İngilizceyi fen, sanat ve sosyal bilimlerle bütünleştiren CLIL temelli projelerin yaygınlaşmasına hizmet edebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Uzunlamasına tasarımlar kullanmak, zenginleştirmenin dil yeterliği ve sosyo-duygusal gelişim üzerindeki uzun vadeli etkilerini daha güvenilir biçimde ortaya koyabilir.
- Bilişsel ve duyuşsal etmenlerin etkileşimine odaklanmak, motivasyon, kaygı ve mükemmeliyetçiliğin başarıyla ilişkisini derinlemesine aydınlayabilir.
- Bölgesel çeşitliliği haritalamak, eşitlik sorunları ve iyi örneklerin belirginleşmesine yardımcı olabilir.
- Öğretmen perspektiflerini görünür kılmak, genel okullar ve BİLSEM’lerde deneyim ve yeniliklerin nitel yolla belgelenmesini sağlayabilir.
- Türkiye uygulamalarını küresel modellerle karşılaştırmak, başarılı yaklaşımların bağlama uyarlanmasına dönük aktarılabilir ilkeler sunabilir.
- Yeni ölçme araçları geliştirmek, yaratıcılık, kültürlerarası yeterlik ve duyuşsal gelişimi kapsayan güvenilir-geçerli ölçekler üretilmesine katkı verebilir.
- Dijital ve yapay zekâ desteklerini değerlendirmek, farklılaştırma ve zenginleştirmeyi güçlendiren uygulamaların etkililiğini sınavabilir.
- Mentorluk modellerini incelemek, öğretmen-öğrenci, akran ve uluslararası mentorluk ilişkilerinin dil gelişimine katkısını nicel ve nitel olarak ortaya koyabilir.

Özel yetenekli öğrenciler için yabancı dil eğitimi, yalnızca dil öğretimi değil; aynı zamanda yaratıcılık, kültürlerarası duyarlılık ve özgüven gelişimi için güçlü bir fırsattır. Zenginleştirme, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından ulusal politikalara kadar tüm düzeylerde sistemli biçimde desteklendiğinde, dil öğrenimi bir “sınav becerisi” olmaktan çıkar; öğrenciler için yaratıcı ifade, empati ve küresel vatandaşlık yolculuğuna dönüşür. Esas mesele, artık zenginleştirmenin tanımında değil; bu yaklaşımın etkili ve adil biçimde hayata geçirilmesinde yatmaktadır.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALARIN ÖZETİ

Aşağıdaki tablo, özel yetenekli öğrencilere yabancı dil öğretimi alanında öne çıkan çalışmaların genel bir çerçevesini sunmaktadır. Çalışmaların odak noktaları, yöntemleri ve temel katkıları özetlenerek hem uluslararası perspektifler hem de Türkiye bağlamı hakkında bütüncül bir bakış sağlanmaktadır. Bu sentez, özellikle alanyazında öne çıkan araştırmalara dayanmaktadır ve mevcut bilgi birikimini daha sistematik biçimde kavramak isteyen araştırmacılar ve uygulayıcılar için pratik bir başvuru noktası sunmaktadır.

Yazar(lar) ve Yıl	Çalışmanın Odak Noktası	Yöntem / Örneklem	Temel Bulgular / Katkılar
Paul ve Carlson, (1981)	Özel yetenek ile yabancı dil öğrenimi arasındaki ilişki	Kavramsal / alanyazın temelli	Özel yetenekli öğrencilerde hafıza ve örüntü tanıma gibi bilişsel avantajları ortaya koymuş, ancak farklılaştırılmış öğretimin gerekliliğini vurgulamıştır.
Trayer, (1991)	İleri düzey/özel yetenekli öğrenciler için görev temelli öğretim	Vaka çalışması yaklaşımı	Ezbere dayalı öğrenme yerine iletişimsel ve görev temelli etkinliklerin faydalarını öne çıkarmıştır.
Okan ve Ispınar, (2009)	İngilizce derslerinde zenginleştirme uygulamalarına yönelik özel yetenekli öğrencilerin görüşleri (Türkiye)	Özel yetenekli öğrencilerle nitel görüşmeler	Öğrenciler, proje ve tartışma gibi etkinlikleri değerli bulmuş, ancak sistematik uygulanmadığını ifade etmiştir.
Çelik-Şahin ve Schmidt, (2014)	Özel yetenekli İngilizce öğrencileri için öğretim etkinlikleri	Etkinlik tasarımı / uygulamalı rehber	Münazara, kültürlerarası projeler, yaratıcı yazma gibi uyarlanabilir zenginleştirme etkinlikleri sunmuştur.
Kamarulzaman vd., (2013)	Özel yetenekli yabancı dil	Anket çalışması	Yüksek düzeyde kaygı ve mükemmeliyetçilik

Yazar(lar) ve Yıl	Çalışmanın Odak Noktası	Yöntem / Örneklem	Temel Bulgular / Katkılar
	öğrencilerinde dil kaygısı	(Malezya, özel yetenekli EFL öğrencileri)	bulunmuş; duyuşsal açıdan hassas bir öğretim ihtiyacını vurgulamıştır.
Yunus vd., (2013)	Özel yetenekli öğrencilerin dil öğreniminde üstbilişsel stratejiler	Anket ve analiz	Özel yetenekli öğrencilerin daha gelişmiş üstbilişsel stratejiler kullandığını, ancak öz-düzenleme konusunda rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.
Kasap, (2021)	Türk özel yetenekli öğrencilerde yabancı dil kaygısı	Karma yöntem, BİLSEM öğrencileri	Sanat ve fen alanlarında kaygı farklılıklarını ortaya koymuş; duyuşsal çeşitliliğe dikkat çekmiştir.
Höl ve Acar (2023)	Türkiye’de BİLSEM bağlamında özel yetenekli öğrencilere İngilizce öğretimine öğretmen bakışları	Nitel görüşmeler	Öğretmenler, eğitim eksiklikleri, yetersiz materyaller ve karma yeterlilikte sınıflar gibi sorunları dile getirmiş; zenginleştirmeye duyulan ihtiyacı vurgulamıştır.
Shemuda, (2018)	Özel yetenekli öğrencilere İngilizce öğretiminde yaratıcı yaklaşımlar	Alanyazın incelemesi ve vaka örnekleri	Proje tabanlı ve yaratıcı yöntemlerle zenginleştirmeyi savunmuş; kültürel entegrasyona dikkat çekmiştir.
Landron vd., (2018)	Özel yetenekli öğrencilerde proje tabanlı zenginleştirme uygulamaları	İspanya’da vaka çalışmaları	Özerklik, yaratıcılık ve otantik iletişim becerilerinde proje tabanlı öğrenmenin etkisini göstermiştir.
Passet, (2015)	Özel yeteneklilik ve dil öğrenimi üzerine kavramsal inceleme	Kuramsal analiz	İçerikle bütünleşik dil öğrenme ve disiplinlerarası yaklaşımları özel yetenekli öğrencilerin güçlü yönleriyle ilişkilendirmiştir.

Yazar(lar) ve Yıl	Çalışmanın Odak Noktası	Yöntem / Örneklem	Temel Bulgular / Katkılar
Richtoff, (2024)	Özel yetenekli öğrenciler için dil öğreniminde fırsatlar ve zorluklar	Derleme çalışması	Kaygı, kaynak yetersizlikleri ve değerlendirme uyumsuzluğu gibi sistemsel sorunları belirlemiştir.
Puskás ve Kálmánová, (2024)	Özel yetenekli öğrencilerin ilkökul düzeyinde yabancı dil sınıfındaki deneyimleri	Vaka çalışması (ilkokul sınıfı)	Sınıf içi uygulamalarda farklılaştırma ve zenginleştirmenin gerekliliğine işaret eden, ilkökul düzeyinde özel yetenekli öğrenenlerle çalışmaya dair pratik çıkarımlar sunmuştur.
Di Pierro, (2021)	Özel yeteneklilik ve dil öğretimi ilişkisinin sınıf içi uygulamayla incelenmesi	Tek denekli vaka çalışması (İtalya, lise düzeyi)	Öğrencinin ilgi alanlarını merkeze alan, özerklik ve otantik iletişimi artırmaya yönelik didaktik birim tasarımı sunmuş; kavram haritası ve saha sunumu gibi etkinliklerin uygulanabilirliğini göstermiştir.

Tabloda özetlenen araştırmalar, özel yetenekli öğrenciler için yabancı dil öğretiminin tek boyutlu bir süreç olmadığını açıkça göstermektedir. Çalışmaların ortak noktası, bu öğrencilerin hızlı öğrenme, güçlü hafıza ve gelişmiş üstbilişsel stratejiler gibi belirgin bilişsel avantajlara sahip olduklarını, ancak aynı zamanda kaygı, mükemmeliyetçilik ve motivasyon dalgalanmaları gibi duyuşsal zorluklar yaşadıklarını vurgulamasıdır (Paul ve Carlson, 1981; Kamarulzaman vd., 2013; Kasap, 2021). Araştırmalar ayrıca, zenginleştirme ve farklılaştırmanın bu öğrenci grubunda en çok öne çıkan ihtiyaçlar olduğunu ve geleneksel öğretim yöntemlerinin tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır (Okan ve Ispınar, 2009; Çelik-Şahin ve Schmidt, 2014; Shemuda, 2018).

Uluslararası literatür, proje tabanlı öğrenme, içerikle bütünleşik dil öğre ve teknoloji destekli öğretim gibi yöntemlerin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık, özerklik ve kültürlerarası duyarlılıklarını

geliştirdiğini göstermektedir (Landron vd., 2018; Passet, 2015). Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar ise, özellikle BİLSEM uygulamalarında materyal eksikliği, öğretmen eğitimi yetersizliği ve sınıf içi heterojenlik gibi sistemsel sorunlara işaret etmektedir (Höl ve Acar, 2023).

Bütün bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, yabancı dil eğitiminde özel yetenekli öğrenciler için en etkili yolun, farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş ve çok boyutlu bir öğretim ekosistemi olduğu anlaşılmaktadır. Ancak alan hâlâ görece sınırlı sayıda çalışmaya dayanmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmaların, uzunlamasına verilerle duyuşsal gelişimi incelemesi, öğretmen bakış açılarını daha derinlemesine analiz etmesi ve Türkiye'nin deneyimlerini uluslararası modellerle karşılaştırması önem taşımaktadır. Böylece hem kuramsal bilgi birikimi zenginleşecek hem de uygulamaya dönük daha somut yol haritaları oluşturulabilecektir.

Kaynaklar

- Al-Khasawneh, F. M. S. (2015). Motivations towards learning English: The case of Jordanian gifted students. *International Journal of Education*, 7(2), 306–321. <https://doi.org/10.5296/ije.v7i2.7699>
- Ashrapova, A. Kh., Svirina, L. O., & Litvinenko, E. V. (2020). On learning via Skype vs brick-and-mortar learning: The experience of teaching a foreign language to gifted children. In *Proceedings of the International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects" (DETP 2020)* (Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Vol. 437, pp. 566–569). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200509.103>
- Aysin, S. K., & Emir, S. (2017). The effects of differentiated foreign language instruction on academic achievement and creativity of gifted students. *International Journal of Academic Research*, 5(1), 276–287
- Bell, S. M., & McCallum, R. S. (2012). Do foreign language learning, cognitive, and affective variables differ as a function of exceptionality status and gender? *International Education*, 42(1), 86–106
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Çelik-şahin, Ç., & Schmidt, O. (2014). Teaching English Activities for the Gifted and Talented Students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2(1), 53–67.
- Di Pierro, M. (2021). *Giftedness and language teaching: A case study* (Master's thesis). University of Padua, Italy.
- Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275–298. doi:10.1017/S0272263100009979
- Faulkner, H.J. (2003). *Predicting gifted foreign language learning and performance* [Doctoral dissertation, University of Nottingham]. University of Nottingham Repository.
- Florida Department of Education, Bureau of Standards and Instructional Support. (2019). *Resource guide for the education of gifted students in Florida* (Revised 2019). <https://www.fldoe.org/core/fileparse.php/5660/urlt/RGEGSF.pdf>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: The DMGT/CMTD perspective on talent development. *Revista de Educación*, 368, 12–37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Gali, G. V., Fakhrutdinova, A. V., & Gali, A. I. (2019). Methods of foreign language teaching to linguistically gifted students. *International Journal of Higher Education*, 8(8), 1–7. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n8p1>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Hazar, E. (2022). Learning a brand-new language through Duolingo: A case study of a gifted student. *African Educational Research Journal*, 10(4), 447–453. <https://doi.org/10.30918/aerj.104.22.079>
- Heuser, B. L., Wang, K., & Shahid, S. (2017). Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. *Global Education Review*, 4(1), 4–21.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>

- Höl, D., & Acar, F. (2023). An investigation into teaching English to gifted individuals: Giving voice to Turkish EFL teachers. *International Journal of Educational Spectrum*, 5(2), 313–328. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1341104>
- Ibrahim, A., Nik Yusoff, N. M. R., Zakaria, Z., Ahmad Hilmi, A. B., & Spawi, M. (2017). Teaching foreign languages to gifted and talented students using tablets. *Journal of Global Business and Social Entrepreneurship*, 1(4), 112–122.
- Kamarulzaman, M. H., Ibrahim, N., Yunus, M. M., & Ishak, N. M. (2013). Language anxiety among gifted learners in Malaysia. *English Language Teaching*, 6(3), 20–29. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n3p20>
- Kaplan, S. N. (2019). *The grid: Curriculum differentiation for the gifted and talented*. Prufrock Press.
- Kaplan, S. N. (2009). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003419426>
- Landron, M. L., Agreda Montoro, M., & Colmenero Ruiz, M. J. (2018). The effect of project-based learning in gifted students of a second language. *Revista de Educación*, 380, 210–236.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak Metin*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025b). *İngilizce dersi öğretim programı (9–12. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025c). *İngilizce dersi öğretim programı (2–8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Okan, Z., & Ispınar, D. (2009). Gifted students' perceptions of learning English as a foreign language. *Educational Research and Reviews*, 4(4), 117–126. <https://eric.ed.gov/?id=EJ888211>.
- Passet, M. (2015). *Giftedness and language learning* (master's thesis). Leiden University. Retrieved from <https://studenttheses.universiteitleiden.nl/access/item%3A2658702/view>.
- Paul, R. H., & Carlson, N. N. (1981). An exploratory study of characteristics of gifted and talented foreign language learners. *Foreign Language Annals*, 14(5), 385–391. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1981.tb01657.x>
- Puskás, A., & Kálmánová, C. (2024, January). Gifted learners in the primary EFL classroom: A case study. In *16th International Conference of J. Selye University*. <https://doi.org/10.36007/5086.2025.181>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308–317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory Into Practice*, 44(2), 80–89. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_2
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Routledge / Prufrock Press.
- Richtoff, D. (2024). *Gifted students – Challenges and perspectives of EFL teachers* (Master's thesis). Malmö University. Retrieved from: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1865649/FULLTEXT02.pdf>

- Serafeim, M., ve Alexiou, T. (2020). Investigating foreign language aptitude in intellectually gifted students. In W. Zoghbor ve T. Alexiou (Eds.), *Advancing English language education* (pp. 125–142). Zayed University Press.
- Shemuda, M. (2018). Strategies for teaching gifted students English grammar. *Advanced Education*, 5(10), 107–113. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.109786>.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Trayer, M. (1991). Learning style differences: Gifted vs. regular language students. *Foreign Language Annals*, 24(5), 419–425. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00488.x>
- VanTassel-Baska, J., & Baska, A. (2021). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners* (3rd ed.). Routledge.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211–217. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5
- Yunus, M. M., Sulaiman, N. A., & Embi, M. A. (2013). Malaysian gifted students' use of English language learning strategies. *English Language Teaching*, 6(4), 97–109. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n4p97>

ÜSTÜN ZEKALİ ÖĞRENCİLERİN DUYUŞSAL ÖZELLİKLERİ VE REHBERLİK HİZMETLERİ

Sema Küsmenoğlu **

Giriş

Üstün zekâlılık, yalnızca yüksek zekâ ya da akademik başarı ile sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencinin sosyal ilişkileri, benlik algısı, duygularını tanıyıp sağlıklı şekilde ifade edebilmesi, duygusal regülasyon becerileri gibi duyuşsal boyutlarda da farklılıklar yaratmaktadır. Piaget'e göre zekâ, uyum sağlayabilme, bireyle çevresi arasında denge sağlayabilme ve zihinsel faaliyettir (Ginsburg ve Oppen, 1969). Üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklar, genellikle yaşlılarına göre daha ileri seviyede düşünme, anlama ve problem çözme becerilerine sahip olan bireylerdir (Renzulli, 2002). Üstün zekalı bireyler değişime ve gelişime bilişsel olarak uyum sağlayabilseler de takvim yaşına göre duyuşsal olarak uyum sağlamalarında aynı eş zamanlı gelişimi gösteremeyebilirler. Bu asenkron gelişim; birey, ailesi, eğitim kurumlarındaki öğretmenler ve psikolojik danışmanlar tarafından doğru şekilde tanınarak, asenkron gelişimi anlamının ve bu duruma göre yaklaşım sergileyip uygun destek sunulması gerekmektedir. Yanlış mitler ya da beklentiler üstün zekalı çocukların duygusal olarak da olgun olacağı, tepkilerinin ya da yaklaşımlarının bilişsel gelişimiyle paralel olacağı beklentisini ve baskısını yaratmaktadır. Bu baskı ve beklenti altında olan üstün zekalı çocuklar, takvim yaşlarının gerektirdiği duygusal gelişimi ya da psikomotor gelişimi olağan şekilde yaşayamamaktadırlar. Bu durum da çeşitli psikolojik problemlere sebep olmaktadır. İnsan ilişkileri, aile ilişkileri zedelenmektedir.

Ülkemizde üstün zekalı öğrencilerin eğitimi konusunda öğrencilerin tanınması ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi konularına daha çok ağırlık verilmektedir. Sınırlı sayıda olmakla

** Öğretmen, Maltetep Kadir Has BİLSEM, İstanbul, semakusmenoglu@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-5498-6288

birlikte, 2000’li yıllardan sonra yapılan bazı çalışmalarla birlikte üstün zekalı öğrencilerin birtakım psikolojik özellikleri ve sosyal duygusal ihtiyaçları incelenmeye çalışılmıştır (örn., Bencik, 2006; Mısırlı-Taşdemir, 2003). Son beş yılda bu araştırmalar; kongrelerin, sempozyumların, çalıştayların, halk seminerlerinin düzenlemesiyle birlikte artmıştır. MEB’in öğrencilerin bütüncül gelişimini yoğun şekilde önceliklendirmesiyle beraber üstün zekalı öğrencilerin de sosyal duygusal gelişimleri, psikolojik özellikleri daha çok araştırılıp öğrencilere somut dönüşler sağlanmaya çalışılmaktadır.

Üstün Zekâlı Öğrencilerin Duyuşsal Özellikleri

1. **Asenkron gelişim:** Üstün zekalı bireylerde asenkron gelişim, çocuğun farklı gelişim alanlarında yaşına göre farklı hızlarda ilerlemesini ifade etmektedir. Zihinsel ya da akademik gelişim duygusal ve sosyal gelişimden daha hızlı ilerleyebilir. Bu durum öğrencilerde içsel çatışma, yalnızlık veya “yaşına göre olgun olmayan” yönler şeklinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin; ayakkabı bağcığını bağlayamayan üstün zekalı çocuk mühendislik tasarımı gerçekleştirebilmektedir.

2. **Mükemmeliyetçilik:** Yüksek standartlar koyma, başarıya dair hem kendilerinden hem çevresindekilerden yüksek beklentilerinin olması; başarısızlık korkusu ve hata yapma korkusu şeklinde görülmektedir (Leana-Taşcılar, vd.,2014). Üstün zekalı bireyin kendinden beklentisi ya da çevresinin kusursuz ve mükemmel beklentisi, hata yapmama ya da hataya karşı tolerans geliştirmemesi, “Ya hep ya hiç” düşüncesi ve bu düşünceden kaynaklı bir işe başlamaması ya da başladığı işi bitirmemesi, ertelemeşi ortaya çıkabilir.

3. **Duygusal hassasiyet ve yoğunluk:** Üstün zekalı bireylerin insan ilişkilerinde, değerlerde ve adalet algısında derin duygular hissettiği, empati becerisinin yüksek olduğu; fakat eleştiri ya da haksızlık hissinin daha yıkıcı etkiler oluşturduğu görülmektedir. Büyüdükleri çevrede insan hakları, canlılara merhamet, çevresindekilere adalet isteği şeklinde duygusal sancılar çekebilirler.

4. **Motivasyon dalgalanmaları / sıkılma:** Rutin, tekrar eden ya da yeterince zorlanmadıkları derslerde motivasyon düşüşleri; ilgi

alanlarına uygun olmayan içeriklerde sıkılma şeklinde görülmektedir (Leana-Taşcılar,2014). Bu durum eğitim ortamında bazen beklenmedik başarısızlığa sebep olabilir bazen de motivasyon kaybı ya da sıkılmadan dolayı ilgisinin başka alanlara kaymasıyla “davranış problemi!” gösteren ya da “sınıf atmosferini bozan!” şeklinde etiketlenmeye sebep olabilir. Örneğin; matematik dersinde öğretim planındaki kazanımların çok ilerisinde olan ve sınıf içinde farklılaştırma programı uygulanmayan üstün zekalı öğrenci bir süre sonra dersten sıkılıp arkadaşlarıyla derste sürekli konuşma ya da öğretmene müdahale etme ya da farklı işlerle uğraşırken sınıf atmosferini bozma! gibi durumlara yönelir ve olumsuz etiketlenme ile karşı karşıya kalır.

5. Sosyal uyum sorunları: Akranlarla iletişim, benzer düşünen ya da ilgi alanı paylaşanlarla ilişki kurma isteği; bazen yalnızlık ya da dışlanmışlık algısı, kimlik karmaşası şeklinde ortaya çıkmaktadır. Üstün zekalı öğrencilerin yaşadığı çevreye, çevresel problemlere bakış açısı akranlarından farklı olabilir ya da dinozorlara, uzaya ilgisi olabilirken akranları benzer alanlara ilgi duymadığı ya da gündemlerinde çevreyle ilgili aynı kaygıyı taşımadıkları için dışlanma ya da yalnızlaşma yaşayabilirler.

6. Yüksek içsel eleştiri ve özdeğer kaybı: Kendi başarılarını, yeteneklerini sürekli kıyaslama, bazen başkalarının başarıları karşısında kendini yetersiz hissetme duygusu şeklinde ifade edilebilir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklenen İhtiyaçlar

Yukarıdaki özellikler doğrultusunda üstün zekalı öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri ve ihtiyaçları şöyle sıralanabilir:

- Duygusal regülasyon becerilerinin geliştirilmesi (duyguları tanıma ve ifade etme, öz farkındalık, stres yönetimi, başarısızlıkla başa çıkma)
- Yalnızlık ya da dışlanmışlıkla baş etme
- Kendine güven, özsaygı geliştirme desteği

- Sosyal becerilerin geliştirilmesi; akranlarla olumlu iletişim kurma, grup içinde kendi kimliğiyle yer alma
- Mükemmeliyetçilik ve baskı kaynaklı kaygıların azaltılması
- Kimlik ve benlik algısı konularında destek; “üstün zekâlı olma” etiketinin yarattığı beklentilerle baş etme
- Aile, öğretmen, okul ortamının farkındalığının artırılması; öğrencinin ihtiyaçlarının herkes tarafından anlaşılması
- Güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek gelişiminin desteklenmesi

Önerilen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ve Stratejiler

Aşağıda bu ihtiyaçlara yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti modelleri ve uygulama stratejileri önerilmiştir:

Hizmet / Strateji	Amaç	Uygulama Önerileri
Önleyici rehberlik	Duygusal problemler henüz oluşmadan veya derinleşmeden müdahale etmek	Kaçınılmaz stres kaynaklarını ve potansiyel sosyal çatışmaları PDR servisiyle tanımlamak ve baş etme becerileri kazanmak; duygusal regülasyon eğitimi, mindfulness uygulamaları, bibliyoterapi, metaforik hikayeler, duygu günlüğü gibi programlar düzenlemek.
Bireysel psikolojik danışmanlık	Mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, kimlik soruları gibi özel problemlere yönelik derin müdahale	Öğrenciyle birebir görüşmeler; bilişsel-davranışçı, varoluşçu yöntemler; logoterapi, oyun terapisi, sanat terapi ya da psikolojik danışmanın kendini daha yetkin hissettiği psikoterapi kuramıyla çalışması, özsaygı ve benlik algısı üzerinde çalışmak.
Grup çalışmaları / sosyal beceri geliştirme	Akran ilişkileri ve sosyal bağ kurma konusunda destek sağlamak	Akran destek grupları, yaşatlarından oluşan sosyal kulüpler; iletişim, empati, çatışma çözümü atölyeleri, üstün zekâlı/özel yetenekli bireyler için

Hizmet / Strateji	Amaç	Uygulama Önerileri
Eğitim programının farklılaştırılması	Öğrencinin ilgi ve yetenek alanlarında akademik motiveyi korumak; sıkılmayı azaltmak	sosyal-duygusal gelişim psiko eğitim programı. Hızlandırma, proje tabanlı öğrenme, bağımsız araştırma çalışmaları; ders içeriklerinin zenginleştirilmesi.
Aile eğitimi ve iş birliği	Ailelerin duyuşsal özellikleri fark etmesi; ev ortamının destekleyici olması	Seminerler, PDR hizmetleri aracılığıyla geribildirim, aile psiko eğitim programları; ailelerin beklentilerinin gerçekçi olması konusunda psikolojik danışmanla ortak çalışma.
Öğretmen eğitimi ve farkındalık geliştirme	Öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilerin sosyal-duygusal yönlerini tanıması; uygun yaklaşım geliştirmesi	Hizmet içi eğitim, müşavirlik, gözlem, öğretmen rehber iş birliği.
Kariyer ve kimlik rehberliği	Kimlik gelişimi ve gelecek planlaması konusunda destek sağlamak	Üstün zekâlı/özel yetenekli bireyler için kariyer psiko eğitim programı, ilgi ve değerler testi; mentorluk, üstün zekâlı öğrenciler için özel meslek seçenekleri ve üniversite rehberliği.

Ülkemizde üstün zekâlı/özel yetenekli öğrencilerden özellikle akademik beklentilerin yüksek olması, öğrencide yetersizlik hissi, kaygı bozukluğu vb. duygusal problemler oluşturabilir. Akademik beklentilerin yanı sıra her alanda başarılı olması, olgun olması beklentisi üstün zekâlı çocukların omuzlarına taşıyamayacakları yükleri sarabilir.

Rehberlik hizmetlerinin niteliği ve niceliği okullarda ve özel yetenekli bireylere eğitim veren kurumlarda değişkenlik gösterebilir; kaynak eksikliği veya psikolojik danışmanın üstün zekâlı öğrencilerle ilgili derinlemesine bilgi eksikliği olabilir. Psikolojik danışman bilse bile eğitimcilere derinlemesine bilgiyi beceriye dönüştürmelerini sağlayamayabilir. Kültürel ve toplumsal değerler “üstün zekâlılık” algısını etkileyebilir; öğrencinin kendini çevresiyle kıyaslaması ya da beklentilerin yükü kültürel bağlamda değişebilir.

Sosyal ortama uyum ya da arkadaş çevresine uyum için üstün zekasının getirdiği düşünme becerilerini gizleyebilir.

Üstün Zekalı Öğrencilerin Aşırı Duyarlılık Alanları ve Rehberlik Hizmetleri

Aşırı Duyarlılık Türleri ve Üstün Zekalı Öğrencilerde Görülme Biçimi

Leslie Greenberg' e göre duyguyu yaşayabilme, duyguya katlanabilme, onu sembolize edebilme ve onu ifade edebilme sağlıklı bireyin özellikleridir. Greenberg'in bu ifadelerinin duyguları dengede yaşamakla ilişkilendirildiği düşünülmektedir. Duyguların donukluğu ya da aşırılığı üzerinde çalışılıp dengeye getirilmesi gereken durumdur. Duygusal gelişimi ele alan Dabrowski(1964), duyguların ve duygularla baş etmenin insan gelişimindeki yerini vurgulamaktadır. Aynı zamanda duygular ile biliş arasındaki ilişkiyi inceleyen Dabrowski, aşırı duyarlılık alanlarından da bahsetmektedir (Dabrowski& Piechowski, 1977).

“Duygular, şu anda gerçekleşen spontane tepkilerdir. Fakat insanların hayatı, geçmiş ve gelecekteki anların bir birikimi olan şu anın katmanlarıyla dokunmuştur. Geçmiş ve gelecek, fakat şu an değil, hafızamızda ve hayalimizde var olur ve şu anki tepkilerimizle birleştirilmesi gerekmektedir. Kısacası, şu anda yaşamak şimdi ne hissettüğimizin ve bu hissettiklerimizin hem geçmişteki hem gelecekteki etkilerinin farkında olmaktır.” der Leslie Greenberg. Üstün zekalı bireyler her durum ve olayda olası tüm senaryoları bilişsel olarak yaşayıp buradaki duyguları da ‘şu an’a getirebilirler ve yine geçmişte seçilmeyen olasılıkların pişmanlığını da ‘şu an’a getirip -miş gibi güçlü duygular yaşayabilirler. Mika (2002) ise, aşırı duyarlılığı psikolojik faktörler ile sinir sistemindeki duyarlılığı içeren, içsel ve dışsal uyaranlara karşı duyulan ortalamanın üzerindeki duyarlılıktır şeklinde ifade etmektedir. Bu bağlamda beynin bilişine olası deneyimler eklenince sinir sistemi ortalama üzeri duyarlılık yaşayabilir.

- *Akranlarına göre enerji seviyesi yüksek mi?*
- *Kokulara veya seslere alışılmışın dışında veya yüksek bir tonda tepkisi var mı?*

- *Gerçekten ayırt edemediği geniş bir hayal gücü var mı?*
- *Soru sormayı, problem çözmeyi, bir şeyler üzerine düşünmeyi her şeyden çok sever mi?*
- *Duygusal tepkileri aşırı mı?*

Rinn'e (2009) göre bu sorulara "Evet" yanıtı veriliyorsa üstün zekalı bireyin bir ya da daha fazla aşırı duyarlık alanları vardır, anlamına gelmektedir. Kimi çocuğun enerji seviyesi yüksektir ya da onlara Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı eşlik eder. Kimi çocuğun sevmediği yemekler, tatlar ve kokular vardır. Ya da otizm spektrum tanısı olan çocuklar sese karşı aşırı duyarlıdır. Kimi çocuğun hayal gücü yüksektir. Her çocuk dünyaya merakla gelir ve "Neden?" soruları köreltilmezse soruları da bitmek bilmez. Kimi çocuklar duygusal olarak hassastır. Bu özelliklerin normal gelişim gösteren, DEHB, otizm tanısı olan çocuklarda olması da mevcuttur, üstün zekalı çocuklarda da olması mevcuttur. Çocuklarında bu özelliklerden birinin olması ebeveynleri ya da eğitimcileri kaygılandırmasın. Rinn'in soruları bu özelliklerin çok daha fark edilir üst seviyede olmasıdır. Alışıl gelmişin dışında bariz hissedilir ve görülür. Fonseca'ya (2011) göre, üstün zekalı çocukların duygusal gelişimleri ile ilgili yaşadıkları problemlerin neredeyse hepsi bu aşırı duyarlılık alanlarıyla ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin aşırı duyarlıklarını kontrollü olarak ortaya koymalarına ve yaşamalarına fırsat tanımak, bireysel farklılıkların iyi bir şey olduğunu ve herkesin özel olduğunu bilmelerini sağlamak onların aşırı duyarlık alanlarıyla sağlıklı bir şekilde baş edebilmeleri için yardımcı olacaktır (Rinn, 2009). Leslie Greenberg'e göre düşünmek genellikle düşüncelere değiştirirken, duyguları; ancak hissetmek değiştirebilir. Bu sebeple üstün zekalı bireyler duygularını yaşayıp deneyimlemeli. Duyguları engellenmek yerine yaşatılıp, kabul edilerek, duyguları görülerek zamanla dengeye getirilmelidir. Bir duyguya varılmadan dönülmez.

Dabrowski aşırı duyarlılık alanlarını şu şekilde kategorize etmiştir:

a. Psikomotor Duyarlılık

- **Tanım:** Enerji fazlalığı, hareket ihtiyacı, yerinde duramama, konuşma isteği olma şeklinde düşünülebilir.

- **Belirtiler:** Hiperaktiviteyle karıştırılabilir. Sürekli hareket hâlinde olmak, birden çok işi aynı anda yapmayı istemek, hızlı konuşmak düşünülebilir.

- **Rehberlik Etkinlik Önerileri:**

- Hareket odaklı öğrenme stratejileri sunulmalı (örneğin kinestetik etkinlikler, açık alan grup çalışmaları).

- Öğrencinin enerjisini sağlıklı şekilde dışa vurabileceği sportif ya da sanatsal etkinliklere yönlendirilmesi sağlanmalı.

- Psikomotor faaliyetler engellenmek yerine yapılandırılarak kontrollü şekilde eğitim sürecine entegre edilmeli.

b. Duygusal Duyarlılık

- **Tanım:** Derin duygular yaşayan, empatiyi fazlasıyla yapabilen, yoğun şekilde bağlanma ihtiyacı olan, yoğun sevinç ya da üzüntü hissetme şeklinde görülebilir.

- **Belirtiler:** Aşırı hassasiyet, adaletsizlik karşısında derin öfke hissetme, başkalarının acılarına yoğun şekilde duyarlı ve kendini suçlama eğilimi olma şeklinde görülebilir.

- **Rehberlik Etkinlik Önerileri:**

- Duygularını tanıma ve ifade etme becerileri geliştirilmelidir.

- Empati ve öz-farkındalık çalışmaları (örneğin bibliyoterapi, drama, metaforik hikaye) kullanılabilir.

- Öğrencinin duygusal yükünü paylaşmasına yardımcı olmak için bireysel danışmanlık hizmeti verilmeli.

c. Zihinsel Duyarlılık

- **Tanım:** Sürekli sorgulama ve analiz yapma, derin düşünme, entelektüel merak şeklinde görülebilir.

- **Belirtiler:** "Neden?" ve "Nasıl?" sorularına olan bitmeyen ilgi, felsefi düşünceleri ve yoğun zihinsel aktiviteleri şeklinde görülebilir.

- **Rehberlik Etkinlik Önerileri:**

- Merak uyandırıcı, problem temelli öğrenme ortamları sunulmalı.
- Sorgulama ve araştırma becerileri desteklenmeli (örneğin münazara kulüpleri, proje çalışmaları).
- Öğrencinin zihinsel yoğunluğunun kaygıya dönüşmemesi için planlama ve zaman yönetimi becerileri kazandırılmalı.

d. Hayali (Imaginational) Duyarlılık

- **Tanım:** Zengin hayal dünyası olan, hikâyeleştirme becerisi olan ve hikâyeleştirmeden keyif alan, dramatik anlatım oluşturan, yaratıcılığı yüksek olan bireylerde görülebilir.

- **Belirtiler:** Günlük hayattan kopup düşsel senaryolara dalma, oyunlaştırma, yaratıcı yazı yazma isteği şeklinde görülebilir.

- **Rehberlik Etkinlik Önerileri:**

- Yaratıcı yazarlık, tiyatro, görsel sanatlar gibi alanlara yönlendirme yapılmalı.
- Hayal ile gerçek arasında sağlıklı ayrımı yapmasına yardımcı olunmalı.
- Dramatizasyon içeren grup etkinlikleri (psikodrama, hikâye tamamlama) kullanılabilir.

e. Duyusal Duyarlılık

- **Tanım:** Görme, işitme, tatma, koklama ve dokunma duyularına karşı yüksek hassasiyeti olma şeklinde düşünülebilir.

- **Belirtiler:** Gürültüden fazla rahatsız olma, giysilerin etiketlerinden rahatsızlık duyma, belirli tatlara veya kokulara karşı duyarlılık geliştirme şeklinde görülebilir.

- **Rehberlik Etkinlik Önerileri:**

- Sessiz, kontrollü çalışma alanları sağlanmalı.

○ Duyusal uyaranlara yönelik farkındalık kazandırılmalı (duyusal günlükler vb. gibi).

○ Öğrencinin duyusal duyarlılıkları öğrenme ortamına uygun hale getirilerek stres kaynakları azaltılmalı.

Aşırı Duyarlılıklara Yönelik Öneri Rehberlik Hizmetleri

Rehberlik Hizmeti Türü	Hedeflenen Aşırı Duyarlılık Türü	Uygulama Örneği
Bireysel Danışmanlık	Duyusal, Zihinsel, Duyusal	Öz düzenleme, duygularla baş etme çalışmaları
Grup Rehberliği	Psikomotor, Hayali, Duyusal	Sosyal beceri eğitimi, empati, oyun terapisi
Aile Danışmanlığı	Tümü	Ailelerin aşırı duyarlılık alanları hakkında bilgilendirilmesi
Sınıf İçi Psikoeğitim	Zihinsel, Duyusal	Duyusal okuryazarlık, farkındalık eğitimleri
Mentorluk / Modelleme	Zihinsel, Hayali	Üst düzey düşünme becerileri ve yaratıcı üretim için yönlendirme
Sanat ve Spor Yönlendirmesi	Psikomotor, Hayali, Duyusal	Öğrencinin enerjisini olumlu şekilde yönlendirme

Üstün Zekâlı Öğrenci Tipleri ve Rehberlik Hizmetleri

Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporunda, “üstün zekâ” ve “üstün özel yetenek” kavramlarını “üstün yetenek” başlığı altında toplamış ve “üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2013). Üstün zekâ, sadece akademik başarı ya da yüksek zekâ puanı ile tanımlanamayacak kadar çok boyutlu bir kavramdır. Özellikle sosyal-duygusal ve davranışsal yönleriyle üstün zekâlı öğrenciler birbirinden oldukça farklı özellikler gösterebilirler. Bu nedenle eğitimcilerin ve psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin bu çeşitliliği anlaması ve uygun müdahaleler geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çeşitliliğin anlaşılması eğitimde fırsat eşitliği temelini de desteklemektedir. Eğitimde fırsat eşitliği, bütün vatandaşların eşit biçimde eğitim alma hakkına sahip olduğunu, eğitimde dil, din, ırk gibi ayrımlar yapılmaksızın eşitlik sağlanacağını, eğitime devam etme ve nitelikli eğitim alma fırsatlarının vatandaşlara eşit biçimde dağıtılacağını

ifade eder. Fırsat eşitliği kavramının kullanıldığı ilk ulusal resmî metin 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'dur. Kanunda "fırsat ve imkân eşitliği" başlığına yer verilmiş, cinsiyet, maddi olanaklar ve özel eğitim ihtiyacından kaynaklanan dezavantajlara yönelik tedbirlerin alınacağı belirtilmiştir. Hotaman'a (2009) göre fırsat eşitliği ise daha çok "her ferdin kendi potansiyelinden en üst düzeyde yararlanmasına imkân tanıyacak bir öğrenimin ortaya konması" olarak ele alınmalıdır. Eğitimde fırsat eşitliği, her çocuğa aynı şartlarda eğitimi vermek değil, her çocuğun kendi yeteneğine göre ona fırsatlar sağlamaktır. Örneğin; üstün zekalı/özel yetenekli öğrencilerin karmaşık ve soyut düşünebildikleri dikkate alınarak bilgi yükleme yerine, bilgi edinme süreçlerine sokulmaları gerekir (Kök, 2008). Üstün zekalı/özel yetenekli olarak nitelendirilen insanların toplumların kalkınmasında ciddi derecede payları vardır. Bu sebeple üstün zekalı/özel yetenekli bireylerin eğitimi tüm dünyada önem taşımaktadır (Davaslıgil, 2009). Eğitimde fırsat eşitliği sağlandığında üstün zekalı/özel yetenekli bireylerin bütüncül şekilde tanınıp akademik, sosyal-duygusal ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesinin birey özelinde ve toplum genelinde büyük önem taşıyacağı öngörülmektedir.

Betts ve Neihart (1988), üstün zekalı/ özel yetenekli bireyleri bütüncül şekilde tanımamız için ciddi derecede önemi olan üstün zekâlı öğrencilerin altı temel tiplemesini yaparak psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunan uzmanlara ve eğitimcilere yol gösterici bir model sunmuştur:

1. Başarılılar (The Successful)

- **Özellikleri:** Yüksek not ortalamasına sahiptir, otoriteye uyum sağlar, sorumluluk sahibidir, öğretmenler tarafından genellikle "örnek öğrenci" olarak görülmektedir.
- **Desteklenmesi Gereken Alanlar:** Aşırı uyum, risk almama, yaratıcılığın körelmesi, mükemmeliyetçilik, içsel tatminsizlik gibi konularda desteklenebilir.

- **Rehberlik Önerileri:**

- Risk alma ve yaratıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmesinin,
- Hata yapmanın ve hataya tolerans geliştirmenin öğrenme sürecinin bir parçası olduğunun vurgulanmasının,
- Aile ve öğretmenlere öğrencinin içsel baskılarına dair farkındalık kazandırılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.

2. Tip II-Zorlanan (The Challenging or Creative)

- **Özellikleri:** Yaratıcı düşünme becerisi yüksektir, eleştirel düşünen, otoriteyi sorgulayan, geleneksel yapılarla çatışma yaşayan, zaman zaman “problemlî” olarak etiketlenen bireylerdir.

- **Desteklenmesi Gereken Alanlar:** Sisteme uyumda zorlanma, davranış bozukluğuna sahip birey olarak algılanma, dışlanma, özgüven kaybı gibi alanlarda desteklenebilir.

- **Rehberlik Önerileri:**

- Alternatif düşünme ve ifade biçimlerine değer verilen ortamlar oluşturulmasının,
- Problem çözme ve sosyal beceri eğitimi verilerek enerjisi yapıcı yöne kanalize edilmesinin,
- Öğrencinin potansiyeli öğretmen ve aile tarafından fark edilip etiketlenmeden kaçınılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.

3. Gizli Kalmış Tip (The Underground)

- **Özellikleri:** Genellikle ergenlik dönemindeki kız öğrencilerde görülür. Akran baskısı nedeniyle potansiyelini gizleyebilir, sosyal kabul görmek için akademik başarıdan uzaklaşabilir.

- **Desteklenmesi Gereken Alanlar:** Kimlik karmaşası, düşük özgüven, potansiyelin körelmesi, içsel çatışmalar gibi alanlarda desteklenebilir.
- **Rehberlik Önerileri:**
 - Kimlik gelişimi ve özsaygı üzerinde çalışılmasının,
 - Akademik potansiyelini destekleyecek güvenli, yargılayıcı olmayan ortamlar sunulmasının,
 - Aile ve öğretmenlerle öğrencinin duygusal ihtiyaçları hakkında farkındalık çalışmaları yapılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.

4. İki Kere Farklı Tip (Twice-Exceptional)

- **Özellikleri:** Üstün zekânın yanında öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, otizm vb. gibi ek tanıları da olan bireylerdir.
- **Desteklenmesi Gereken Alanlar:** Tanılanmama, anlaşılama, “tembel” ya da “sorunlu” olarak görülme, özsaygı geliştirme gibi alanlarda desteklenebilir.
- **Rehberlik Önerileri:**
 - Hem güçlü yönlerini hem destek ihtiyacı olan yönlerini kapsayan bireyselleştirilmiş destek programı hazırlanmasının,
 - Tanılama süreçlerinde hem üstün zekâ hem diğer tanısının dikkate alınmasının,
 - Psikolojik danışmanlık hizmeti ile öğrencinin öz yeterliliği ve motivasyonunun artırılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.

5. Riski Altında Olan Tip (The At-Risk)

- **Özellikleri:** Aile içi sorunlar yaşamayan, sosyal çevre kaynaklı problemler ya da erken yaşta travmalar nedeniyle potansiyelini ortaya koyamayan öğrencilerdir.

- **Desteklenmesi Gereken Alanlar:** Okuldan uzaklaşma, düşük akademik başarı, davranış problemler, sosyal izolasyon gibi alanlarda desteklenebilir.
- **Rehberlik Önerileri:**
 - Psikolojik desteğin ön planda olması; travma geçmişi varsa profesyonel yardıma yönlendirme yapılmasının,
 - Okula aidiyet duygusunun geliştirilmesinin,
 - Birebir ilgi ve güven ilişkisi kurulmasının; öğrenciye “görülme” hissi kazandırılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.

6. Otonom Öğrenen Tip (The Autonomous Learner)

- **Özellikleri:** Kendi öğrenmesini organize edebilen, içsel motivasyonu yüksek, liderlik becerisi gelişmiş bireylerdir.
- **Desteklenmesi Gereken Alanlar:** Sistemle çatışma yaşayabilir, öğretmenler tarafından “fazla özgür veya fazla özgüvenli” bulunabilir. Bu sebeple bu alanlarda desteklenebilir.
- **Rehberlik Önerileri:**
 - Liderlik programlarına yönlendirme yapılmasının,
 - Mentor destekli çalışma projeleriyle desteklenmesinin,
 - Sosyal sorumluluk ve toplum hizmeti projelerine katılımının teşvik edilmesinin faydalı olacağı öngörülmektedir.

Genel Rehberlik Stratejileri

1. **Bireyselleştirilmiş Rehberlik:** Her öğrenci tipi için ihtiyaçlara uygun bireysel planlar yapılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.
2. **Eğitmciler İçin Farkındalık:** Öğretmenlere üstün zekâ tipolojileri konusunda hizmet içi eğitimler verilmesinin faydalı olacağı öngörülmektedir.

3. **Aile Katılımı:** Rehberlik sürecine ailelerin aktif katılım sağlamanın faydalı olacağı öngörülmektedir.
4. **Grup Rehberliği Etkinlikleri:** Sosyal-duygusal gelişimi destekleyen grup çalışmaları düzenlenmesinin faydalı olacağı öngörülmektedir.
5. **Erken Tanılama ve İzleme:** Öğrencilerin tipolojilerine göre erken tanılama yapıp gelişim süreçlerinin izlenmesinin faydalı olacağı öngörülmektedir.

Üstün Zekalı Öğrenciler İçin Rehberlik Hizmetlerinin Önemi ve Hizmet Alanları

Her eğitim kademesinde rehberlik hizmetleri önemli bir yer tutmaktadır. Rehberliğin nihai amacı bireyin her yönü ile kapasitelerini sonuna kadar geliştirebilmesi ve daha verimli, daha mutlu bir düzeye ulaşabilmesidir (Yeşilyaprak, 2003). Bireyin kendini gerçekleştirme süreci “tanıma” aşamasından başlanır. Bireyin tanınması için de bakım vereninin, yetiştiği ailedeki fertlerin, öğretmenlerin, çevrenin ve profesyonel bir şekilde psikolojik danışmanın tanınması ve aynalaması gerekir. Birey tanınırken daha anne karnına düşmeden önceki annenin zihnindeki bebeğe bakış açısından, doğum öncesi, anı ve sonrasındaki süreçleri içeren ebeveynlerden alınan detaylı bir öykü, projektif-objektif testler, öğretmen ve psikolojik danışman gözlemleri gibi uzun bir süreç ve bu süreçte doğru zamanda yapılmış gerekli yönlendirmeler, deneyimler, geribildirimler ve daha fazlası gerekir. Bir bahçıvan ya da çiftçi düşünün... Yeteneği, ilgisi ve işi gereği tohumları tanır. Hangi tohum ne zaman hangi toprağa ekilmeli, bunların hepsini bilir. Her tohum nasıl farklıysa üstün zekalı çocuklar da bu tohumları tanıyan, bilen çiftçiler gibi ebeveynler ve eğitimciler tarafından tanınmalı. Bir çiftçi edasıyla özenle yetiştirilmeli, normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olduğu bilinip ne zaman ne kadar Güneş görmesi ne zaman suya ihtiyacı olduğu ne kadar su tüketeceği bilinmeli. Kimi zaman rüzgâra dayanmalı, kimi zaman kuraklığı atlatmalı. Çiftçilerin tohumun büyüüp serpilmesine şahitlik ettiği gibi, ebeveynler ve eğitimciler de üstün zekalı çocukların gelişimlerine eşlik ve şahitlik ederek rehber olmalı ve yol göstermeli.

Üstün zekalı çocuğu olduğu gibi kabul ederek bir kalıba sokmadan, zihnindeki “olması gereken” çocuğa evirmeden potansiyelini tanıyıp o doğrultuda büyüüp gelişmesine yol vermeli.

Üstün Zekalı Öğrenciler İçin Rehberliğin Önemi

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında yürütülen genel çalışmalar; gelişimsel-önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetleri esas alınarak planlanır. Rehberlik ve psikolojik danışma programında; bilgi verme, bireyi tanıma, sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişim alanlarını desteklemeye yönelik grup rehberlik programları, psikoeğitim programları, yöneltme ve izleme çalışmaları, bireysel ve grupla psikolojik danışma, psikososyal destek, iş birliği, mesleki gelişim, müşavirlik, program yönetimi, araştırma, proje vb. çalışmalara yer verilir. Öğrencilerin sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişim alanlarını desteklemek amacıyla grup rehberlik programları ve psikoeğitim programları uygulanır. Bilgi verme çalışmaları kapsamında sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişimi alanlarını desteklemeye yönelik seminer, konferans, toplantı, yayın hazırlama (Bülten, broşür, pano, afiş vb.), gezi vb. faaliyetler gerçekleştirilir. Bireyi tanıma teknikleri kapsamında öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarını sağlamak amacıyla çalışmalar gerçekleştirilir. Elde edilen sonuçlar gizlilik ilkesi gözetilerek ilgili paydaşlarla paylaşılır. Yöneltme ve izleme çalışmaları kapsamında öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenim olanaklarına yönelmeleri sürecinde kariyer rehberliği hizmetleri sunulur. Öğrencilerin akademik, kariyer, sosyal, kültürel ve sanatsal gelişimlerini desteklemek amacıyla yurt içi ve yurt dışına geziler düzenlenebilir. İş birliği çalışmaları kapsamında eğitim kurumlarının tanıtımı ve oryantasyon faaliyetleri yürütülür (Bilim ve Sanat Merkezleri Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Kılavuzu, 2023).

Normal gelişim sürecinde bütün öğrenciler önce kendilerini tanıır sonra anlar, kabul eder; çevrelerini tanıır, bulundukları çevrede ne yapabileceklerini keşfederler ve en son kendilerini gerçekleştirirler (Yeşilyaprak, 2003). Özel yetenekli öğrenciler, genellikle bilişsel

açıdan akranlarının ilerisinde olmalarına rağmen sosyal-duygusal alanlarda desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu öğrenciler;

- Asenkron gelişim yaşayabilirler (örneğin takvim yaşı ile duygusal yaşı uyumsuzluğu),
- İzole hissedebilirler,
- Aşırı duyarlılık gösterebilirler (Dabrowski, 1972),
- Mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu yaşayabilirler,
- Hataya karşı tolerans gösteremeyebilirler,
- Kendi potansiyellerine uygun eğitim ortamlarına erişemediklerinde motivasyon kaybı yaşayabilirler.

Bu bağlamda rehberlik hizmetleri;

- Bu öğrencilerin potansiyellerini fark etmelerini ve kullanmalarını sağlamak,
- Sosyal-duygusal dengeyi kurmalarına yardımcı olmak,
- Eğitim yaşamlarını anlamlı ve planlı hâle getirmek,
- Gelecek hedeflerini gerçekçi şekilde yapılandırmalarına katkı sağlamak ve kendilerini potansiyelleri doğrultusunda gerçekleştirmeleri açısından çok yönlü işlev görür.

1. Kişisel-Sosyal Rehberlik Hizmetleri

Kişisel-sosyal gelişim alanında bireyin temel ihtiyacı yaşamayı öğrenmektir (Yeşilyaprak, 2003).

Kişisel-sosyal gelişim alanında öğrencilerin yaşadıkları zorluklar genelde farklı hissetmek ve kabul edilmemek, beklenti baskısı, dünya sorunları hakkında endişe duyma, izole olma şeklinde ifade edilebilir. Bunlar genelde diğer insanların onlara karşı gösterdikleri tutumlardan kaynaklanabilir. Birçok özel yetenekli çocuğun ebeveyni çocukların özel bir yardım almazsa çevreye uyumsuz bireyler olarak büyüyeceklerini düşünmektedirler (Yewchuk ve Jobagy, 1991).

Üstün zekalı öğrenciler; duygusal hassasiyetleri, yalnızlık hisleri, kimlik karmaşaları ve sosyal uyum problemleri nedeniyle kişisel-sosyal desteğe ihtiyaç duyarlar.

Kişisel açıdan PDR hizmeti, bireyin kendini tanıması ve anlaması, güçlü ve sınırlı yönleri ile kendisini kabul etmesi ve geliştirmesi; kendine güvenmesi, kişilerarası ilişkileri sağlıklı kurabilmesi; kişisel ve sosyal yönden dengeli ve uyumlu bir birey olarak yetişmesine yardımcı olur (Yeşilyaprak, 2001). Üstün zekalı öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler gibi çeşitli gelişim evrelerine deneyimsiz başlamakta ve kendilerini güvensiz hissedip, uyum sorunları yaşayabilmektedir (Davaslıgil, 2009). Psikolojik danışman onlara bu yönlerden de destek olmalıdır. Böylece, devamlı bir gelişim içinde olan bireyin, farklı gelişim aşamalarındaki gelişim görevlerini tamamlaması sağlanır. Belirtilen bütün hizmetler, üstün zekalı öğrencilere de verilmelidir. Üstün zekalı öğrencinin kendi yetenek ve ilgilerini keşfedip kullanması, diğerleri ile aralarındaki benzerlik ve farklılıkları hoşgörü ile değerlendirmesine destek olunmalıdır. Üstün zekalı olmanın bir imtiyaz gerektirmediğini, diğer bütün özelliklerinin de aynı derecede öneme sahip olduğu konusunda farkındalık geliştirmesi de sağlanmalıdır (Kaplan, 1986; Akt; Davaslıgil, 2009). Bunların yanı sıra, üstün zekalı çocukların bilişsel gelişimi, duygusal gelişiminden ya da psikomotor gelişiminden öndedir. Üstün zekalı bir öğrenci diğer alanlarda asenkron gelişim gösterebilir. Örneğin; ayakkabı bağcığını bağlayamayan; ama mühendislik tasarımı yapabilen üstün zekalı çocuklar bulunmaktadır. Ya da bilişsel olarak üst düzeyde olsa da duygusal olarak takvim yaşıyla paraleldir. Aile ve toplumun üstün zekalı çocuklardan olgunluk beklemesi ya da her sorumluluğu kendisinin yerine getirmesi beklenirse üstün zekalı çocukta baskı ve kaygı oluşturabilir. Bu açıdan, okul psikolojik danışmanı ailelere ve öğretmenlere rehberlik yardımını vermelidir.

Karşılaşılan Problemler:

- Akran ilişkilerinde zorluk (yaşça büyüklerle daha iyi anlaşma),

- Empati düzeyinin yüksek olması nedeniyle duygusal yüklenme,
- Adaletsizlik algısına aşırı tepki,
- Mükemmeliyetçilik ve hata yapma korkusu,
- Kendini anlaşılamamış hissetme.

Rehberlik Önerileri:

- Duygusal farkındalık ve öz düzenleme becerileri kazandırılmalı (örneğin mindfulness, duygusal okuryazarlık).
- Duygu odaklı terapi temelli bireysel danışmanlık hizmeti verilebilir.
- Oyun terapisi ile danışmanlık hizmeti verilebilir.
- Bilişsel davranışçı terapi, ACT temelli bireysel danışmanlık hizmeti verilebilir.
- Akran destek grupları ve sosyal beceri atölyeleri düzenlenmeli.
- Bireysel danışmanlık ile içsel çatışmalar çalışılmalı.
- Ailelerle iş birliği yapılarak duygusal destek çevresi güçlendirilmelidir.
- Metaforik hikâye içeren hikayelerle grup etkinlikleri yapılabilir.
- Bibliyoterapi, sanat terapi ve psikodrama gibi yöntemlerle öğrencilerin duygusal dışavurumu desteklenebilir.

2. Eğitsel Rehberlik Hizmetleri

Eğitsel alanda öğrencinin temel ihtiyacı öğrenmeyi öğrenmektir (Yeşilyaprak, 2003). Zihinsel olarak hızlı öğrenen ve farklı öğrenme stillerine sahip olan özel yetenekli öğrencilerin eğitim ortamlarına uyumu her zaman kolay değildir. Eğitsel rehberlik, onların bu farklılıklarına uygun bireysel öğrenme yolları bulmalarına yardımcı olmaktadır.

Eğitsel açıdan PDR hizmeti, öğrencilerin okula uyum sağlamasına; eğitim olanakları konusunda bilgilendirerek eğitsel kararlar almasına destek olur. Eğitsel açıdan üstün zekalı öğrencilere kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda BEP Kurulu kararı eğitim programının bireyselleştirilmesinin yanı sıra destek eğitim odasından gelişim göstereceği ders, atölye veya proje süreçlerinden faydalanması önerilir. Psikolojik danışman burada öğretmen ve yöneticileri, öğrenci ve veliyi, üstün zekalı çocuğun yetenek ve ilgilerine göre en doğru şekilde yönlendirir. Üstün zekalı çocukların ilkökul ve ortaokulda verimli ve disiplinli ders çalışmadan da başarılı bir şekilde eğitim-öğretim dönemlerini tamamladığı görülmektedir. Ortaöğretim kademesine geçtiğinde beklenmedik başarısızlık yaşayarak olumsuz duygu ve durumlarla karşılaşabilmektedirler. Eğitsel rehberlik hizmeti kapsamında azim ve çaba göstererek hedef belirleme, motivasyon, zaman yönetimi çerçevesinde üstün zekalı çocuklara verimli ders çalışma yollarını tanıtarak daha etkili öğrenmelerine destek olunur.

Davasılıgil'e (2004) göre farklılaştırılmış öğretim programının ilkeleri şunlardır;

1. İçerik, geniş kapsamlı tartışma içeren konulara, temalara ve problemlere dayandırılmalıdır.
2. Disiplinler arası çalışma alanı ile bütünleşmelidir.
3. Öğrencinin ilgi alanı dikkate alınmalıdır.
4. Bağımsız çalışma becerilerini düzenli ve sürekli olması desteklenmelidir.
5. Bilgi kazanma süreçlerine değer verilmelidir.
6. Öğrenciler çoğunlukla açık uçlu görevlerde yer almalıdır.
7. Öğrencilere araştırma yöntem ve becerisi kazanmalıdır.
8. Öğretmen bilgiye ulaşma yollarını gösteren mentor olmalıdır.

Eğitsel Açıdan Karşılaşılan Problemler:

- Tekdüze, yavaş ilerleyen derslerden sıkılma,
- Öğretmenle ya da sistemle çatışma yaşama,

- Seviyesinin altında öğretim yöntem ve tekniği nedeniyle motivasyon düşüklüğü,
- Zaman yönetimi veya organizasyon problemleri.

Rehberlik Önerileri:

- Öğrencinin ilgi, yetenek ve öğrenme tarzına göre bireyselleştirilmiş öğrenme planları yapılmalı.
- Zenginleştirme, hızlandırma, seviye atlatma gibi farklılaştırılmış programlara yönlendirme yapılmalı.
- Proje tabanlı öğrenme, bağımsız araştırma ve problem çözme becerileri desteklenmeli.
- Zaman yönetimi, hedef belirleme, öğrenmeyi öğrenme gibi konularda bireysel ve grup çalışmaları yapılmalı.
- Öğrenci, veli ve öğretmen üçgeninde düzenli geribildirim sistemi oluşturulmalı.
- Yürütücü işlevleri desteklenmeli.
- Düşünme becerileri ve üst bilişsel becerilerini geliştiren etkinliklerle desteklenmeli.

3. Mesleki Rehberlik Hizmetleri

Mesleki alanda öğrencinin temel ihtiyacı çalışmayı öğrenmektir (Yeşilyaprak, 2003). Üstün zekalı çocuklara yönelik karar verme mekanizmaları, kendi potansiyellerini geliştirme ve kimliklerini fark etme becerileri kazandıracak danışmanlık hizmeti verilmelidir (Colangelo, 2002).

Üstün zekalı öğrenciler genellikle çok yönlü yeteneklere sahiptir. Bu durum meslek seçimi sürecinde kararsızlık, çok sayıda alana ilgi duyma veya dış baskılarla yönlendirilme gibi problemlere neden olabilir.

Mesleki açıdan PDR hizmeti, öğrencinin kendi potansiyelini gerçekçi bir şekilde algılaması; güçlü ve zayıf yönlerini tanıması, kendisine uygun meslek olanaklarını araştırması, planlar yapıp karar vermesini amaçlar. Ayrıca, öğrencinin meslekler hakkında da bilgi

sahibi olup meslek elemanları ile buluşturma ya da mesleklerin icra edildiği kurumları gezme fırsatını yakalamasını sağlar.

Karşılaşılan Problemler:

- Gerçekçi olmayan mesleki beklentiler,
- Aile beklentileri ile kendi ilgileri arasında çatışma,
- İlgi alanlarının çok olması nedeniyle karar verememe,
- Yüksek potansiyeline uygun olmayan meslek seçimleri.

Rehberlik Yaklaşımları:

- Mesleki ilgi ve yetenek envanterleri ile öğrencinin eğilimleri belirlenmeli.
- İş dünyası ile tanışma programları, meslek gezileri, mentorluk projeleri yürütülmeli.
- Gölgeleme gibi uygulamalarla meslekleri deneyimleme fırsatı sağlanmalı.
- Öğrencilere kariyer portfolyosu oluşturma eğitimi verilmeli.
- Ailenin de dahil olduğu süreçte birlikte kariyer planlama danışmanlığı yapılmalı.
- Meslek seçimi süreci yalnızca başarı değil; değerler, kişilik ve yaşam tarzı uyumu açısından ele alınmalıdır.

Üstün Zekalı Öğrencilerin Ailelerine ve Öğretmenlerine Yönelik Rehberlik Hizmetleri

Üstün zekalı çocukların ebeveynleri, çocuklarının tanı aldığı andan itibaren şaşkınlık ve “Ne yapacağım?” kaygısı taşımaktadır. Çocuklarının gelişim hızına, duygusal hassasiyetlerine ve sosyal uyumsuzluklarına karşı hazırlıksız yakalanabilirler. Ailelerin çocuklarına yönelik beklentileri, disiplin anlayışları ve destek stratejileri bu çocukların gelişimini doğrudan etkiler (Silverman, 2009). Bu nedenle rehberlik hizmetlerinin yalnızca öğrencilere değil, aynı zamanda ailelerine yönelik olarak da yapılandırılması gerekmektedir.

Üstün zekalı öğrencilerin sosyal-duygusal zorluklarla karşılaşma olasılıklarının akranlarıyla benzer düzeyde olduğu görülmektedir (Neihart, 1999; Richards, Encel ve Shute, 2003). Fakat üstün zekalı çocukların kendilerine has özellikleri; bu durumlarla başa çıkma veya bu durumlardan etkilenme dereceleri farklılık göstermektedir. Okul ortamında ve diğer ortamlarda karşılaştıkları problemlerle başa çıkma sürecinde üstün zekalı öğrencilere en önemli desteğin ailelerinden gelmesi beklenmektedir. Fakat bu beklenen desteğin tüm aileler tarafından aynı düzeyde verilmediği gözlemlenmiştir. Çünkü ailelerin de kendilerine has stres kaynakları bulunmaktadır (Moon, 2002). Üstün zekalı bir çocuğa sahip olmanın endişesini yaşayan ebeveynler, ne yapacaklarını genellikle bilememektedirler. Bu durum da yoğun strese ve yanlış uygulamalara sebep olabilmektedir (Alsop, 1997).

Eğitim kurumlarının psikolojik danışma ve rehberlik yıllık programı destek çalışmaları kapsamında; ailelerle yapılan bireysel danışmanlıkta, temel olarak gelişim, sınır koyma konuları ele alınırken özel olarak aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik, yetenek geliştirme, çok fazla aktiviteye katılımın etkileri, planlama becerisi, kurallara aşırı bağlı olma, arkadaşlık ilişkileri ile kaygı gibi konularda görüşülebilir.

Ailede üstün zekalı ve özel yetenekli bir çocuğun olması avantajların yanı sıra dezavantaj olacak problemleri beraberinde getirebilir. George'ye (1992) göre üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklarda yaygın bazı kalıp davranışlardan hoşlanmamak, onun için önemsiz görülen konularda düzensizlik ve dağınıklık, tutturma gibi çeşitli davranışlar gözlenmektedir. Çok çeşitli ilgi alanı ve yeteneklere sahip olmaları düzensiz ve dağınık görülmelerine sebep olabilir (Akt. Oğurlu & Yaman, 2013). Aile çocuk yetiştirme davranışlarını genellikle gözlemlediği normal çocuk modeline göre geliştirmiştir. Çocuk normal beklentisine uymadığında, çocukla ilgilenmek konusunda ebeveynler zor zamanlar yaşamaktadır. Örneğin; bazı aileler endişelenmektedir. Çünkü çocukları farklıdır ve sosyal hayata uyum sağlayamayacaktır. Araştırmalara göre; çocukları üstün zekalı ve özel yetenekli olarak belirlenen aileler

gurur, övünç, şaşkınlık, kaygı gibi farklı tepkiler göstermektedirler (Ross, 1964).

Oğurlu ve Yaman'ın (2013) yaptığı araştırmaya göre, ailelerin en fazla hissettikleri rehberlik ihtiyacı aşırı duyarlılık olmuştur. İkinci olarak mükemmeliyetçiliktir. Birçok üstün zekalı çocuğun aşırı duyarlı olduğu ortaya konmuştur. Yüksek standartlara sahip olma ve ötekileri algılayıcı olma; üstün zekalı çocukları aşırı duyarlı yapabilir. Ayrıca bu duyarlılık, kolay incinmeyi, eleştiriye karşı sert tepkiyi, fazla merhametli davranmayı; ısıya, gürültüye, dokuya ve çeşitli besinlere fiziksel tepkiyi içerebilir.

Ailelere Yönelik Bireysel Rehberlik Hizmetleri

Amaçları:

- Ailenin çocuğun yeteneklerini doğru tanımasına yardımcı olmak,
- Duygusal ve davranışsal problemlere yönelik çözüm yolları geliştirmek,
- Ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmek,
- Ebeveynin kendi duygusal ihtiyaçlarını fark etmesini sağlamak.

Hizmetin İçeriği:

Bireysel rehberlik, psikolojik danışman ile ebeveyn arasında birebir yürütülen görüşmelerdir. Bu görüşmeler yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış biçimde yapılabilir.

Ele Alınabilecek Konular:

- Sosyal-duygusal gelişim özellikleri
- Kariyer gelişimlerini destekleme
- Akademik gelişimlerini destekleme
- Aşırı beklenti ve baskının azaltılması,
- Mükemmeliyetçiliğin çocuk üzerindeki etkileri,
- Sınır koyma,

- İki kere farklı çocuklar
- Aşırı duyarlılık alanları
- Asenkron gelişime karşı ebeveyn tutumu,
- Duygusal regülasyon ve empatik ebeveynlik,
- Hata yapma ve hataya karşı tolerans geliştirme
- Zorbalık ve zorbalıkla başa çıkma
- Evde uygun öğrenme ortamı oluşturma.

Örnek Görüşme Başlığı:

"Çocuğumun İhtiyaçlarına Nasıl Cevap Verebilirim?"

Bu görüşmede ebeveynin kendi ebeveynlik tarzı, çocuğun ihtiyaçları ve aradaki uyumsuzluklar üzerine farkındalık çalışması yapılır.

Ailelere Yönelik Grup Rehberliği Hizmetleri

Amaçları:

- Benzer deneyimlere sahip aileleri bir araya getirerek paylaşım ortamı oluşturmak,
- Ailelerin bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerini artırmak,
- Sosyal destek ağı oluşturmak,
- Ebeveyn rollerini yeniden yapılandırmalarına yardımcı olmak.

Grup Rehberliğinin Yararları:

- Aileler yalnız olmadıklarını hisseder.
- Farklı ailelerin çözüm yolları ve deneyimlerinden öğrenirler.
- Bilimsel bilgiye dayalı doğru yönlendirme alırlar.
- Kaygıları azalır, ebeveyn-çocuk ilişkileri olumlu yönde gelişir.

Rehberlik Etkinliği Önerileri

- Üstün zekalı/ özel yetenekli birey kimdir? başlıklı bilgilendirme semineri

- Üstün zekalı/ özel yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimi psikoeğitim programı
- Üstün zekalı/ özel yetenekli çocukların kariyer gelişimleri psikoeğitim programı
- Üstün zekalı/ özel yetenekli çocukların akademik gelişimleri psikoeğitim programı
- “Özel yetenekli çocuğum var” kitap okuması
- Kitap okuma atölyesi (Üstün zekalı öğrencilerle ilgili mevcut olan kitaplar veliler ve psikolojik tarafından okunup üzerinde tartışılır. Kitapta çocuğunuzdan neler buldunuz? Size neyi okumak iyi geldi? Daha önce fark etmediğiniz şu an adlandırabildiğiniz bir şey var mı? Kitaptaki kahramanı kime benzettiniz? gibi sorular çoğaltılarak gönüllü paylaşımlar yapılır.)
- Film analizi atölyesi (Üstün zekalı öğrencilerle ilgili mevcut olan filmler ve diziler; veliler ve psikolojik tarafından izlenip tartışılır. Filmde/dizide çocuğunuzdan neler buldunuz? Size neyi izlemek iyi geldi? Daha önce fark etmediğiniz şu an adlandırabildiğiniz bir şey var mı? Filmdeki/dizideki kahramanı/kahramanları kime benzettiniz? gibi sorular çoğaltılarak gönüllü paylaşımlar yapılır.)
- Makale/tez okuma atölyesi (Bilimsel araştırmaları içeren yayınlar psikolojik danışman ve ebeveynler tarafından okunup bilgi edinilir. Araştırma içeriği ve sonucuna göre üstün zekalı/ özel yetenekli çocuklar ile ilgili yordamalar yapılabilir.)
- Empati atölyesi
- Alan uzmanları davet edilerek uzman-veli buluşma programı yapılabilir.
- Üstün zekalı/ özel yetenekli bireylerle ilgili broşür ve etkinlik önerileri hazırlanıp velilerle paylaşılır.
- Yürütücü işlevler, üst düzey düşünme becerileri ile ilgili bilgilendirme semineri yapılabilir.

- MEB-ORGM Dijital Kütüphanesi’nde bulunan dijital kitaplar ve psikoeğitim programları velilerle paylaşılır.
- Filial Terapi (Ebeveyn-Çocuk İlişkisini Güçlendirme Sanatı)

Grup Rehberliği İçin Örnek Uygulama Planı

Oturum	Konu Başlığı	İçerik ve Etkinlik
1	Tanışma ve Paylaşım	Grup tanıtımı, beklentiler, çocuklarımızın farklılıkları üzerine paylaşım
2	Üstün Zekâ Nedir?	Kavramsal çerçeve, yanlış inanışlar, mitlerin çürütülmesi
3	Duygusal Yoğunluk ve Aile Tutumu	Aşırı duyarlılıklar, kriz anlarında ebeveyn davranışları, vaka tartışması
4	Akademik Süreci Desteklemek	Evde öğrenme ortamı, motivasyon teknikleri, teknoloji kullanımı
5	Meslek ve Gelecek Planlaması	İlgi-yetenek gelişimi, doğru yönlendirme, kariyer farkındalığı çalışması
6	Kapanış ve Değerlendirme	Süreç değerlendirmesi, gelecek destek ihtiyaçları üzerine tartışma

Üstün Zekalı Bireylerin Öğretmenlerine Yönelik Rehberlik Hizmetleri

- Öğretmenlere üstün zekâ/ özel yetenek ile ilgili bilgilendirme semineri verilmeli.
- Üstün zekalı/özel yetenekli bireyler ile ilgili çeşitli konularda broşür hazırlanıp öğretmenlere ve kurum yöneticilerine verilmeli.
- Öğretmen ve yöneticilere empati atölyesi yapılarak üstün zekalı/ özel yetenekli bireylerle ilgili farkındalık kazandırılmalı.
- Üstün zekalı/ özel yetenekli bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanırken nelere dikkat edilmesi ile ilgili bilgilendirme yapılmalı.
- Üstün zekalı/ özel yetenekli bireylerin aşırı korunmadan ya da sık sık “Aferin” şeklinde onaylanmadan sınıf içinde var olması teşvik edilmeli.

- İzole olan ya da zorbalığa uğrama ihtimali olan üstün zekalı/özel yetenekli bireyle için önleyici rehberlik yapılarak sınıf içinde olumlu atmosfer oluşturulmalı.
- Düşünme becerileri, üst bilişsel beceriler ve yürütücü işlevlerle ilgili öğretmenlere bilgilendirme yapılmalı.
- Eğitim kurumu içinde üstün zekalı/ özel yetenekli öğrencilerin de içinde bulunduğu eğitim veriliş şeklinin daha nitelikli olmasını araştırmak amacıyla öğrenci çalıştay yapılmalı. Çalıştayda öğretmenle ve psikolojik danışman lider olarak yaratıcı düşüncelerini engellemeden yönlendirme yapılmalı.
- Öğretmenler ve psikolojik danışmanlar bilimsel araştırma yapabilir, sempozyum ve kongrelere katılabilirler. Bu konuda motive edilebilirler.
- Üstün zekalı/özel yetenekli bireylere mentorluk yapacakları projeler araştırılarak bilgilendirme yapılabilir.

Sonuç ve Öneriler

4. Üstün zekâlı öğrencilerin duyuşsal özellikleri, en az bilişsel özellikleri kadar önemlidir
5. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarının üstün zekâlı öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını öncelikli olarak ele alacak biçimde planlanmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.
6. Öğretmen ve aile eğitimi programlarının yaygınlaştırılması; üstün zekâlı öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları konusunda farkındalık kazandırılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.
7. Okullarda sosyal-duygusal öğrenme programlarının uygulanması; duygusal regülasyon becerilerinin erken kazandırılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.
8. Araştırmaların teşvik edilmesi: Özellikle yerel bağlamlarda üstün zekâlı öğrencilerin duyuşsal özellikleri ve bu özelliklere etkili rehberlik modellerinin etkililiği üzerine çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.
9. Üstün zekâlı öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal tepkileri, çoğu zaman çevreleri tarafından yanlış anlaşılmakta veya

“aşırılık” olarak değerlendirilmektedir. Dabrowski'nin aşırı duyarlılık kuramı bu öğrencilerin dünyasını daha iyi anlamak için bize güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Rinn'in gözlem soruları da bu çerçeveye ek olarak öğrenme kapsamını anlamlı olarak genişletmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, bu duyarlılık alanlarına uygun olarak yapılandırıldığında öğrencilerin içsel potansiyellerini daha sağlıklı ve dengeli bir şekilde ortaya koymalarının mümkün olacağı öngörülmektedir. Duygu odaklı terapi temelli üstün zekalı öğrencilere yaklaşım sergilenebilir ve bireysel psikolojik danışma, psikolojik danışmanın yetkinliğine göre bu çerçevede oluşturulabilir.

10. Üstün zekalı öğrenciler arasında gözlemlenen bireysel farklılıkların rehberlik hizmetleri tarafından tanınması, onların akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemenin temelidir. Okullarda başarılı tipteki üstün zekalıların “aranan öğrenci” olmasının yanı sıra diğer tiplerin de gözden kaçırılmaması ve kendi özelliklerine göre yönlendirilmesi için belirtilen bu tiplerin öğretmenler ve psikolojik danışmanlar tarafından tanınıp farkında olunması gerekir. Betts ve Neihart'ın üstün zekalı öğrenci profilleri modeli, bu farklılıkları tanımlamada etkili bir araç sunar. Rehberlik hizmetlerinin bu modeller ışığında yapılandırılması, her öğrencinin kendine özgü potansiyelini gerçekleştirmesi için uygun bir zemin hazırlar.
11. Özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini ortaya koyabilmeleri, yalnızca akademik destekle değil, bütüncül bir rehberlik anlayışıyla mümkündür. Kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerinin her biri, bu öğrencilerin karşılaştığı farklı zorluklara yanıt verecek şekilde yapılandırılmalıdır. Rehberlik uzmanlarının özel yetenekli bireylerin özelliklerini iyi tanımaları ve rehberlik programlarını buna göre farklılaştırmaları hem öğrencilerin refahı hem de toplumsal gelişim açısından büyük önem taşımaktadır.
12. Özel yetenekli çocukların sağlıklı gelişimi yalnızca bireyin değil, içinde bulunduğu çevrenin — özellikle de ailenin —

desteğine bağlıdır. Aileler, çocuklarının ihtiyaçlarını doğru anlayıp yönlendirebildiklerinde bu süreç daha sağlıklı ilerler. Eğitim önce evde başlar, okulda da devam eder. Aile ve öğretmen, üstün zekalı/ özel yetenekli bireyler için önemlidir. Bireysel rehberlik hizmetleri, ebeveynlerin özel ihtiyaçlarına doğrudan yanıt verirken; grup rehberliği hizmetleri hem bilgilendirme hem de sosyal destek açısından oldukça etkilidir. Öğretmenler için de yönlendirici ve destek verici niteliğindedir. Psikolojik danışmanların bu alanda donanımlı olması, aile-çocuk-eğitim kurumu üçgenindeki iletişim ve iş birliğini güçlendirir.

Kaynakça

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Eduser Yayınları
- Alsop, G. (1997). Coping or counseling: Families of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 20(1), 28-34.
- Ataman, A. (1984). Üstün zekalı çocuklara ana-babaları ve öğretmenleri nasıl yardımcı olabilir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 335-344.
- Ataman, A. (1998). Üstün zekalılar ve üstün özel yetenekliler (Ed: Süleyman Eripek). *Özel eğitim* (ss.171-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1018.
- Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi [An investigation of the relationship between perfectionism and self concept to gifted children]* (Unpublished master's thesis, Hacettepe University, Institute of Health Sciences, Ankara, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 192729).
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). *Profiles of the Gifted and Talented*. Gifted Child Quarterly, 32(2), 248-253.
- Bilim ve Sanat Merkezleri Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Kılavuzu, 2023. 15.11 2023 tarihinde <https://orgm.meb.gov.tr/www/bilim-ve-sanat-merkezleri-rehberlik-ve-psikolojik-danisma-hizmetleri-kilavuzu-yayimlandi/icerik/2554> adresinden indirilmiştir.
- Canel, A. N. (2007). Eğitimde rehberlik hizmetlerinin yeri ve önemi (Ed: Betül Aydın). *Rehberlik* (ss. 117-151). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Colangelo, N. ve Davis, G. A. (2002). *Handbook on gifted education*. Boston: Allyn& Bacon.
- Çağlayan, G. (2021). "Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Özellikleri ve Rehberlik Gereksinimleri." *Milli Eğitim Dergisi*, 50(2), 110-127.
- Çepni, S., Gökdere, M. ve Bacanak, A. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fen öğretmenlerinin karşılaştıkları temel sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 1-6.
- Dabrowski, K. (1964). Positive disintegration. Boston: Little Brown.
- Dabrowski, K. & Pieshowski, M. (1977). Theory of levels of Emotional development. Oceanside, NY: Dabor Science.
- Dağlıoğlu, E. (2006). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde ailenin yeri. *İlköğretmen (Eğitimci) Dergisi*, 1, 16-21.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Bireyi tanıma teknikleri, psikolojik danışma ve rehberlik*. G. Can (Editör). Ankara: PegemA Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2009). Türkiye’de üstün zekalı çocukların eğitimi ile ilgili bir model geliştirme projesi. 14. 10. 2013 tarihinde, <http://www.istanbul.edu.tr/hay/bilgi.php?islem=genel&b=12> adresinden indirilmiştir.
- Davaslıgil, Ü. (2009). Türkiye’de üstün zekalı çocukların eğitimi ile ilgili bir model geliştirme projesi. 20.09.2025 tarihinde, <https://www.tuzyeksav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/davasligil-umit-turkiyede-ustun-zek%C3%A2li-ve-yetenekli-cocuklarin-egitimi-ile-ilgili-bir-model-gelistirme-projesi.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Fonseca, C. (2011). Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings. Texas: Profrock.
- Freeman, J. (2010). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 469-487.

- Ginsburg, H., ve Oppen, S. (1969). Piaget's Theory of Intellectual Development: An Introduction. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Gökdere, M. ve Ayvaci, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18): 17-26.
- Hotaman, D. (2009). Demokratik Bir Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı. *International Symposium on Democracy and Education in Europe*, Çanakkale, Türkiye
- Ilgar, Z. (2004). Rehberliğin Başlıca Türleri (Ed: Gürhan Can). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (ss. 28-46). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.
- Kokot, S. (1999). Help our child is gifted. Radford House Publication.
- Kök, B. (2008). Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi. *XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.
- Küsmenoğlu, Sema. Psikolojik Danışma ve Metafor. İstanbul: KDY Yayıncılık, 2021.
- Leana-Taşcılar, M., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanlı, E., & Erdoğan, S. C. (2014). Üstün zekâli ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 31-45.
- Leana-Taşcılar, M. (2018). (Editör). Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Kuramdan uygulamaya. Nobel Yayınları.
- Leana-Taşcılar, M. *Üstün Zekâli ve Yetenekli Öğrenciler ve Okula Uyum*. 20.09.2025 tarihinde, ozelegitim.medeniyet.edu.tr üzerinden erişim sağlanmıştır.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [The examination of relationship among problem solving skills and self-essicacy, locus of control, self-esteem, test anxiety, perfectionism in gifted children]* (Unpublished master's thesis, Karadeniz Technical University, Institute of Social Sciences, Trabzon, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 137585)
- MEB (2022). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*.
- Mendaglio, S. (Ed.). (2008). *Dabrowski's Theory of Positive Disintegration*. Great Potential Press.
- Meredith, G. (2006). Helping build lives: career and life development of gifted and talented students. *Professional School Counseling*, 10 (1), 32-42.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017). Ankara, MEB.
- Milli Eğitim Dergisi. Şule Güçyeter (2018). *Rehber Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimleri, Sosyal Duygusal Özellikleri ve Rehberlik Gereksinimlerine İlişkin Farkındalıkları*.
- Moon, S. M. (2002). Gifted children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Identification, diagnosis, and dual differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 272-281.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Rooper Review*, 22, 10-12.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Prufrock Press.
- Neihart, M., & Yeo, L. S. (2018). Addressing the needs of gifted children: A guide for educators and parents. *Educational Psychology*, 38(3), 209-224.

- Neihart, M. (2021). The social and emotional development of gifted children: What do we know?. Routledge.
- Neihart, M., & Yeo, L. S. (2021). *Addressing the Social-Emotional Needs of Gifted Learners*. Roeper Review, 43(1), 1-9.
- Oğurlu, Ü., Yaman, Y. (2013). Ebeveynlerin Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklarıyla İlgili Rehberlik İhtiyaçları. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, 81-94.
- Piechowski, M. M. (1999). *Overexcitabilities: Theoretical Background, Research, and Application*. Advanced Development Journal.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the education of the Gifted*, 23(1), 3-54
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75.
- Renzulli, J. S. (2005). *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*.
- Rimm, S. B. (2008). *Why Bright Kids Get Poor Grades and What You Can Do About It*. Great Potential Press.
- Rinn, A. N. (2009). Overexcitabilities and the gifted child. Retrieved 13.04.2016, from <https://tip.duke.edu/node/922>
- Ross, A. O. (1964) *The exceptionanl child in the family, helping parent of exceptioanl children*. ERIC, ED015599.
- Sak, U. (2014). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Silverman, L. K. (2009). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (2009). *The Moral Sensitivity of Gifted Children and the Evolution of Society*. Gifted Education International, 25(2-3), 129-141.
- Silverman, L. K. (2016). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.
- Tekel Y., & Akgül, S. 2024. *The Effect of Bibliotherapy Method on Social and Emotional Learning Skills in Gifted Children*. Education and Science, 49(219), 49-67.
- Yeşilyaprak, B. (2001) *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yewchuk, C. ve Jobagy, S. (1991). *Gifted Adolescents: At Risk for Suicide*, *European Journal for High Ability*, 2, 73-85.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

Şefika Bulut**, Ahmet Kurnaz***

Giriş

Üstün zekalılık ve üstün zekalı bireyler kavramları, akademisyenler ve profesyoneller tarafından küresel çapta sürekli ve artan bir ilgi görmüştür. Çeşitli teoriler, araştırmacılar ve farklı alanlardan akademisyenler bu konuyu tartışmıştır. Bu alanda da benzer şekilde farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Üstün zekalılığın ilk resmi tanımı Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı'ndan gelmiştir: “entelektüel, yaratıcı, sanatsal veya liderlik kapasitesi gibi alanlarda veya belirli akademik alanlarda yüksek başarı yetenekleri gösteren ve yeteneklerini tam olarak geliştirmek için genellikle mevcut olmayan hizmet ve faaliyetlere ihtiyaç duyan öğrenciler, çocuklar ve gençler” (Acar vd., 2016).

Çağdaş araştırmacılar üstün zekalılığın doğru ve net bir tanımının ve tanımlama ve ölçüm yöntemlerinin dikkatli ve bilimsel olarak geliştirilmesinin aciliyetini vurgulamışlardır. Bu yöntemler, bir bireyin çeşitli yetenek alanlarının en geniş ölçüde tanımlanmasını sağlamalıdır. Zihinsel olarak üstün zekalı ve yetenekli kişileri keşfetme ve tanımlama sürecinde çeşitli yöntemler, araçlar ve prosedürler kullanılmalıdır. Değerlendirme sürecinde farklı testlerin kullanılması, tamamlayıcı bir ölçüt (örneğin yaratıcılık) kullanılmasının yanı sıra, öğrenciler arasında daha etkili bir şekilde ayırım yapabilen çok kriterli keşif yöntemleri oluşturulması önerilir (Fernandez vd., 2017). Örneğin, psikolojik bilimlerdeki araştırmalardan türetilen ve akademiden atletizme, görsel ve sahne sanatlarına kadar farklı alanlara uygulanabilen kapsamlı bir yetenek geliştirme kavramı önermiştir. Üstün zekalılığı belirlemeye yönelik

* Makale birinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir..

** Öğretmen, MEB, Konya, sefikabulutkonya@gmail.com, orcid.org/ 0009-0005-0958-8562

*** Prof. Dr., İstanbul Aydın Ün., Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm, İstanbul, ahmetkurnaz@aydin.edu.tr, orcid.org/0000-0003-1134-8689

güncel yaklaşımlar, birden fazla kanıt kaynağının birleştirilmesini önermektedir (Subotnik vd., 2021).

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre, özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarının değerlendirilmesi incelenecektir.

Alt Problemler

- 1.Özel yetenekli öğrencilerde beğendiğiniz davranışlar nelerdir?
2. Bu öğrencilere nasıl davranıyorsunuz?"
3. Bu öğrencilere arkadaşları nasıl davranıyor?"

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarının değerlendirilmesi, olumsuz davranışlarına yönelik çözüm önerilerini belirlemektir.

Alan Yazın

Öğrenci Katılımı

Öğrenci katılımı, zaman içinde evrimleşen bir yapıdır (Chapman, 2003). 1970'lerin ortalarından başlayarak, öğrenci katılımı fikri basitçe göreve harcanan zamandan, öğrenci davranışının ve bu davranışların inşa edildiği psikolojik temelin derinlemesine incelenmesine doğru büyümüştür (Spanjers, Burns ve Wagner, 2008). Öğrenci katılımına ilişkin güncel anlayış, öğrenci katılımının üç veya daha fazla alt tipten oluştuğu kavramına dayanmaktadır. Altta yatan alt tiplerin birbirleriyle etkileşime girdiği ve genel öğrenci katılımıyla sonuçlandığı anlaşılmıştır. Son zamanlarda, öğrenci katılımı çalışmalarında yeniden canlanma yaşanmıştır. Ortaöğretim sonrası düzeyde öğrenci katılımı ulusal bir odak kazanmış ve ülke çapındaki kolej ve üniversitelerde ortak olan standart katılım araçlarının kullanılmasıyla sonuçlanmıştır. K-12 ortamında öğrenci katılımının ölçülmesiyle ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Appleton & Christensen, 2006).

Öğrenci katılımı, yetenekli öğrencinin ihtiyaçlarıyla iç içe geçmiştir. Araştırma, yetenekli öğrencinin yetenekli olmayan

akranlarına göre daha yüksek düzeyde sosyal/duygusal desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermiştir (Reis & Renzulli, 2010). Öğrenci katılımının merkezinde sosyal ve duygusal yapı vardır. Öğrenci katılımının yerel dilinde, sosyal ve duygusal ihtiyaçlar bilişsel ve duygusal alt tipler kullanılarak ölçülmüştür. Daha yüksek bilişsel ve duygusal katılım düzeylerinin daha yüksek davranışsal ve akademik başarı düzeylerine yol açtığı gösterilmiştir (Singh, Granville & Dika, 2002; Wang & Holcombe, 2010).

Öğrenci katılımının tanımı zamanla değişmiştir. Chapman (2003) Tarihsel olarak öğrenci katılımı, göreve harcanan zamanla tanımlanmıştır. Sınıfta zamanın nasıl kullanıldığına dair bir çalışma yapılmıştır. Akademik öğrenme zamanı (ALT) adı verilen bir yapı geliştirmiştir. Çalışması sırasında ALT, görevlere katılımı harcanan zamanın veya basitçe göreve harcanan zamanın bir ölçüsü olarak kullanılmıştır. Öğrenme zamanı doğrudan gözlem yoluyla ölçülmüştür. Öğrenci başarısının en etkili yordayıcısının sınıfta görevlere harcanan zaman miktarı olduğunu keşfetmiştir. Sonuç olarak, ALT'yi (Görevde Geçen Zaman) öğrenmeyle eşitlemiştir. Başka bir çalışma, doğrudan göreve geçen öğretmenlerin, görevlere geçmeden önce sunum yapan öğretmenlere göre öğrencilerin daha fazla katılım gösterdiğini bulmuştur. Görevde geçen zaman hala öğrenci katılımının bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. Görevde geçen zamanın öğrenci katılımının bir ölçüsü olarak fikri yakın zamanda Spanjers ve arkadaşları (2008) tarafından incelenmiştir.

Öğrenci katılımının evrimi, ilk olarak öğrenci katılımının psikolojik bir yönü de içerecek şekilde genişlemesiyle belirlenmiştir. Ek öğrenci katılımı alt türlerinin tanımlanmasıyla daha da gelişmiştir. Öğrenci katılımı, başlangıçta yalnızca göreve harcanan zamanın bir ölçüsü olarak başlamıştır. Zaman geçtikçe, öğrenci katılımı bir öğrencinin okul günü rutinine katılma isteği haline gelmiştir. Okul günü aktivitelerine katılmak istemeyen lise öğrencilerinin, okula katılmaya istekli öğrencilere göre daha yüksek terk oranlarına sahip olduğunu bulunmuştur.

Öğrenci katılımıyla ilgili önceki çalışmalar, göreve harcanan zaman veya öğrenme isteği gibi yalnızca bir bileşene odaklanmıştır.

Katılım iki ayrı bileşeni içerecek şekilde genişletilmiş ve öğrenci katılımının katılım ve özdeşleşmeden oluştuğu gösterilmiştir. Katılım, davranışsal katılım olarak tanımlanabilir ve sınıfa ve okula katılımı içerir. Katılım, göreve harcanan zamanın geleneksel kavramına benzerdi. Özdeşleşme, psikolojik veya duygusal katılımı ilişkiliydi. Özdeşleşme, okul özdeşleşmesini, aidiyeti ve öğrencinin öğrenmeye ne kadar değer verdiğini içermektedir.

Öğrenci katılımının tanımını üç alt tür içerecek şekilde genişletilmiş ve davranışsal katılım, okul çalışması yapmak ve kurallara uymak olarak tanımlanmıştır. Göreve harcanan zamanın daha önceki ölçümlerine benzemekte ve bilişsel katılım, motivasyon, çaba ve strateji kullanımı olarak tanımlanmıştır. Duygusal katılım, bir öğrencinin ilgi alanları, değerleri ve duygularıyla tanımlanmıştır.

Geleneksel olarak, katılımın alt tiplerden oluştuğu düşünülmektedir. Araştırmacılar alt tipleri tanımlamakta ve daha sonra tanımlanan alt tiplere dayalı göstergeler geliştirmektedirler. Göstergeler ölçülmekte ve uygun alt tiplere uygulamaktadır. Son olarak, alt tipler öğrenci katılımının genel bir görünümünü vermek için yeniden birleştirilmektedir. Önce alt tip geliştirilmekte ve ardından göstergelerin belirlenmesi gelmektedir. Appleton ve Christenson (2004) bu düşüncenin tersine çevrilmesini önermiştir. Appleton ve Christenson (2004) tarafından sunulan öğrenci katılımı anlayışı, bu araştırmayı yürütmek için kullanılmıştır. Özellikle, araştırma tanımları öğrenci katılımı terimini dört katılım alt tipinin bir kombinasyonu olarak tanımlamıştır. Akademik katılım, görev ve ödev tamamlama süresi dahil olmak üzere gözlemsel verilerle belirtilmiştir. Akademik katılım, esasen zorunlu asgarileri karşılamanın bir ölçüsüdür. Bu, davranışsal katılımın tersidir. Davranışsal katılım, bir öğrencinin sınıfa olumlu bir şekilde psikolojik olarak dahil olma seçimiyle belirtilmiştir. Davranışsal katılım, bir öğrencinin okulda gönüllü olması, gönüllü olarak soru sorması veya bir spor yapmasıyla en iyi şekilde temsil edilmektedir. Anahtar nokta, davranışsal katılımın öğrencinin gönüllü olmasını içermesi ve yalnızca akademik katılım veya uyum davranışının ötesine uzanmasıdır. Bu ayrımın bir örneği, katılımın kategorilendirilmesidir. Appleton ve Christenson (2004), katılımın

gönüllü olduğunu ve bu nedenle davranışsal katılımın bir göstergesi olduğunu varsaydılar.

Bilişsel katılım, okul çalışmaları ve gelecekteki planlar ve hedefler üzerindeki kontrol ve alakaya dayanmaktadır. Psikolojik veya duygusal katılım, bir öğrencinin okul topluluğuna ait olma algısına dayanmaktadır. Bu aidiyet duygusu, akranları, öğretmenleri ve ailesiyle olan ilişkileri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Öğrenci bu ilişkilerde gömülü eğitim desteği algıladıysa, öğrencinin olumlu bir duygusal/psikolojik katılım ölçüsüne sahip olduğu belirlenmiştir (Appleton ve Christenson, 2004).

Üstün Yetenekli Eğitim

Geleneksel olarak, üstün yetenekli eğitimin amacı standartların ötesine geçen ilgili ve titiz bir müfredat sağlamaktır. Üstün yetenekli eğitimin hedefleri, yeterlilik için asgari gerekliliklerin ötesinde bir müfredat gerektirdiğinden, okulların üstün yetenekli nüfusa odaklanması için çok az teşvik vardır.

Tanımlanmamış üstün yetenekli bir öğrencinin olası göstergelerinden biri, okul veya bölge içinde kullanılan standart testlerde ortalamanın üzerinde performanstır. Üstün yetenekli nüfusun geleneksel olarak standart testlerde iyi performans göstermesi, bazen akademik başarı incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin okullar tarafından göz ardı edilmesine neden olmuştur. Genellikle üstün yetenekli öğrenciyle ilgili önemli gerçekler göz ardı edilmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler başarısız olur (Reis & McCoach, 2000). Üstün yetenekli öğrenciler, katılım eksikliği ve başaramama nedeniyle okulu bırakırlar (Renzulli & Park, 2000).

Eğitim mevzuatı, öğrencilerin yalnızca asgari bir yeterlilik standardını karşılamasını gerektirir. Geride Çocuk Bırakılmasının gibi yasalar, bir öğrencinin başarı düzeyini değerlendirmek için standart testlerin kullanılmasını zorunlu kılmıştır (NCLB, 2002). Bu bir sorun teşkil etmezdi ancak başarıya dayalı finansman, bir öğrenci sınıf düzeyi standartlarında tanımlandığı gibi öngörülen yeterlilik düzeyine ulaştığında durma eğilimindeydi (Baker & McIntire, 2003).

Reis ve Renzulli (2010) üstün yetenekli eğitiminin ortamını incelemiş ve eğitimcilerin dile getirdiği ortak bir endişeyi ele almıştır. "Üstün Yetenekli Eğitime Hala İhtiyaç Var mı?" sorusunu sordular. Evet, üstün yetenekli öğrencilere en iyi şekilde hizmet etmek için üstün yetenekli eğitimin gerekli olduğunu buldular. Reis ve Renzulli (2010) araştırması, üstün yetenekli öğrencilere üstün yetenekli bir eğitim programına kaydolurlarsa daha iyi hizmet verildiğini göstermiştir.

Asgari yeterliliklerin karşılanması ihtiyacına daha fazla odaklanıldıkça, odak her öğrencinin terfi için asgari gereklilikleri karşılayabilmesini sağlamaya doğru kaymıştır. Her öğrenciye asgari yeterliliklere ulaşma şansını en iyi şekilde sağlamak için finansman akademik ihtiyaçlara göre dağıtıldı. Bu dağıtım mantıklıydı. Okul, sınıf düzeyindeki öğrenci sayısına göre derecelendirilmektedir. Bu nedenle, finansman genellikle asgari öngörülen standartları karşılayamayan zorlanan öğrencilere yönlendirilmektedir (Gallagher, 2004).

Finansmanın dağıtımı, yetenekli nüfusun yetersiz hizmet almış olmasının yollarından yalnızca biridir. Üstün yetenekli öğrenci normal sınıfa geçtiğinde, eğitim planları (EP) okul tarafından sunulan hizmetlerdeki değişikliği yansıtacak şekilde değiştirilmiştir. Çoğu durumda, kaynaştırma sınıfındaki üstün yetenekli bir öğrenci, başarısını garantilemek için önemli olan sıkı müfredatı bulmakta daha fazla zorluk çekmiştir. Öğrenci normal sınıfa girdiğinde, üstün yetenekli öğrencinin ihtiyaçlarının karşılandığından emin olmak için farklılaştırılmış eğitim sağlamak üstün yetenekli öğretmenin sorumluluğu haline gelmiştir (Van Tassel-Baska, 2010)

Başarının Elde Edilmesi

Öğrenci katılımı, öğrenci başarısıyla mantıksal ilişkisi nedeniyle bir öğrencinin okul deneyiminin önemli bir parçasıdır (Marks, 2000). Öğrenci katılımını doğrudan öğrenci başarısına bağlayan araştırma bulmak zordur. Bulunan araştırma, çeşitli öğrenci gruplarıyla ilgili olarak tartışıldığında katılım ve başarı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Katılım eksikliği öğrenci başarısını olumsuz etkilemiş ve kötü davranışlara yol açmış ve öğrenci terkine neden

olmuş olabilir. Bu çalışmalar, başarının öğrenci katılımıyla ilişkili olduğu çerçevesini desteklemektedir.

Dil sanatlarındaki başarının öğrenci katılımıyla ilişkili olduğu gösterilmiştir (Van de Gaer, Pustjens, Van Damme ve De Munter, 2009). Van de Gaer ve diğerleri (2009), 1990 yılında başlayan ve Belçikalı bir öğrenci grubunu ortaokulda ve sonrasında (12-21 yaş) takip eden Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs (LOSO) projesinden (Ortaöğretimde Uzunlamasına Araştırma Projesi) veri aldı. Cinsiyet farklılıkları ile dil sanatlarındaki başarı arasındaki ilişkiyi zaman içinde incelediler. Çalışmalarının ikincil bir sonucu, dil sanatlarındaki başarı ile öğrenci katılımı düzeyleri arasında pozitif bir korelasyon olduğuydu. Bu korelasyon değerlendirilen hemen hemen her öğrencide görüldü ve okul katılımında daha az düşüş gösteren öğrencilerin zamanla dilde daha fazla artış gösterdiğini gösteren verilerle gösterilmiştir (Van de Gaer vd., 2009)

Singh vd. (2002), matematik ve fen başarısı ile öğrenci motivasyonu, ilgisi ve akademik katılımı arasındaki ilişkiyi inceledi. Sonuç olarak Singh, motivasyon, ilgi ve akademik katılımın fen ve matematik başarısı üzerindeki olumlu etkilerini güçlü bir şekilde destekleyen kanıtlar ortaya çıkarmıştır.

Wang ve Holcombe (2010), kentsel yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma yürüttüler ve öğrenci katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediler. Öğretmenler öğrencinin gelişimine dayalı olarak tutarlı olumlu övgüler sağladığında öğrenci başarısının arttığını belirlediler. Övgü, doğru cevaplar yerine bireyselleştirilmiş ve ödüllendirilen çabaydı. Bunun, utanç korkusundan uzak bir öğrenme ortamı yaratma yan etkisi vardır. Araştırmacılar, öğrenci başarısının utanma korkusunu en aza indiren bir öğrenme ortamıyla pozitif ilişkili olduğu sonucuna vardılar. Ayrıca, sınıfta utanma korkusunun en aza indirilmesinin öğrencilerin bilişsel stratejiler kullanımını artırdığını belirlediler. Bu da daha yüksek öğrenci başarısı seviyeleriyle sonuçlanmıştır (Wang & Holcombe, 2010)

Katılım ve başarı arasında negatif bir ilişki de gösterilmiştir. Düşük katılım seviyeleri, katılımsızlıkla ilişkilendirilmiştir. Bir

çalışma, Kanada'daki 69 lisedeki öğrencileri incelemiştir. Öğrencilerin katılım seviyeleri, Kanada'da kullanılan Yeni Yaklaşımlar Yeni Çözümler (NANS) adlı bir araç kullanılarak değerlendirildi. Birkaç yıl sonra, örneklemedeki terk seviyesini belirlemek için ulusal veriler kullanıldı. Çalışma, okulda ergenlik dönemindeki düşük davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım seviyelerinin daha yüksek terk seviyeleriyle ilişkili olduğu önerisini destekleyen kanıtlar sağlamıştır (Archambault, Janosz, Morizot, Pagani, 2009).

Üstün yetenekli öğrencinin ihtiyaçları karşılanıyorsa, öğrenci katılımı üzerinde olumlu bir etki olmalıdır. Öğrenci katılımı üzerinde olumlu bir etki varsa, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki olmalıdır. Herhangi bir eğitim programının amacı öğrenci başarısını artırmaktır; bu nedenle, yeterince temsil edilmeyen yetenekli öğrencinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak, daha etkili bir yetenekli programıyla sonuçlanmalıdır. Çalışma katılımcıları, yeteneklilerin yeterince temsil edilmeyen nüfuslarına özel dikkat gösterilerek tanımlanmıştır.

Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrenciler Hakkındaki İnançları

Farklı ülkelerde (örneğin Avustralya, İngiltere, Almanya, Kore, Nijerya ve İskoçya) yürütülen, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin üstün yeteneklilik hakkındaki inançları üzerine yapılan ampirik araştırmanın bulguları, üstün yeteneklilik ve özel yetenekli öğrenciler hakkında ikircikli bir görüşe dair kanıt sağlamıştır (Matheis ve diğerleri, 2017). Olumlu bir bakış açısından, üstün yetenekli çocuklar yüksek akademik performans, yüksek entelektüel ve bilişsel yetenekler, büyük yaratıcılık ve sosyal zeka gibi bir dizi özellik temelinde tanımlanmıştır (Altıntaş ve Ilgun, 2016). Güçlü liderlik becerileri, sosyal etkinliklere büyük ilgi, gelişmiş bir adalet duygusu ve yüksek öz güven (Olthouse, 2014), öğretmenlerin yetenekli çocukları karakterize etmek ve bu çocukların sınıfların iklimine yaptığı olumlu katkıları açıklamak için belirttiği diğer özelliklerdir.

Öğretmenlerin olumlu bakış açısı, düşük sosyal, duygusal veya davranışsal yeterliliklerle ilişkilendirilen yetenekliliğe ilişkin olumsuz bir görüşle çelişmektedir. Bu, yetenekli öğrencilerin ortalama yetenekteki öğrencilere göre daha yüksek zekaya sahip ancak daha içe dönük, daha az duygusal olarak istikrarlı, daha az uyumlu, daha az sosyal ve daha uyumsuz olarak nitelendirildiği bazı çalışmalarda durum böyle olmuştur (Preckel ve diğerleri, 2015). Yüksek akademik ve yüksek zeka özellikleriyle ilgili sorunlar bildirilmiştir. Meraklı, hiperaktif ve hızlı öğrenen üstün yetenekli çocuklar kolayca sıkılırlar ve sınıf içi aktivitelere ilgi duymazlar, bu da yıkıcı davranışlara ve uyumsuzluğa hatta depresyona yol açar. Sosyal destek, üstün yetenekli öğrencilerin “psikolojik olarak sağlıklı başa çıkma stratejilerine güvenmesini” önlemek için kritik öneme sahiptir (Ozcan & Kotek, 2015).

Bu bulguların altında, entelektüel açıdan oldukça yetenekli bireylere bilişsel olmayan özellikler hakkında olumsuz varsayımlar yükleyen uyumsuzluk hipotezinin teorik ilkeleri yatmaktadır. Başka bir deyişle, "uyumsuzluk hipotezi, yüksek zekanın bir bedeli olduğunu ve bilişsel olmayan özellikler hakkında olumsuz algılara yol açtığını belirtir" (Matheis vd., 2017, s. 136). Ancak, araştırmalar yüksek bilişsel yeteneğin üstün yetenekli öğrencilerin bir özelliği olduğunu gösterse de, deneysel kanıtlar üstün yeteneğin psikolojik bozukluklarla bir ilişkisi olmadığını ve üstün yetenekli ve ortalama yetenekli öğrenciler arasında sosyal ve duygusal yetenekler açısından önemli bir fark olmadığını ortaya koymuştur (Martin vd., 2009).

Bu nedenle, uyumsuzluk hipotezinin ilkelerine bağlı kalmak, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler hakkında olumsuz önyargılı inançlara sahip olma eğilimlerini ve algılarını en azından kısmen açıklayabilir. Bu, diğerlerinin yanı sıra, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla çalışmaya hazırlığı sorununu gündeme getirir. Araştırmalar öğretmenlerin inançlarının mesleki deneyimle ilgisi olmadığını ortaya koymuş olsa da, yetenekli eğitim konusunda eğitim almış öğretmenlerin yetenekli öğrencilere karşı eğitim almamış meslektaşlarına göre daha olumlu görüşler geliştirme eğiliminde olduklarını öne süren bazı ampirik kanıtlar bulunmaktadır (Pedersen & Kronborg, 2014).

Yeni mevzuatla birlikte müfredat ve öğrenci öğrenimi okul faaliyetinin merkezinde yer almakta ve okulların ve profesyonellerinin özerkliğine kesin bir bağlılık söz konusudur. Bu bağlamda öğretmenler genel olarak kapsayıcı eğitimde ve özellikle yetenekli öğrencilerin eğitiminde temel bir unsur haline gelmektedir. Sürekli mesleki gelişim, öğretmen performansını, bağlılığını ve iş tatminini iyileştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Sürekli mesleki gelişim, gerçekten kapsayıcı olmayı hedefleyen bir okulun gelişimine ilişkin inanç ve tutumları dönüştürmek için mükemmelliğin bir aracı haline gelebilir (Reis Jorge vd., 2020).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı belirlenmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2011). Nitel araştırmacı, araştırmasını doğal ortamda çalışır ve araştırdığı olayı, olayın içindeki insanların anlamlandığı haliyle yorumlar (Işıkoğlu, 2005). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde sınıfında üstün yetenekli çocuk olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu, amaçlı örneklem tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine uygun olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Şimşek & Yıldırım, 2011). Çalışma grubu belirlenirken, cinsiyet ve yaş grubu değişkenleri de toplanmıştır.

Katılımcıların tamamı 27 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı bilsem öğrencisi olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 12. Bireylerin Demografik Verilerinin Dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyeti	Erkek	2	7,4
	Kadın	25	92,6
Yaş Grupları	31-40 yaş arası	9	33,3
	41-50 yaş arası	15	55,6
	51 ve üstü	3	11,1
	6-10 yıl arası	5	18,5
Mesleki Deneyim	11-15 yıl arası	4	14,8
	16-20 yıl arası	4	14,8
	21 yıl ve üzeri	14	51,9
	Evli	25	92,6
Medeni Durumu	Bekar	1	3,7
	Diğer	1	3,7
	11-21 arası	2	7,4
Sınıf Mevcudu	21 ve üstü	25	92,6
	Yok	1	3,7
Sınıfta üstün yetenekli öğrenci sayısı	1 öğrenci	14	51,9
	2 öğrenci	7	25,9
	3 öğrenci	5	18,5
Meslek hayatı boyunca kaç tane üstün yetenekli öğrenci ile çalışıldı	1-5 arası	17	63,0
	6-10 arası	7	25,9
	11-15 arası	3	11,1
Özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim alma durumu	Evet	20	74,1
	Hayır	7	25,9
Toplam		27	100,0

Bu araştırmaya 27 kişi katılmıştır. Katılımların %92,6'sının kadın olduğu; %55,6'sının 41-50 yaş arası olduğu; %51,9'unun 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip olduğu; %92,6'sının evli olduğu; %92,6'sının sınıfında 21 ve üstü öğrenci olduğu; %51,9'unun sınıfında 1 tane üstün yetenekli öğrenci olduğu; %63,0'ünün meslek hayatı boyunca 1-5 arası üstün yetenekli öğrenci ile çalışıldığı ve %74,1'inin özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim aldığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Bu araştırmada nitel araştırma tekniği olarak, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme, doğrudan soru sorma ve yanıt almaya dayanan bir araştırma tekniği olarak tanımlanmıştır. Görüşmeler, amacına, katılanların sayısına, kuralların katılığına ve görüşülen kişiye göre sınıflandırılabilir.

Bu çalışmada, danışmanın yardımı ile araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan iki görüşme formu geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının birinci bölümünde kişisel bilgiler ve ikinci bölümünde görüşme soruları bulunmaktadır. Taslak formlar oluşturulur ve formlara son şekilleri verilirken literatür taranmış ve ilgili olabilecek araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları gözden geçirilmiş ve danışman görüşleri alınarak soruların anlaşılabilirliği ve araştırma amaçlarına uygunluğu test edilmiştir. Görüşme formu EK-1’de verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan verileri elde etmek için, araştırmacı tarafından, çalışma grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencisi olan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler önce betimsel olarak analiz edilmiş ve daha sonra içinde anlam kazandıkları bağlam göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Veriler analiz edilirken, her bir soruya ilişkin görüşler temalara ayrılacak, öne çıkan temalara ilişkin frekanslar belirlenmiş ve tipik ifadeler aktararak yorumlanmıştır. Ayrıca elde edilen veriler yer yer katılımcıların kişisel özelliklerine göre de değerlendirilmiştir.

Bulgular

Beğenilen Davranış Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “1.Özel yetenekli öğrencilerde beğendiğiniz davranışlar nelerdir?” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir. Veri analiz sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerde beğenilen davranış konusuna ilişkin görüşleri tek boyutta belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 13. Beğenilen Davranış

Tema	Kategori	Farklı bakış açısına sahip	21	53,85
Beğenilen Davranış	Beğenilen Davranış	Hızlı öğrenme	8	20,51
		Meraklı ve	4	10,26
		Sorumluluk sahibi	3	7,69
		Sabırlı	2	5,13
		Sorumluluk,	1	2,56
		Farklı bakış açısına sahip	21	53,85
		Toplam	39	100

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerde beğenilen davranış konusuna dair görüşleri değerlendirildiğinde en fazla farklı bakış açısına sahip oldukları (21) ortaya çıkmıştır. Ayrıca sorumluluk sahibi olmaları, hızlı öğrenmeleri ve meraklı olmalarını ifade etmişlerdir.

K1: Otokontrolleri yüksek

K2: Hızlı öğrenmeleri duyarlılıkları derste aktif olmaları akıl yürütmeleri mantıklı olmaları iletişimlerinin güçlü olması bunlar en beğendiğim yönleridir

K3: Çok ilginç fikirleri olması, sorulara daha açık ve güzel cevaplar vermeleri

K4: Sabırlı meraklı azimli ve çalışkan olmaları

K5: Mütevazı olmaları hoşuma gider

K6: Yaşıtlarına göre daha çabuk öğrenme, farklı düşünme

K7: Meraklı ve sorumluluk sahibi olmaları ve hızlı öğrenmeleri

K8: Merak, ilgi, yaratıcı fikirler, görünmeyeni görme

K9: Ukala olmamaları, sorumluluk duygularının gelişmiş olması, Enerjilerini yerinde kullanmaları.

K10: Farklı çıkarımlarda bulunmaları, çok güzel sorular sormaları, görselleri farklı yorumlamaları

K11: Çabuk kavraması

K12: Farklı çözümleri olması

K13: Farklı bağlantılar kurması ince düşünmesi

K14: Farklı bakış açısı, değişik sorular sorması, yaratıcılık, bilgileri transfer edebilmesi

K15: Olaylara farklı açılardan bakabilmeleri

K16: Meraklı olmaları, çok farklı şekillerde düşünebilmeleri

K17: Hızlı düşünmeleri ve günlük hayatla öğrendiklerini birleştirmeleri

K18: Meraklı, dikkatli olmaları avantaj sağlıyor. Sürekli soru sormaları, bilmedikleri bir konu hakkında bilmediklerini rahatça dile getirmeleri güzel özelliklerinden

K19: Farklı sorular sormaları, ayrıntılara dikkat etmeleri

K20: Özgüven, farklılık

K21: Araştırmacı ve sorgulayıcı olması

K22: Pratik zekalı, hanım ya da beyefendi, düzenli olmaları

K23: Algıları açık ve olaylara farklı açıdan bakar

K24: Farklı düşünme, paylaşım, yeni yaklaşımlar

K25: Farklı olmaları

K26: Sıra dışı sorular sormaları

K27: İleri görüşlü

Davranış Şekli Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “2. Bu öğrencilere nasıl davranıyorsunuz?” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 3’te verilmiştir. Veri analiz sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere davranış şekli konusuna ilişkin görüşleri tek boyutta belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 14. Davranış Şekli

Tema	Kategori	Alt Kategori	Frekans
Davranış Şekli	Davranış Şekli	Diğer öğrencilere davrandığım gibi	12
		Bireysel farklılıklarına göre	2
		Öğrenme hızı ve ilgisine göre	4
		Seviyelerine uygun şekilde	4
		Sınıftan farklı	3

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere davranış şekli konusuna dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla diğer öğrencilere davrandığı gibi davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar bireysel farklılıklarına göre davrandıklarını ifade ederken diğerleri ise öğrenme hızına göre ve seviyelerine göre davrandıklarını beyan etmişlerdir. Ayrıca sınıftan farklı davrandıklarını ifade eden öğretmenlerde bulunmaktadır.

- K1: Diğerleri ile aynı şekilde
- K2: Genellikle onları tanımaya çalışıyorum bireysel farklılıklarına göre davranıyorum
- K3: Öğrenciler den ayırmadan ama etkinliklerini çoğaltarak bazen grup çalışması yapıyoruz
- K4: Sabırlı özverili Onların yeteneklerini geliştirmelerine fırsat ve olanak tanıyan davranışlar geliştirdim. Hep destekledim sevgimi ve saygımı hissettirdim
- K5: Her söylediklerini önemserim.
- K6: Çocuğa, sınıfta işlenmekte olan konularla ilgili, öğrenme hızı ve ilgisine göre farklı etkinlik ve ödevler veriyorum.
- K7: Sabırla sorularını yanıtlıyorum. Kaynak gösteriyorum. Araştırmalarına yardımcı oluyorum.
- K8: Yaratıcı etkinlikler, ne olur nasıl olur geleceği planlayıcı etkinlikler vb.
- K9: Diğerlerine davrandığım gibi. İster sözlü ister maddi ödül almalarını gerektiren durumlarda diğer öğrencilere ne yapıyorsam onlara da aynı davranışı sergiliyorum.
- K10: Doğrudan bilgi vermek yerine, düşünmelerini sağlayacak, sorgulama yapacakları şekilde yönlendiriyorum
- K11: İlgiilerine göre yönlendirme yapıyorum.
- K12: Daha derin sorular soruyorum, farklı etkinlik veriyorum.
- K13: Sordukları sorular ölçüsünde kendimi geliştirmeye çalışarak
- K14: Diğer öğrencilerden farklı davranmıyorum
- K15: Diğer öğrencilerime nasıl davranıyorsam öyle
- K16: Seviyelerine uygun ayrı çalışmalar yapmaya çalışıyorum
- K17: Sınıftan farklı
- K18: Sınıf ortamında onların farkı şekilde öğrendiklerini hesap ederek bireysel farklılıklarına saygı göstermeye çalışıyorum
- K19: Daha ayrıntılı sorular sorup, farklı düşünmeye sevk ediyorum
- K20: Özel ilgilenmeye çalışıyorum
- K21: Sürekli detay istedikleri için anlatımlarım detaylı oluyor.
- K22: Diğer öğrencilere davrandığım gibi
- K23: Farklı uygulamalar yapıyorum
- K24: Pozitif ayırım yapıyorum
- K25: Farklı

K26: Sordukları sorulara olabildiğince doğru ve bilimsel cevaplar vermeye çalışıyorum. Bazen de ben onlara sorular sorup değişik fikirler üretmeleri için teşvik ediyorum.

K27: Diğer öğrencilerle aynı davranıyorum

Arkadaşların Davranış Şekli Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “3. Bu öğrencilere arkadaşları nasıl davranıyor?” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 4’te verilmiştir. Veri analiz sonucunda, sınıf arkadaşlarının özel yetenekli öğrencilere davranış şekli konusuna ilişkin görüşleri tek boyutta belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 15. Arkadaşların Davranış Şekli

Tema	Kategori	Alt Kategori	Frekans
Arkadaşların Davranış Şekli	Arkadaşların Davranış Şekli	Diğer arkadaşları	8
		Dışlanıyor	3
		Oldukça uyumlu	4
		Sorunlar yaşanmakta	5

Sınıf arkadaşlarının özel yetenekli öğrencilere davranış şekli konusuna dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla diğer arkadaşlarına davrandığı gibi davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar sorunlar yaşandığını ifade ederken üstün yetenekli öğrencilerin dışlandıklarını da belirtmişlerdir. Ayrıca oldukça uyumlu arkadaşlıklar yaşandığını da ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır.

K1: Arkadaşları ile arası iyi kurallara uymayı seviyor

K2: Genellikle arkadaşlar arasında lider rolde oluyolar ve oyun kurucu rolündeler ayrıca akademik olarak ihtiyacı olan çocuklara yardımcı olmayı seviyorlar fakat bazen hırsları nedeniyle arkadaşlarına ani tepkide bulunabiliyorlar

K3: Birlikte oynuyorlar ama bazı öğrenciler hiber aktiflik göstere biliyor.

K4: Genelde oyun gruplarından ayrı takılmayı tercih ederler ama doğal liderlik özelliği olanlar daha çok sevilir. Arkadaşları onları farklı bulur. Fiziki etkinliklerden genelde uzak durmayı tercih ederler. Mutlaka onları oyuna dahil etmek gerekir. Yoksa arkadaşlık ilişkileri mesafeli kalır.

K5: Oldukça uyumlu oldukları için gayet sıcak bir arkadaşlıkları oluyor.

K6: Arkadaşlarının fikirlerine saygı duyarlar.

K7: Samimi

K8: Kendilerini üstün görüp, biliyorum yapıyorum zaten. Bencillik gözlemliyorum

K9: Göze çarpan farklı bir durumla karşılaşmadım. Diğer arkadaşlarına nasıl davranıyorlarsa onlara da aynı tutum içindeler.

K10: Arkadaşlık bağları oldukça kuvvetli

K11: Genelde sorun olmuyor

K12: Normal davranıyor.

K13: Arkadaşları tarafından genel olarak dışlanıyorlar bilgiç olması arkadaşlarının hoşuna gitmiyor

K14: Seviyesine yakın olan çocuklarla iyi anlaşırken, sınıfta akademik seviyesi düşük olanlar çok hoşlanmıyorlar

K15: Arkadaşlıklarda sorun yaşayabiliyor ..:

K16: Arkadaşları ile herhangi bir problemleri yok

K17: Öğrencim uyumlu

K18: Bazen dışlayabiliyorlar. Çünkü bu çocuklar farklı düşünen çocuklar. Genel olarak sıkıntı yaşanmıyor

K19: Gözlemlediğim kadarıyla diğerlerine davrandıklarından farklı davranmıyorlar

K20: Biraz grup dışı kalabiliyorlar .

K21: Diğer arkadaşlarına davrandıkları gibi davranıyorlar

K22: Naif olduğu için daha sakın tavırlar sergiliyorlar

K23: Gayet iyi

K24: Çoğunlukla yalnızlık çekerler. Arkadaş edinmekte zorlanmaktadırlar.

K25: Sıradan

K26: Başarıları fark edildiğinde, ya da fikirleri-sözleri beğenildiğinde hayranlık duyan arkadaşları da oluyor, kıskananlar da olabiliyor.

K27: Diğer arkadaşlarından ayırt etmiyorlar

Öğretmen Veli İlişkisi Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “4. Velileri ile olan ilişkinizi nasıl? Açıklar mısınız.” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 5’te verilmiştir. Veri analiz sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrenci velileri ile ilişkisi konusuna ilişkin görüşleri tek boyutta belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmen Veli İlişkisi

Tema	Kategori	Alt Kategori	Frekans
Öğretmen Veli İlişkisi	Öğretmen Veli İlişkisi	Sürekli iletişim halinde	18
		uyumlu bilinçli	3
		iş birliği içerisinde çalışıyorum	5

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrenci velileri ile ilişkisi konusuna dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla sürekli iletişim halinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar özel yetenekli öğrenci veliler ile işbirliği içinde çalıştıklarını ve bu çalışmanın uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

K1 Veli ile iletişim halindeyiz.

K2 Velileri ile olan ilişkilerim iyi iletişimimiz kuvvetli çocukları ile ilgili fikir alışverişlerinde bulunuyoruz

K3 Veli ile sürekli iletişim içinde olarak bir süreç izledim. Ek olarak gittikleri özel etkinlikler yönlendirecek

K4 Velilerle sıkı bir diyalog geliştirmeyi çok önemserim ve ona uygun davranırım

K5 Velileri de uyumlu bilinçli veliler olduğu için yönlendirmelerime olumlu dönüt verirler.

K6 Sürekli iletişim halindeyiz.

- K7 Sürekli iletişim halindeyiz. Eksiklikleri ve yapabileceklerimizi sürekli konuşuruz.
- K8 Veliler yönlendirilmeye hazır. Öneri ve fikirlere açık.
- K9 Diyalog içindeyiz. Karşılıklı söylediklerimizi ciddiye alıyoruz. Ailelerde özel yetenekli çocukları olduğunun bilincindedir. Zaten eğitim seviyesi yüksek ailelerin çocukları.
- K10 Velileri ile iş birliği içerisinde çalışıyorum
- K11 İyi
- K12 Her zaman görüş alışverişindeyik.
- K13 Velileri genel anlamda işin içine katmaya çalışıyorum onlara da ekstra çalışma planları veriyorum
- K14 Yönlendirme isteyenlere rehberlik ediyorum
- K15 Velileri ile olan ilişkim, diğer velilerden farklı değil....Ancak zaman zaman yaşanan farklı durumlarda neden ve sonuçlarını anlatmaya çalışıyorum....
- K16 Veliler çocuklarının merak duygusunu giderebilmek için zaman zaman yardım talep ediyorlar. Zaman zaman da çocuklarının 'üstün yetenek' etiketini ön plana çıkarmaya çalışıyorlar
- K17 İşbirliği içinde çalışmalar yapıyoruz
- K18 Sürekli iletişim içinde olmaya çalışıyorum. Çocuklarının her konuda çok başarılı olamayacağını anlatmak gerekiyor çünkü yerleşmiş yanlışlar var ve her alanda akademik başarı bekliyorlar
- K19 Velilerle ilişkim olumlu
- K20 Sürekli iletişim halindeyim.
- K21 Veli, öğrencime göre daha fazla farklılık istiyor. Özel olduğunu düşünüyor.
- K22 Birlik ve işbirliği içinde
- K23 Sürekli iletişim halindeyim
- K24 Bazı veliler bu konuda ne yapacaklarını bilmedikleri için o konuda eğitilmeleri gerekmektedir ancak benim çocuğum üstün yetenekli diye düşünerek anlamsız davranışlar sergileyen velilerde bulunmaktadır.
- K25 Sürekli iletişim halinde

K26 Veli ile iletişimde olmak, öğrencinin mizacını, yeteneğini daha iyi anlamamızı sağlıyor. Okulda keşfedemediğimiz yönlerini öğrenme imkanı veriyor bize.

K27 Yönlendirmelerim ve geri dönütlerim daha sık

6.1. Sınıf İçi Düzeltilmesi Gereken Davranışlar Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “5.Özel yetenekli öğrencilerin sınıf içinde düzeltilmesi gereken davranışlar nelerdir?” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir. Veri analiz sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi düzeltilmesi gereken davranışlar konusuna ilişkin görüşleri tek boyutta belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 17. Sınıf İçi Düzeltilmesi Gereken Davranışlar

Tema	Kategori	Alt Kategori	Frekans
Sınıf İçi Düzeltilmesi Gereken Davranışlar	Sınıf İçi Düzeltilmesi Gereken Davranışlar	Diğer arkadaşlarına söz hakkı tanımak istemiyorlar	10
		Sorulara çok hazır cevap veriyorlar	4
		Çabuk sıkılıyor	3
		Kendini üstün görme	3
		Çok hareketli olması	2
		Sorunlu davranışı yok	3

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi düzeltilmesi gereken davranışlar konusuna dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla diğer arkadaşlarına söz hakkı tanımak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Bunu sorulara hazır cevap vermesi, çabuk sıkılmaları, kendilerini üstün görmeleri takip ettiği ortaya çıkmıştır.

K1: Benim öğrencim için bir sorun yok

- K2: Önde olmayı seviyorlar bu nedenle diğer arkadaşlarına söz hakkı tanımak istemiyorlar her zaman bu öğrenciler konuşmak istiyor
- K3: Sorulara çok hazır cevap veriyorlar diğer öğrenciler biraz geride yer alıyorlar. Bunu düzeltme ye çalışıyoruz
- K4: Genelde kurallara uyarlar bu konuda zorlandıkları çok olur onlarla özel olarak konuşarak bazı durumlarda kuralları yenilemek duruma uygun davranmak gerektiği anlatılmalı. Konuşmaları uzun ve ayrıntılı olur. Çok çabuk kavradıkları için çabuk sıkılırlar. Sıkılırlar için farklı hareketler veya uğraşlar geliştirebilirler
- K5: Kendini üstün görme
- K6: Sürekli söz almak isteme, sözünü kesme, lider olma
- K7: Her soruya cevap vermek istemesi, arkadaşlarından daha hızlı ve daha zeki olduğunu kanıtlamak istemesi
- K8: Arkadaşlarına söz hakkı vermeyi, sabretmeyi ve her zaman kazanamadıklarını, kaybetmeyi öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum.
- K9: Benim sınıfımda sorun teşkil edecek davranış sergilemedikleri için size bu konuda yardımcı olamayacağım.
- K10: Her konuda bir fikir yürütmek istedikleri için ders esnasında fazla konuşmaları
- K11: Çok hareketli oluyorlar
- K12: İlgiyi dağınık olabiliyor, aynı anda birkaç iş yapmak isteyebiliyorlar
- K13: Bazen her şeyi ben biliyorum edasıyla diğer arkadaşlarının önüne geçmeye çalışıyor onları yerdiği durumlar oluyor bu da arkadaşları tarafından dışlanmasına sebebiyet veriyor
- K14: Bu durumu etiket olarak kullanmaması
- K15: Olmadık zamanda ki çıkışları ...Dersin sürekliliğine olumsuz etki yapabiliyor....
- K16: Herhangi problem bir davranışla karşılaşmadım. Sadece derslerde sıkılıp dikkatleri dağılabilir.
- K17: Bildiği için hep konuşmak istiyor diğer öğrencilere fırsat tanımak istemiyor
- K18: Sınıf kurallarına uyum konusunda ara ara sıkıntılar yaşıyoruz.

K19: Her konuda fikirlerini söylemek istemeleri, parmak kaldırmadan heyecanla cevap vermeleri yani sabır gösterememeleri

K20: İletişim

K21: Öğrencimden ziyade velinin bu durumu üstünlük olarak görmesi problem oluyor

K22: Düzeltilmesi gereken gerekli bir davranışı yok

K23: Arkadaşlarına fırsat tanınması

K24: Arkadaş ilişkilerinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Bazı ülkelerin çocuklar aile tarafından yanlış yönlendirdikleri için kendilerine çok üstün bir varlık olarak görmektedirler bunun düzeltilmesi gerekmektedir.

K25: Fazla ön planda olmak istemesi

K26: Eğer öğrenci dışa dönükse, şımarık ve çok bilmiş davranışlarda bulunabiliyor.

K27: Diğer öğrencilerden farklılık havası olmamalı

Düzeltilmesi Gereken Davranışların Kaynağı Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “6. Düzeltilmesi gereken davranışların kaynağı ne olabilir?” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 7’de verilmiştir. Veri analiz sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi düzeltilmesi gereken davranışların kaynağı konusuna ilişkin görüşleri tek boyutta belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 18. Düzeltilmesi Gereken Davranışların Kaynağı

Tema	Kategori	Alt Kategori	Frekans
Düzeltilmesi Gereken Davranışların Kaynağı	Sınıf İçi Düzeltilmesi Gereken Davranışlar	Veliler/Aile tutumları	14
		Sınıf seviyesinin uygun olmaması	3
		Çabuk sıkılmaları	5
		Kendinin diğer çocuklardan farklı olduğunu görme	8
		Aşırı Özgüven	4

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi düzeltilmesi gereken davranışların kaynağı dair genel olarak değerlendirildiğinde

en fazla veli/aile tutumlarından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bunu çabuk sıkılmaları, kendilerini üstün görmeleri, aşırı özgüvenli olmaları takip ettiği ortaya çıkmıştır.

K1: Kurallara uyulmadığında rahatsız oluyor

K2: Üstün yeteneklerinin getirdiği asenkron gelişimin yanı sıra yetiştirilme tarzı da bu davranışların kaynağı olabiliyor.

K3: Veli iletişimi

K4: Sınıf seviyesinin Sınıf ortamının uygun olmaması müfredatın onlar için yetersiz olması öğretmen tutumları

K5: aile tutumları

K6: Kendinin diğer çocuklardan farklı olduğunu görme

K7: Kendi düzeyinde çocuklarla aynı sınıfta olmamasından kaynaklanıyor.

K8: Öğrencinin üstün yetenekli olması.

K9: Yok.

K10: Hızlı düşünceleri ve sabırsız davranışları

K11: Çabuk sıkılmaları

K12: Doğru yönlendirme önemli

K13: Bütün doğruları ben bilirim mantığı

K14: Anne babalarının doğru olmayan davranışları

K15: Olumsuz davranışının çevre tarafından “üstün zekalı”denilerek normal karşılanması....Düzeltilme yoluna gidilmemesi....

K16: Sınıf seviyesinin ilerisinde oldukları için ders konuları sıkıcı bulabiliyorlar

K17: Liderlik

K18: Öğrencinin kendini farklı ya da Üstün hissetmesi

K19: Hızlı ve farklı düşünceleri

K20: Zeka

K21: Veli

K22: Özgüvenleri

K23: Her şeyi bilmesi

K24: Fizyolojik durumlar olabilir ancak ailenin yaklaşımı eğitici olan güvenini çocuklara da hissettirmesi gerekmektedir.

Başlıca sorunların kaynağı ailedir

K25: Öğretmen ve veli davranışı

K26: Özel yetenekli olduğu için gördüğü takdir ve beğeni dolayısıyla özgüveninin fazla yüksek olması.

6.2. Olumsuz Davranışlar Karşısında Yapılanlar Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “7. Özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında neler yapıyorsunuz?” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 8’de verilmiştir. Veri analiz sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında neler yaptıkları konusuna ilişkin görüşleri tek boyutta belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 19. Olumsuz Davranışlar Karşısında Yapılanlar

Tema	Kategori	Alt Kategori	Frekans
Olumsuz Davranışlar Karşısında Yapılanlar	Olumsuz Davranışlar Karşısında Yapılanlar	Uyarıyorum	8
		Konuşuyorum	12
		Rehberlik servisinden yardım istiyorum	4
		Aile yardım istiyorum	2
		Etkinliklere katılmasını sağlıyorum	3

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında neler yaptıklarına dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla üstün yetenekli öğrenci ile konuştuklarını, ikna etmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bunu uyarmaları, rehberlik servisinden destek istemeleri, aileden destek istemeleri takip ettiği ortaya çıkmıştır.

K1: Olumsuz bir davranışında uyarıyorum

K2: Olumsuz davranışları eğer çevreye ve kendisine zarar verecek seviyede ise mutlaka konuşuyorum çözüm bulamadığım durumlarda rehberlik servisinden yardım istiyorum bazen sonucunu yaşıyorum bazen de görmezden geliyorum davranışlarına

K3: Derin bir nefes alıp bekliyorum. Neden yaptığı konusunda konuşarak anlaşmaya çalışıyoruz

K4: Aile ile Rehberlik servisi ile işbirliği bu konuda önemli ve etkili

- K5: Rehberlik yapıyorum
- K6: Onunla sürekli konuşup hatalı olduğunu anlatıyorum
- K7: Çoğu kez diğer öğrencilerle aynı etkinliklere yer veriyorum.
- K8: Konuşuyoruz, bilgi paylaşımı örneklerle sohbet ederek hataları fark ettirmeye çalışıyoruz
- K9: Yok.
- K10: Görmezden gelme, olumlu davranışı ön plana çıkarıp olumsuzunu söndürme
- K11: Konuşmayı deniyorum
- K12: Konuşuyorum, seçenek sunuyorum, kendisinin seçmesini bekliyorum
- K13: Özel olarak konuşmaya çalışıyorum zaman zaman rehberlik servisine yönlendiriyorum
- K14: Velileri ile iletişime geçiyorum.
- K15: Sakin olmaya çalışarak, davranışının olumsuz sonuçlarını açıklıyorum.
- K16: Olumsuz davranışlarla fazla karşılaşmıyorum
- K17: Sınıfta yalnız olmadığını söylüyorum
- K18: Konuşarak çözmeye çalışıyorum. Empati kurmasını sağlamaya çalışıyorum. Rehber öğretmenden destek alıyorum
- K19: Uyarılarda bulunuyorum
- K20: Dinlemeye çalışıyorum.
Etkinliklere katılmasını sağlıyorum
- K21: Olumsuzluğu anlatarak düzeltmeye çalışıyorum
- K22: O davranışın yanlış olduğunu belirtiyorum
- K23: Uyarıyorum ve empati yapmasını sağlıyorum
- K24: Özel bir durum uygulanmamakta sınıf kuralları içerisinde eğitim gerçekleştirilmektedir.
- K25: Konuşarak çözmek
- K26: Ders işlenişi esnasında arkadaşlarına karşı bir yanlışı olursa, kibarca bazen de şaka yollu uyarırım. Durum ciddi ise ders bitiminde de yanıma çağırıp görüşürüm. Beni aşan bir durum olursa rehberlik servisinden yardım isterim.
- K27: Uyarıyorum

Olumsuz Davranışlar Karşısında Veli İletişimi Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “8. Özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında veli ile olan ilişkiniz nasıldır?” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 9’da verilmiştir. Veri analiz sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında veli iletişimi konusuna ilişkin görüşleri tek boyutta belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 20. *Olumsuz Davranışlar Karşısında Veli İletişimi*

Tema	Kategori	Alt Kategori	Frekans
Olumsuz Davranışlar Karşısında Veli İletişimi	Olumsuz Davranışlar Karşısında Veli İletişimi	Veli ile görüşüyorum	11
		işbirliği teklif ediyorum	3
		Bazen veli ile anlaşma yapılmıyor	2

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında veli iletişimine dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla veli ile görüşülüp çözümler bulduğu ortaya çıkmıştır. Burada veli ile işbirliği içinde çalıştıklarını ifade ederken bazen de velilerle anlaşamadıklarını beyan etmişlerdir.

K1: Veli ile görüşüyorum

K2: Olumsuz davranışlarını değiştirmede velilerimin desteği var onların da rahatsız olduğu davranışlar bulunduğu için bu konuda iletişim halinde sorunları çözmeye çalışıyoruz

K3: Olumsuz davranışlarını bildiriyorum. Bunu. Nedenlerini bulmak ve yok etmek için veli iletişimi gerekiyor

K4: Durumu net ve açık bir şekilde anlatıyorum. Olumsuz davranışların sonuçları neler olur onu da net bir şekilde ifade edip işbirliği teklif ediyorum

K5: Veli ve rehberlik servisi ile iletişim içinde olurum

K6: Veli'nin benim aldığım kararlara destek olmasını istiyorum

K7: İletişim kurarak farklı çalışmalara yönlendirmek oluyordu.

K8: Veli ile sürekli iletişim halinde olup, olumsuz davranışlarda neler yapabilecekleri konusunda önerilerde bulunuyoruz.

K9: Yok.

- K10: Veli görüşmelerinde öğrencinin durumu hakkında fikir alışverişi
- K11: İletişime geçiyorum
- K12: İyidir
- K13: Ailesinin yapması gereken düzeltmesi gereken bir konu yada alan varsa bilgi veriyorum yönlendiriyorum
- K14: Gerekli tedbirleri alması ve olumlu davranışlarını nasıl ön plana çıkarabileceğine vurgu yapıyorum
- K15: Veliye de uygun bir dille olumsuz davranışların sonuçları ve ileride karışılacağı sıkıntıların altını çiziyorum....
- K16: Görüşmeler yapıyoruz
- K17: Veli bana hak veriyor
- K18: Bazen anlaşıyoruz. Çünkü çocuk özel yetenekli olunca, aile olumsuz bir durumu kabullenemiyor. Ancak aynı tarafta olduğumuzu anlatınca ve çocuğun iyiliği için olduğunu hissettirince orta noktayı buluyoruz
- K19: Herhangi bir sorun yaşamıyorum
- K20: Davranışı hakkında konuşuyoruz. Olumsuz davranışlarını düzeltmeye çalışıyoruz .
- K21: Mümkün olduğunca olumsuzluğun sonucunu anlatmaya çalışıyorum. Örnekler veriyorum.
- K22: İşbirliği içinde
- K23: Veli de bu durumu biliyor
- K24: Düzeltmesi gereken davranışın boyutu önemlidir, diğer velilere nasıl tedbirler alınması isteniyorsa İngiltereli çocukların bellerine de aynı tedbirler iletilmektedir.
- K25: Konuşarak çözmek
- K26: Bir öğrencinin özel yetenekli olması, olumsuz davranışlarını görmezden gelmemize neden olmamalı. Gerektiğinde velisi ile de görüşüp, olumsuz davranışları azaltmak hatta olumluya yönlendirmek için ortak bir strateji izlenmelidir.
- K27: İletişime geçip objektif davranıyorum

Olumsuz Davranışlar Karşısında Rehberlik Servisi Desteği Teması

Araştırmanın ilk problemi olan “9. Rehberlik servisinin bu konuda desteği oluyor mu? Açıklar mısınız.” sorusunun cevabı için içerik analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir. Veri analiz sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında rehberlik servisi desteği konusuna ilişkin görüşleri tek boyutta belirlenmiştir. İçerik analiz sonucunda

öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci davranışlarının değerlendirmesine dair bulgular alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 21. *Olumsuz Davranışlar Karşısında Rehberlik Servisi Desteği*

Tema	Kategori	Alt Kategori	Frekans
Olumsuz Davranışlar Karşısında Rehberlik Servisi Desteği	Olumsuz Davranışlar Karşısında Rehberlik Servisi Desteği	Bilgi alışverişi yapıyorum Öğrenci ile birebir görüşme yaparak Sürekli destek vermekte Olmuyor	4 5 18 2

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında rehberlik servisi desteğine dair genel olarak değerlendirildiğinde rehberlik servisi ile sürekli iletişim halinde oldukları, destek verdikleri, öğrencilerle birebir görüşmeler yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilgi alışverişinde bulunarak destek aldıklarını da ifade ettikleri görülmektedir.

K1: Tabi ki ihtiyaç halinde onlarla bilgi Alışverişi yapıyorum

K2: Evet rehberlik servisinin bu konuda desteği oluyor öğrenci ile rutin görüşmeler yaparak uzman gözü ile benim uygulayabileceğim yöntemler hakkında bilgilendirmelerde bulunuyor

K3: Evet oluyor. Etkinliklerde bizlere destek oluyorlar

K4: Evet oluyor. Özellikle klasik yöntemlerle sonuç elde edilemeyen durumlarda farklı bakış açıları geliştirmek için

K5: Oldukça destek oluyor

K6: Her zaman desteklerler. Gerek öğrenci gerek veli ile iletişim halindeler

K7: Evet. Aile, çocuk ve bizimle sürekli iletişim halinde olup süreç hakkında sürekli bilgilendirmeler yapıyorlar.

K8: Kesinlikle evet. Bazı durumlarda nasıl davranmamız gerektiğini bilemiyor, neler söyleyeceğimiz konusunda fikir alıyoruz. İyi ki varlar.

K9: Olsaydı yardımcı olurlardı diye düşünüyorum.

K10: Tanılama ve yönlendirme, sınav takvimi Hakkında bilgileri rehberlik servisimizden alıyoruz.

K11: Evet

K12: Yani oluyor da olmuyor da çocuğu biz daha iyi tanıdığımız için , tavsiye plan alabiliyoruz

K13: Evet oluyor özellikle iletişim becerileri arkadaş ilişkileri noktasında destek sağlanıyor

K14: Veli görüşmeleri ayarlayıp, olumsuz davranışlar olduğunda yönlendirme yapıyorum

K15: Evet oluyor.... Zaman zaman onlardan teknik destek alıyorum....

K16: Öğrenci ve veli görüşmeleri yapıyorlar

K17: Evet. Öğrenci ile görüşme yapıyorlar

K18: Rehber öğretmenimizle sürekli iletişim içindeyiz. Ara ara öğrenci ve veli ile görüşmeleri oluyor.

K19: Bireysel görüşmeler yapıyor

K20: Oluyor.

En azından nasıl bas edeceğimiz konusunda fikir alışverişi yapıyoruz

K21: Olmuyor. Kendim çözmeye çalışıyorum

K22: Oluyor. Bir problem olduğu zaman destekliyorlar

K23: Evet

K24: Rehberlik servisi bu konuda olumlu yönde yardımcı olmaktadır ancak üstün yetenekli bireyler konusunda tüm paydaşların özel bir eğitimden geçmeleri gerektiğini düşünüyorum.

K25: Oluyor

K26: Evet. Öğrencimizle ilgili problemi rehber öğretmenimizle görüşürüz. O da müsait bir zamanında öğrenci ile özel görüşmeler yapar. Gerekliyse, velisini çağırıp, veli ile de görüşür.

K27: Evet . Birebir görüşmeler yapıyor.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarının değerlendirilmesi, olumsuz davranışlarına yönelik çözüm önerilerini belirlemektir. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerde beğenilen davranış konusuna dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla farklı bakış açısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sorumluluk sahibi olmaları, hızlı öğrenmeleri ve meraklı olmalarını ifade etmişlerdir.

Genel olarak, çalışmamızdaki öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algıları, literatürde ifade edilen üstün yetenekliliğe ilişkin görüşleri yansıtmaktadır. Katılımcıların belirttiği davranışsal özellikler, üstün yetenekli çocukların ortalamanın üzerinde öğrenme yeteneklerine, daha gelişmiş okuryazarlığa, karmaşık kelime dağarcığına, belirgin öğrenme ilgi alanlarına, hızlı bilgi edinme,

kendini eleştirme becerisine, mükemmeliyetçiliğe ve daha yüksek yetişkin başarısının bir öngörücüsü olarak üstün IQ'ya sahip olma yönündeki olumlu görüşle uyumludur (Netz, 2014; Vaivre-Douret, 2011).

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere davranış şekli konusuna dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla diğer öğrencilere davrandığı gibi davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar bireysel farklılıklarına göre davrandıklarını ifade ederken diğerleri ise öğrenme hızına göre ve seviyelerine göre davrandıklarını beyan etmişlerdir. Ayrıca sınıftan farklı davrandıklarını ifade eden öğretmenlerde bulunmaktadır.

Sınıf uygulamaları açısından, teşvik edici kaynaklar kullanmak, daha zorlu ve farklılaştırılmış görevler seçmek, üstün yetenekli öğrencileri etkinliklere dahil etmek, öğretmene ve akranlarına yardımcı olmak için onlara yardımcı rolü vermek ve değerlendirme kriterlerindeki zorluk seviyesini yükseltmek, katılımcıların normal sınıflarında üstün yetenekli çocuklarla çalışmak için benimsediklerini iddia ettikleri farklılaştırılmış öğretim ve değerlendirme stratejileridir. Bu tür stratejiler, literatürde yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılamak ve onları motive tutmak için uygun olarak vurgulanmıştır (Benny & Blonder, 2016; Little, 2012; Welsh, 2011). Sınıf uygulamalarıyla ilgili olarak, katılımcıların yetenekli çocuklarla benimsediklerini iddia ettikleri yaklaşım, yetenekliliği esas olarak akademik ve entelektüel özellikler merceğinden görme eğilimleriyle tutarlı görünmektedir.

Sınıf arkadaşlarının özel yetenekli öğrencilere davranış şekli konusuna dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla diğer arkadaşlarına davrandığı gibi davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar sorunlar yaşandığını ifade ederken üstün yetenekli öğrencilerin dışlandıklarını da belirtmişlerdir. Ayrıca oldukça uyumlu arkadaşlıklar yaşandığını da ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrenci velileri ile ilişkisi konusuna dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla sürekli iletişim halinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar özel yetenekli öğrenci

veliler ile işbirliği içinde çalıştıklarını ve bu çalışmanın uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi düzeltilmesi gereken davranışlar konusuna dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla diğer arkadaşlarına söz hakkı tanımak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Bunu sorulara hazır cevap vermesi, çabuk sıkılmaları, kendilerini üstün görmeleri takip ettiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi düzeltilmesi gereken davranışların kaynağı dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla veli/aile tutumlarından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bunu çabuk sıkılmaları, kendilerini üstün görmeleri, aşırı özgüvenli olmaları takip ettiği ortaya çıkmıştır.

Çalışmamızdaki sadece birkaç öğretmen, üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal özelliklerinden bahsetmiş ve bu, üstün yetenekli çocukları sosyal ilişkiler ve uyum zorlukları ve olumsuz davranışlar sergileyen kişiler olarak tasvir eden önceki çalışmaların bulgularını desteklemektedir (Reis-Jorge vd., 2021). Bu bağlamda bulgularımız, katılımcılarımızın genel olarak üstün yetenekli çocukların kişiliklerinden ve sosyal ve duygusal özelliklerinden daha çok entelektüel ve akademik becerilerine değer verme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında neler yaptıklarına dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla üstün yetenekli öğrenci ile konuştuklarını, ikna etmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bunu uyarmaları, rehberlik servisinden destek istemeleri, aileden destek istemeleri takip ettiği ortaya çıkmıştır.

Üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırma uygulamaları ve etkinliklerinin normal sınıflarda uygulanmasının önündeki başlıca engelleri tartışırken, VanTassel-Baska ve Stambaugh (2005) ve Jie ve Hassan (2019) gibi yazarlar, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için okullardaki psikologlar ve özel eğitim öğretmenleri gibi teknik personelin rolünün önemini vurgulamışlardır. Bu, katılımcılar tarafından üstün yetenekli çocuklarla çalışmalarını desteklemek için bir ölçüt olarak

da önerilmiştir. Sınıfla konuşmak ve üstün yetenekliliğin ne olduğunu anlamalarını sağlamak, böylece farklılıkları kabul edebilir ve üstün yetenekli sınıf arkadaşlarıyla daha iyi bir ilişki kurabilirler ve ailelerin okul hayatına düzenli katılımını teşvik etmek, katılımcılarımız tarafından belirtilen diğer yararlı stratejilerdi ve bu, üstün yetenekli çocuklarla karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin uygulayabileceği hafifletici stratejiler olarak literatürde yapılan önerilerle uyumludur (Olszewski-Kubilius ve diğerleri, 2014).

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında veli iletişimine dair genel olarak değerlendirildiğinde en fazla veli ile görüşülüp çözümler bulunduğu ortaya çıkmıştır. Burada veli ile işbirliği içinde çalıştıklarını ifade ederken bazen de velilerle anlaşamadıklarını beyan etmişlerdir.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında rehberlik servisi desteğine dair genel olarak değerlendirildiğinde rehberlik servisi ile sürekli iletişim halinde oldukları, destek verdikleri, öğrencilerle birebir görüşmeler yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilgi alışverişinde bulunarak destek aldıklarını da ifade ettikleri görülmektedir.

Aile ve okul, çocukların ilk eğitim sütunlarını temsil eder. Üstün yetenekli çocuklar söz konusu olduğunda, aile ve okul, çocukların benzersiz özelliklerini ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve çocukların potansiyellerinin tam gelişimini teşvik etmek için teşvik edici bir ortam yaratmak üzere özel olarak tasarlanmış ortak bir öğretim ve öğrenme süreci uygulamalıdır (Gama, 2007). Okulun rolü, her üstün yetenekli öğrencinin sosyal ve kültürel ihtiyaçlarına yanıtları harekete geçirmektir. Öğretmenlerin ifadeleri ve üstün yeteneklilik algılarını ve üstün yetenekli öğrencilere eğitim verme deneyimlerini ortaya çıkaran bu araştırma sonuna göre üstün yetenekli çocukların normal sınıflarda eğitim almasına ilişkin mevcut literatüre katkıda bulunmaktadır.

Genel olarak, bulgular, öğretmenlerin üstün zekâlılık hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin üstün zekâlı çocukların öğrenme ihtiyaçları ve gelişimiyle ilgilenmek için benimsedikleri stratejiler ve

öğretmenlerin üstün zekâlı çocukların normal sınıflara entegre edilmesiyle ilgili çalışmalarında karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde önceki çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle uygulayabilecekleri etkili uygulamalara ilişkin daha iyi bir yöntem ve daha derin bir içgörü sağlayan daha fazla katılımcıyla daha fazla çalışmaya ihtiyaç olabilir. Eğitim girişimlerinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerindeki etkisi ve uygulamadaki değişikliklerin yetenekli eğitim uygulamalarına nasıl aktarılabilceği, araştırma için ilgili bir alandır.

Sonuç olarak;

Özel yetenekli öğrencilerde beğenilen davranış olarak en fazla farklı bakış açısına sahip oldukları, sorumluluk sahibi olmaları, hızlı öğrenmeleri ve meraklı olmalarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere davranış şekli konusunda en fazla diğer öğrencilere davrandığı gibi davranış sergiledikleri, bireysel farklılıklarına göre davrandıklarını ifade ederken diğerleri ise öğrenme hızına göre ve seviyelerine göre davrandıklarını beyan etmişlerdir.

Sınıf arkadaşlarının özel yetenekli öğrencilere davranış şekli konusunda en fazla diğer arkadaşlarına davrandığı gibi davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar sorunlar yaşandığını ifade ederken üstün yetenekli öğrencilerin dışlandıklarını da belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrenci velileri ile ilişkisi konusunda sürekli iletişim halinde oldukları, işbirliği içinde çalıştıkları ve bu çalışmanın uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi düzeltilmesi gereken davranışlar konusunda en fazla diğer arkadaşlarına söz hakkı tanımak istemedikleri, sorulara hazır cevap vermesi, çabuk sıkılmaları, kendilerini üstün görmeleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi düzeltilmesi gereken davranışların kaynağı dair en fazla veli/aile tutumlarından

kaynaklandığı ve çabuk sıkılmaları, kendilerini üstün görmeleri, aşırı özgüvenli olmaları takip ettiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında neler yaptıklarına dair en fazla üstün yetenekli öğrenci ile konuştuklarını, ikna etmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bunu uyarmaları, rehberlik servisinde destek istemeleri, aileden destek istemeleri takip ettiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında veli iletişimine dair veli ile görüşülüp çözümler bulunduğu ortaya çıkmıştır. Burada veli ile işbirliği içinde çalıştıklarını ifade ederken bazen de velilerle anlaşılmadıklarını beyan etmişlerdir.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında rehberlik servisi desteğinde, rehberlik servisi ile sürekli iletişim halinde oldukları, destek verdikleri, öğrencilerle birebir görüşmeler yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Üstün yetenekli çocukların ailelerine eğitim desteğinin yanı sıra psikolojik destek sağlanmalıdır. Bu destekler süreklilik haline getirilmelidir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üstün yetenekli çocuklara yönelik müfredat ve uygun örnek uygulamalar hazırlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu çalışma üstün yetenekli çocukların sınıf içi davranışları, öğretmen görüşüne göre incelenmiştir. Benzer bir araştırma, rehber öğretmen, aile ve okul yönetiminin bakış açısıyla araştırma konusu yapılarak bu araştırma sonuçlarıyla sentezlenebilir.

Kaynaklar

- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the Performance and Nonperformance Methods in Gifted Identification. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 81-101.
- Altintas, E., & Ilgun, S. (2016). The term "gifted children" from teachers' view. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 957-965.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9): 408-415
- Baker, B. D., & McIntire, J. (2003). Evaluating state funding for gifted education programs. *Roeper Review*, 25(4), 173-179.
- Benny, N., & Blonder, R. (2016). Factors that promote/inhibit teaching gifted students in a regular class: Results from a professional development program for chemistry teachers. *Education Research International*, ID 2742905. <https://doi.org/10.1155/2016/2742905>.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13).
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Fernandez, E., Garcia, T., Arias-Gundin, O., Vazquez, A., & Rodriguez, C. (2017). Identifying Gifted Children: Congruence among Different IQ Measures. *Front Psychol*, 8(JUL), 1239
- Gallagher, J. J. (2004). No Child Left Behind and gifted education. *Roeper Review*, 26(3), 121-123
- Gama, M. (2007). *Parceria entre família e escola*. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/sobredotação*. (Vol. 3, pp. 61-73). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial
- Işıkoğlu, N. (2005). *Eğitimde nitel araştırma Eğitim Araştırmalar*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Jie, L. Z., & Hassan, S. A. (2019). School counseling services for gifted and talented students: a systematic review of literature. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 15, 128-133.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Little, C. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 619-723. <https://doi.org/10.1002/pits.21621>.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184
- Martin, L., Burns, R., & Schonlau, M. (2009). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31-41.
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Netz, H. (2014). Gifted Conversations: Discursive Patterns in Gifted Classes. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 149-163. <https://doi.org/10.1177/0016986214523312>

- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.-Y., & Thomson, D. (2014). Family Environment and Social Development in Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199–216. <https://doi.org/10.1177/0016986214526430>.
- Olthouse, J. (2014). How do preservice teachers conceptualize giftedness? A Metaphor Analysis. *Roeper Rev.*, 36(2), 122-132.
- Ozcan, D., & Kotek, A. (2015). What do the teachers think about gifted students? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 569-573.
- Pedersen, F., & Kronborg, L. (2014). Challenging secondary teachers to examine beliefs and pedagogy when teaching highly able students in mixed-ability health education classes. *Australasian Journal of Gifted Education*, 23(1), 15–27.
- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1160–1184
- Reis, S. M., & McCoach, D. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., & Olcina-Sempere, G. (2020). *La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación*. Revista Educación, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 44(1).
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Marques, B. (2021). Perceptions of Giftedness and Classroom Practice with Gifted Children – an Exploratory Study of Primary School Teachers. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 291-315. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.8097>
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44, 261-271
- Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332
- Spanjers, D., Burns, M., & Wagner, A. (2008). Systematic direct observation of time on task as a measure of student engagement. *Assessment for Effective Intervention*, 33(2), 120-126.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2021). *The Talent Development Megamodel: A Domain-Specific Conceptual Framework Based on the Psychology of High Performance*. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of Giftedness and Talent* (pp. 425-442). Cham: Springer International Publishing
- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of "high-level potentialities" (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*. <https://doi.org/10.1155/2011/420297>
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2009). School engagement and language achievement: A longitudinal study of gender differences across secondary school. *Journal of Developmental Psychology*, 55(4), 373-405
- Van Tassel-Baska, J. (2010). The history of urban gifted education. *Gifted Child Today*, 33(4), 18-27.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5

- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Welsh, M. E. (2011). Measuring teacher effectiveness in gifted education: Some challenges and suggestions. *Journal of Advanced Academics*, 22(5), 750-770. <https://doi.org/10.1177/1932202X11424882>
- Worthington, M. (2013). *Differences between phenomenological research and a basic qualitative research design*