



INONU UNIVERSITY



HACETTEPE UNIVERSITY



International Congress on Gifted and Talented Education

CONGRESS PROCEEDINGS

November 1-2-3, 2019





International Congress on Gifted and Talented Education

November 1-2-3, 2019

CONGRESS PROCEEDINGS

E-ISBN: 978-605-7853-32-5

Editor

Dr. Gamze AKKAYA

Dr. Pelin ERTEKİN

Dr. Abdullah Erhan AKKAYA

Onur BALI

MALATYA, 2019

Honorary President of Congress

Prof. Dr. Ahmet KIZILAY

Prof. Dr. A. Haluk ÖZEN

Congress Chairs

Asst. Prof. Dr. Gamze AKKAYA

Asst. Prof. Dr. Pelin ERTEKİN

Co-Chair

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL

Congress Secretariat

Asst. Prof. Dr. Abdullah Erhan AKKAYA

Res. Asst. Onur BALI

Organizing Committee

Prof. Dr. İlhan ERDEM	İnönü University (Dean of Faculty of Education)
Prof. Dr. Nevzat BAYRI	İnönü University
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU	Hacettepe University
Emrahan HALICI	Türkiye Zeka Vakfı
Prof. Dr. Albert ZIEGLER	Friedrich-Alexander University
Prof. Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU	Dokuz Eylül University
Prof. Dr. Süleyman KÖYTEPE	İnönü University
Prof. Dr. Ali KARCI	İnönü University
Prof. Dr. Ahmet KARA	İnönü University
Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD	İnönü University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Eyüp İZCİ	İnönü University
Assoc. Prof. Dr. Bilal GENÇ	İnönü University
Assist. Prof. Dr. Burak KARABEY	Dokuz Eylül University
Assist. Prof. Dr. Abdullah Erhan AKKAYA	İnönü University
Assist. Prof. Dr. Gamze AKKAYA	İnönü University
Assist. Prof. Dr. Pelin ERTEKİN	İnönü University
Assist. Prof. Dr. Hikmet ZELYURT	İnönü University
Assist. Prof. Dr. Sümeyra AKKAYA	İnönü University
Assist. Prof. Dr. Meltem YURTÇU	İnönü University
Assist. Prof. Dr. Ebru MELEK KOÇ	İnönü University
Assist. Prof. Dr. Mehmet Güneş AÇIKGÖZ	İnönü University
Assist. Prof. Dr. Olgun SADIK	İnönü University
Lect. Dr. Murat CANPOLAT	İnönü University
Dr. Lianne HOOGEVEEN	Radboud University
Dr. Aslı AĞIROĞLU BAKIR	Ministry of National Education
Ümit ARSLAN	Malatya Science and Art Center (BİLSEM)
Dr. Mehmet ARSLAN	Malatya Science and Art Center (BİLSEM)
Dr. Ali İhsan BORAN	Malatya Science and Art Center (BİLSEM)
Güler KARAASLAN	Malatya Science and Art Center (BİLSEM)
Res. Assist. Onur BALI	İnönü University
Res. Assist. Betül KINIK	İnönü University
Res. Assist. Mehmet BIÇAKÇI	Hacettepe University
Lect. Hayri AKBUDAK	İnönü University

Scientific Committee

Prof. Dr. Albert ZIEGLER	Friedrich-Alexander University, Germany
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN	European University of Lefke, TRNC
Prof. Dr. Denise de Souza FLEITH	University of Brasilia, Brazil
Prof. Dr. Heidrun STOEGER	Universitat Regensburg, Germany
Prof. Dr. Joseph RENZULLI	University of Connecticut, USA
Prof. Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU	Dokuz Eylül University, İzmir
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU	Hacettepe University, Ankara
Prof. Dr. Steven PFEIFFER	Florida State University, USA
Assoc. Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL	Hacettepe University, Ankara
Dr. Burak ÇAYLAK	Hakkari University, Hakkari
Dr. Colm O'REILLY	Dublin City University, Ireland
Dr. Denmo TSAI	Taiwan
Dr. Enyi JEN	Radboud University, Netherlands
Dr. Lianne HOOGEVEEN	Radboud University, Netherlands
Dr. Mahmut ÇİTİL	Gazi University, Ankara
Dr. Margaret SUTHERLAND	University of Glasgow, Scotland
Assist. Prof. Dr. Ahmet BİLDİREN	Adnan Menderes University, Aydın
Assist. Prof. Dr. Burak KARABEY	Dokuz Eylül University, İzmir
Assist. Prof. Dr. Eda DEMİRHAN	Sakarya University, Sakarya
Assist. Prof. Dr. Feyzullah ŞAHİN	Düzce University, Düzce
Assist. Prof. Dr. Gamze AKKAYA	İnönü University, Malatya
Assist. Prof. Dr. Nüket AFAT	İstanbul Sebahattin Zaim University, İstanbul
Assist. Prof. Dr. Pelin ERTEKİN	İnönü University, Malatya
Assist. Prof. Dr. Sema TAN	Sinop University, Sinop

International Congress on Gifted and Talented Education

Inaugural Speech

Prof. Dr. Ahmet KIZILAY

Rector of İnönü University

Sayın Milli Eğitim Bakanı Danışmanım, Sayın Türkiye Zeka Vakfı Başkanım, Sayın Meslektaşlarım, Saygıdeğer Öğretmenler, Değerli Katılımcılar ve Sevgili Öğrenciler; hepiniz İnönü Üniversitesi'ne, Özel Yetenekliler Eğitimi Kongresine hoş geldiniz.

20. yüzyılın ilk yarısından itibaren ülkeler üstünlüklerini kanıtlamanın bir yolu olarak spor/sanat ile fen ve matematik alanlarında üstün yetenekli bireylerin eğitimine hız vermeye başlamış, bu bireylerin yeteneklerini sergilemelerini sağlamışlardır. Günümüzde, ülkemiz de dâhil olmak üzere pek çok ülkenin kalkınma hedefleri arasında, üstün yetenekli bireylerin kendi ilgi alanlarını, yeteneklerini, yaratıcılıklarını geliştirmelerine yönelik fırsatları artırmak, ülkelerine ve dünyaya yararlı birer vatandaş olmalarını sağlamak yer almaktadır. Çünkü yetenekleri açısından akranlarına göre üst seviyede olan, yaratıcılık yanı güçlü, başladığı işi mutlaka tamamlama isteği duyan, yüksek görev anlayışına sahip ve karşılaştığı sorunları çözmeye yaratıcılığını kullanan üstün yetenekli bireyler, ülkelerin en büyük zenginlik kaynağıdır. Uygun ve yeterli eğitim aldıkları takdirde ülkenin geleceğinin şekillendirilmesinde en önemli rolü oynayacak olanlar yine üstün yetenekli bireylerdir.

Nitekim ülkemizde 1990'lı yıllar sonrasında üstün yetenekli bireyler konusu Türkiye'de birçok alanda tartışılmaya ve gündem konusu olmaya başlamıştır. Bu kapsamda üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde üstün yetenekli çocuklara yönelik yeni programlar uygulamaya geçirilmiş, çeşitli çalıştaylar ve kongrelerle üstün yetenek konusu detaylı biçimde tartışılmıştır. 2000'li yıllarda ise toplumda artan farkındalığa paralel olarak kamu-yerel yöneticileri, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarında üstün yeteneklilerle ilgili çalışmalar hız kazanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri ve TÜBİTAK işbirliğinde düzenlenen "Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı"nda (2013-2017) özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik ihtiyaç ve beklentileri karşılamak üzere araştırma, geliştirme ve planlama çalışmalarında bulunulması ile ilgili başta üniversiteler olmak üzere konuyla ilgili birçok kurum ve kuruluşun işbirliği sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu

işbirliği sadece kurumlar arasında değil kurum içerisinde yer alan farklı alanlardaki uzmanlarında işbirliğini gerektirmektedir.

Bu bağlamda İnönü Üniversitesi bünyesinde yer alan ve hâlihazırda aktif bir şekilde çalışmalarına devam eden Üstün Yetenekliler Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi ile Çocuk Üniversitesi üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırma ve geliştirme faaliyetlerine katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra Malatya BİLSEM ile Teknopark işbirliği ile yürütülen projelerde üstün yetenekli bireylerin eğitime katkı sağlayan diğer çalışmalarımız arasında yer almaktadır.

Eğitim fakültesi tarafından düzenlenen ve onursal başkanı olduğum bu kongrenin üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin ulusal ve uluslararası alanda yer alan araştırmacıların fikirlerini paylaşmaları açısından önemli bir role sahip olduğunu düşünmekteyim. İnönü Üniversitesi olarak ev sahipliğini yapmaktan onur duyduğumuz kongremizin siz değerli araştırmacılar açısından verimli geçmesini temenni ederim.

International Congress on Gifted and Talented Education

Inaugural Speech

Asst. Prof. Dr. Gamze AKKAYA

Congress Chair

Sayın Rektörüm, Sayın Valim, Sayın Büyükşehir Belediye Başkanım, Sayın Battalgazi Belediye Başkanım, Sayın Yeşilyurt Belediye Başkanım, Saygıdeğer Meslektaşlarım, Saygıdeğer Öğretmenler, Değerli Katılımcılar ve Sevgili Öğrenciler, İnönü Üniversitesi'ne, ikincisini düzenlediğimiz Özel Yeteneklilerin Eğitimi Kongresine hoş geldiniz.

Özel yetenekli bireyler toplumun gelişiminde rol alabilecek özellik ve kapasiteye sahip oldukları için tüm zamanlarda toplumların dikkatini çekmişlerdir. Dönem dönem gerek ülkemizde gerek dünya da yapılan çalışmaların ortak paydası bu bireylerin sahip oldukları öğrenme yeteneklerini en üst seviyelere çıkarmak ve toplumlara sundukları olumlu katkıların sürekli hale gelmesini sağlamaktır. Bu açıdan değerlendirildiğinde aslında tarihimiz özel yeteneklilerin eğitimi konusunda bize bir takım somut bilgiler sunmaktadır. Selçuklu döneminde kurulan medreslerin yanı sıra Osmanlı döneminde kurulan Enderunların varlığı millet olarak özel yetenekliler konusuna verdiğimiz önemi ve bu anlamda köklü bir eğitim geçmişimiz olduğunu ortaya koymaktadır. Kültrümüzün bize emaneti olan eğitsel anlamdaki bu tarihi mirasa verilen önem, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecinde de devam etmiş, zamana göre değişim ve gelişim göstererek günümüze kadar gelmiştir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı, Üniversiteler ve ilgili vakıf ve kuruluşların çalışmalarıyla özel yeteneklilerin eğitimi desteklenmektedir. Üniversitemiz bünyesinde gerçekleştirdiğimiz kongremizde amacı, özel yetenekliler eğitimi alanına katkıda bulunmaktır. Özellikle özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alan farkı gözetmeksizin işin mutfağında bulunan kıymetli öğretmenlerimizin ve onların destekçisi olan özel yeteneklilerin eğitimi konusunda farklı disiplinlerden gelen akademisyenlerimizin bir araya gelerek çalışmalarını sunmaları ve fikir alışverişinde bulunmaları kongremizin öncelikli amaçları arasındadır. Ayrıca kongremizin dikkate değer bir diğer amacı özel yetenekliler eğitiminin multi disiplinler doğasına uygun olarak, alana ilgi duyan, zaman ve emek harcayan tüm araştırmacıların yaptığı çalışmalarla literatüre katkıda bulunmaktır.

Bu sene kongremizin özel yeteneklilerin eğitimi ana temasının yanı sıra öğrenme güçlüğü özel teması işlenmiştir. Bu temanın seçilme sebepleri literatüre katkıda bulunmanın yanı sıra

toplumda özellikle eğitimciler arasında bu konuya ilişkin bir farkındalık oluşturmak ve öğrenme güçlüğü, özel yetenekli bireylerin de yaşayabileceğine vurgu yapmaktır.

Konuşmamı sonlandırmadan önce kongremizi destekleyen İnönü Üniversitesi Rektörlüğüne özellikle Özel Yetenekliler Eğitimi konusunda bizleri destekleyen sayın rektörümüz Prof. Dr. Ahmet KIZILAY'a, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesine, geçen sene olduğu gibi bu senede bizlerle işbirliği yapan ve aramızda bulunan değerli Hacettepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü hocalarımıza, kongre bilim ve düzenleme kuruluna, kongre sekreteryası olarak görev yapan ve yılmadan çalışan kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKKAYA ve Arş Grv. Onur BALI'ya, her koşulda yanımızda olan kongre başkanlarından sayın Doç Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL hocama ve yine kongre başkanlarından benimle birlikte kongreye emek veren kıymetli çalışma arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Pelin ERTEKİN'e, kıymetli davetlilerimize ve değerli katılımcılarımıza teşekkürlerimi sunarım. Tekrar hoşgeldiniz.

Table Of Contents

Inaugural Speech of IGATE'19	6
Table of Contents	10
ID: 65	
Bilim ve Sanat Merkezleri Matematik Çerçeve Programında Yer Verilen Etkinliklerde Kullanılması Önerilen Materyal Çeşitliliğinin İncelenmesi	12
<i>Mehmet Fatih ÖZMANTAR, Ali BOZKURT, Nuh ÖZBEY</i>	
ID: 66	
Bilim ve Sanat Merkezleri Matematik Çerçeve Programında Yer Verilen Etkinliklerdeki Yöntem ve Tekniklerin İncelenmesi	19
<i>Mehmet Fatih ÖZMANTAR, Ali BOZKURT, Nuh ÖZBEY</i>	
ID: 83	
Sosyokültürel Açından Üstün Yetenekli Öğrencilerin Matematiksel Modelleme Deneyimi	27
<i>Firdevs İclal KARATAŞ, Mine IŞIKSAL BOSTAN</i>	
ID: 98	
Okul Öncesi Dönemde Özel Yetenekli Çocukların Ailelerinin Gözlemleri ve Karşılaştıkları Sorunlar	33
Yusuf İPEK	
ID: 119	
Disleksi Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri	44
<i>Ali TATLI, Dilek KIRNIK, Yahya ALTUNKAYNAK</i>	
ID: 6	
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilere İlişkin Öğretmen Görüşleri	53
<i>Ali TATLI, Dilek KIRNIK, Yahya ALTUNKAYNAK</i>	
ID: 97	
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarında Üstbilişsel Düşünme Becerileri, Biliş İhtiyacı ve Epistemolojik İnançların İncelenmesi	62
<i>Gülşah GÜRKAN, Sibel KAHRAMAN</i>	
ID: 103	
Harezmi Eğitim Modeli'nin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Becerilerine Etkisi	73
<i>Oğuzhan YAVUZ, Yelda YAVUZ, Hülya ÖZYÜREK, Derya BORAL</i>	
ID: 17	
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Ve Ailelerin Okuma Destek Programının Etkileri	83
Konusundaki Görüşleri	
<i>Özge Sultan BALIKÇI, Macid Ayhan MELEKOĞLU</i>	
ID:121	
Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Ortaya Çıkarmaya Yönelik Bir Çalışma	93
<i>Seda GÜNDÜZALP, Gönül ŞENER</i>	

ID: 122		
Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilere İlişkin Algıları		101
<i>Gönül ŞENER, Seda GÜNDÜZALP</i>		
ID: 123		
Üstün Yetenekli Çocuklarda Liderlik Algısı		111
<i>Gönül ŞENER, Seda GÜNDÜZALP</i>		
ID:8		
Yaratıcı Problem-Çözme Programının Geliştirilmesi ve İnanlı Üstün Yetenekli Ergenlerde Geçerliliği		118
<i>Karim NIKNAM, Mustafa BALOĞLU, Fereshteh BARZEGAR KOLOUR</i>		
ID: 70		
Anaokulu Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerde Müzik Eğitimi		134
<i>Ezgi TEKGÜL, Nezihe ŞENTÜRK</i>		
ID:71		
Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzunda Yer Alan Değerlendirme Kriterlerine Yönelik Bir İnceleme		143
<i>Soner OKAN, Ezgi TEKGÜL</i>		
ID: 54		
Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yüksek İşlevli Otizm Spektrum Bozukluğu olan Bireylere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi		152
<i>Üzeyir Emre Kıyak, Şevket Özdemir, Seray Olçay</i>		
ID: 56		
Rehberlik Öğretmenlerinin Yüksek İşlevli Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocukların Farkına Varılması ve Eğitimlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi		163
<i>Şevket Özdemir, Üzeyir Emre Kıyak, Seray Olçay</i>		

Bilim ve Sanat Merkezleri Matematik Çerçeve Programında Yer Verilen Etkinliklerde Kullanılması Önerilen Materyal Çeşitliliğinin İncelenmesi

Mehmet Fatih ÖZMANTAR^a, Ali BOZKURT^b, Nuh ÖZBEY^c

^a Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, mfozmantar@hotmail.com

^b Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, alibozkurt@gantep.edu.tr

^c Şahinbey Bilim ve Sanat Merkezi, Gaziantep, Türkiye, nuhozbey@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) kullanılmak üzere hazırlanan kitaplarda yer verilen etkinliklerde kullanılması önerilen materyallerin çeşitliliğini incelemektir. Çalışma doküman incelemesi olarak desenlenmiştir. Bu çerçevede BİLSEM’lerde hiyerarşik olarak verilen Destek, BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme) ve ÖYG (Özel Yetenekleri Geliştirme) eğitim programları için hazırlanmış etkinlik kitapları incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak her bir programda yer alan etkinlikler için kullanılması önerilen materyaller listelenmiştir. Bu materyaller türlerine göre somut materyaller, Bilgi İşlem Teknolojisi (BİT) materyalleri ve çalışma kâğıdı materyalleri olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Destek ve BYF programlarında en çok somut materyallerin kullanıldığını, buna karşılık ÖYG programında en fazla kullanılan materyal çeşidinin çalışma kâğıtları olduğunu göstermiştir. Ayrıca etkinliklerde somut materyallerin kullanımının, programlar ilerledikçe azaldığını buna karşılık çalışma kâğıtlarının kullanımının arttığı görülmüştür. BİT materyallerinin kullanımının tüm programlarda en az düzeyde yer aldığı ve programlar arasında kullanım yüzdesi bakımından fazla bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. BİT materyallerinin tüm programlarda ihmal edildiği buna karşılık çalışma kâğıdı ve somut materyallerin oransal olarak fazla olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Bilim ve Sanat Merkezleri, Matematik çerçeve programları, Materyal*

Abstract

The aim of this study is to examine the variety of materials proposed for use in the activities in the books prepared for use in science and art centers. The study was designed as a document review. Within this framework, activity books prepared for the SUPPORT, ITR (Individual Talent Recognition) and STD (Special Talent Development) training programs given in the science and art centers were examined. Content analysis method was used for data analysis. In the research, firstly, the materials that are suggested to be used for the activities in each program are listed. These materials are divided into three groups as concrete materials, Information Technology (ICT) materials and worksheet materials. It showed that concrete materials were mostly used in Support and ITD programs, whereas worksheets were the most widely used material in the STD program. It was also observed that the use of concrete materials in the activities decreased as the programs progressed, whereas the use of worksheets increased. It was observed that the use of ICT materials was minimal in all programs and there was not much difference between the programs in terms of usage percentage. ICT materials are neglected in all programs, whereas worksheets and concrete materials are proportionally high.

Keywords: *Science and Art centers, Mathematics framework programs, materials*

1. GİRİŞ (AMAÇ)

Öğretimde materyal kullanımını algılama ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi kalıcı öğrenmeyi de sağlamaktadır (Cameron ve Bennett, 2010). Piaget özellikle somut işlemler döneminde, öğrencilere kazandırmak istediğimiz davranışlar için hazırlanan ders içeriğinin, onların birçok duyu organına hitap edecek özellikte somut materyallerle desteklenmiş olması gerektiğini savunmaktadır (Miller, 1989: akt. İnan, 2006). Ayrıca yapılan birçok araştırma bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin Schibeci, Lake, Lowe, Cummings ve Miller (2008), öğretim materyallerinin öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme için sergiledikleri çabayı arttırdığını; dolayısıyla başarılı bir öğrenme gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde çocukların düşüncelerini eylemsel, imgesel ve sembolik yollarla ifade edebileceği (Bruner, 2006) ve somut nesnelere etkileşimin soyut anlamalarını desteklediği (Skemp, 1987) göz önüne alındığında fiziksel nesnelere gibi somut materyallerin kullanımını, onların eylemsel gösterimler yoluyla düşüncelerini ifade etmelerine imkân sağlanacaktır (Özdemir, 2008).

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM), üstün veya özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin bilincinde olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur (MEB, 2016: Madde 5). Bu eğitim kurumlarında özgün ürün, proje ve üretimlerin gerçekleşmesi için öğrencilerin yeteneklerine uygun proje tabanlı, disiplinler arası, zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim programları uygulanmakta ve eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir (MEB, 2016: Madde 15). Bu doğrultuda eğitim ve öğretim planı hazırlamak ve alanı ile ilgili etkinliklerde gerekli olan materyalleri belirlemek yönetmelikte öğretmenlere düşen bir görev olarak tanımlanmıştır (MEB, 2016: Madde 39). Bu kurumlarda çalışan öğretmenlere kılavuzluk etmesi amacıyla dokümanlar hazırlanmıştır. Çalışmada bu dokümanlarda kullanılması önerilen materyaller ve çeşitliği araştırılmıştır. Çalışmanın araştırma sorusu şöyledir:

- Bilim ve sanat merkezlerinde kullanılmak üzere hazırlanan kitaplarda yer verilen etkinliklerde kullanılması önerilen materyaller nasıl bir çeşitlilik arz etmektedir?

2. YÖNTEM

Araştırmada yöntem olarak doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Ekiz, 2003).

2.1. İncelenen Dokümanlar

Araştırma kapsamında BİLSEM eğitim programlarında kullanılan etkinlik kitapları incelenmiştir. BİLSEM’lerde eğitim alan öğrenciler hiyerarşik olarak Destek, BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme), ÖYG (Özel Yetenekleri Geliştirme) ve PROJE Programı çerçevesinde eğitimleri almaktadır. Matematik eğitiminde kullanılmak üzere Destek, BYF, ÖYG ve Proje eğitimleri için birer etkinlik kitabı hazırlanmıştır. Bu bağlamda hazırlanan kitaplardan Destek programı için olanda 87, BYF programı için olanda 111, ÖYG programı için olanda ise 124 etkinlik yer almaktadır. Proje kitabında etkinlikler yerine ulusal ve uluslararası yarışmalarda sunulmuş proje örnekleri yer almaktadır. Dolayısıyla Proje kitabında etkinlikler yer almamaktadır. Etkinliklerin her birinde her etkinlikte kullanılması öngörülen somut, soyut ve Bilgi İşlem Teknoloji (BİT) materyallerinin isimlerinin yer almaktadır.

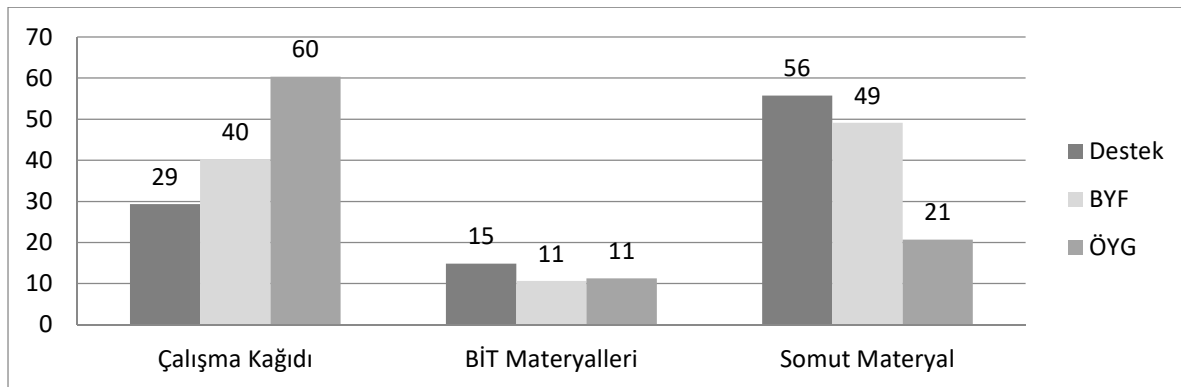
2.2. Veri Analiz Yöntemi

Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak her bir programda yer alan etkinlikler için kullanılması önerilen materyaller listelenmiştir. Bu materyaller türlerine göre somut materyaller, Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) ve çalışma kâğıdı materyalleri olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Her bir programa ait etkinliklerde kullanılması önerilen materyaller kategorilere göre sınıflandırılmış ve kullanım yüzdeleri belirlenmiştir.

Analizlerin güvenilirliği için sürekli karşılaştırma veri analizi metodu da kullanılmıştır. Sürekli karşılaştırmalı veri analizi, incelenen verilerin tümevarım kategori şeklinde kodlanması ve aynı zamanda incelenmekte olan verileri sürekli olarak karşılaştırma işlemini kapsamaktadır (Ekiz, 2003).

3. BULGULAR ve YORUMLAR

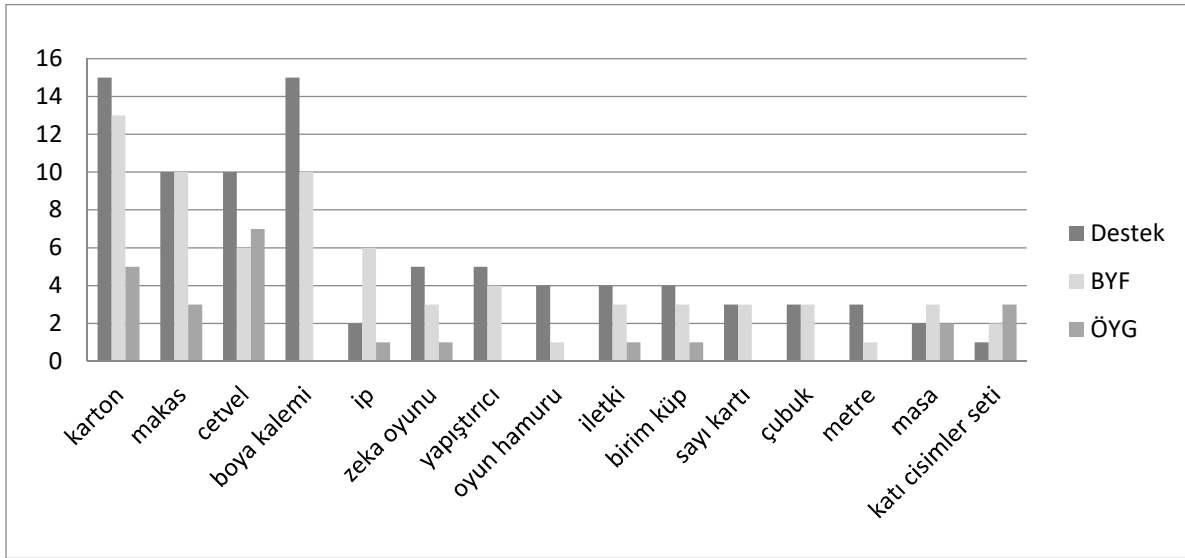
Farklı programlara ait etkinliklerde kullanılması önerilen materyallerin dağılımı Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Etkinliklerde kullanılan materyallerin programlara göre dağılımı

Grafik 1’de somut materyallerin kullanım yüzdesinin programlar ilerledikçe azaldığı buna karşın çalışma kağıdı materyaline ait kullanım yüzdesinin giderek arttığı görülmektedir. Bununla birlikte BİT materyali kullanımının tüm programlarda en düşük yüzdeye sahip olduğuna dikkat edilmelidir.

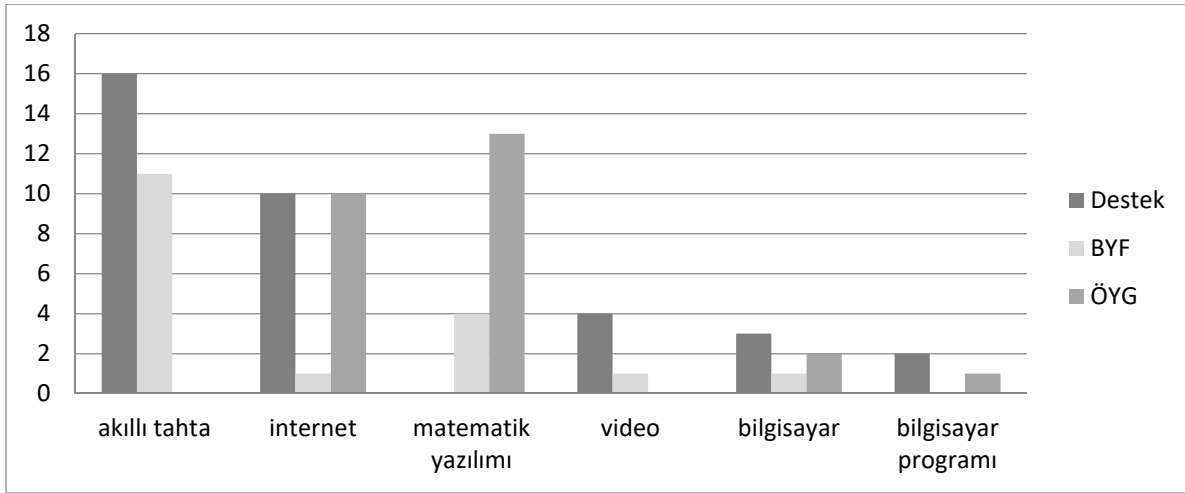
Etkinliklerde kullanılması önerilen somut materyallerin sayısı Destek programı için 47, BYF programı için 48 ve ÖYG programı için 17’dir. Bu durum dikkate alınarak elde edilen bulgular Grafik 2’de gösterilmiştir.



Grafik 2. Somut materyallerin programlardaki kullanılma sayıları

Grafik 2’de dikkat edilirse etkinliklerde kullanılması önerilen materyallerin toplamda en fazla karton (33 adet), makas (23), cetvel (23) ve boya kalemi (25) olduğu görülebilir. Ayrıca kullanım sayısı herhangi bir programda 1 veya 2 olan bazı somut materyaller grafiklerde gösterilmemiştir. Gösterilmeyen bu öğeler arasında tebeşir, fotoğraf makinesi, tangram, şeker, rötör makinesi, hanoi kulesi, pergel, çivi, saat ve lastik gibi farklı materyaller yer almaktadır.

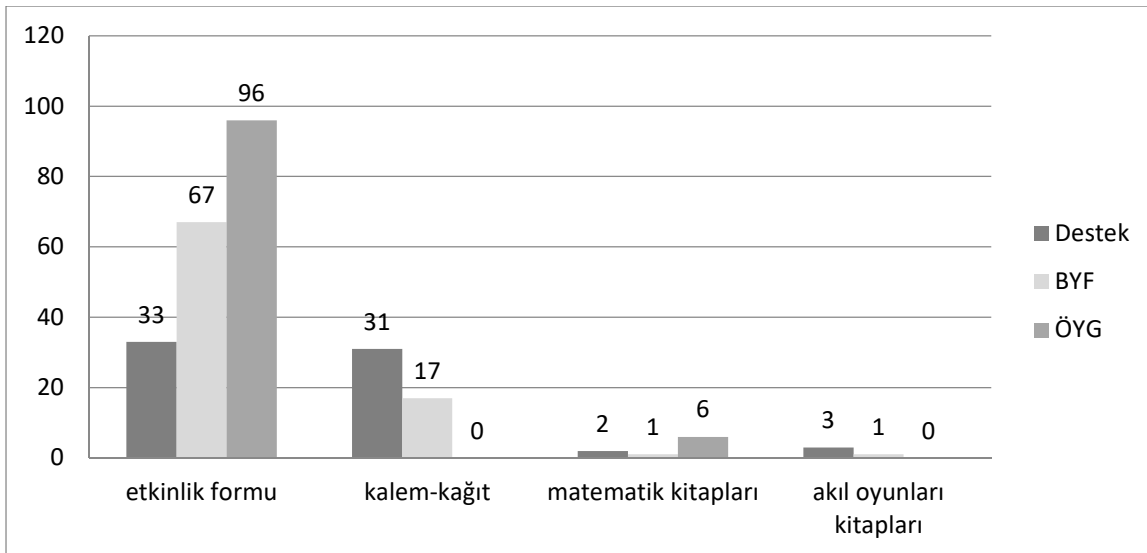
Etkinliklerde kullanılması önerilen BİT materyallerinin sayısı dikkate alınarak elde edilen bulgular Grafik 3’de gösterilmiştir.



Grafik 3. BİT materyallerinin programlardaki kullanılma sayıları

Grafik 3 incelendiğinde etkinliklerde kullanılması önerilen BİT materyallerinin en fazla akıllı tahta (27), internet (21) ve matematik yazılımları (17) olduğu görülmektedir.

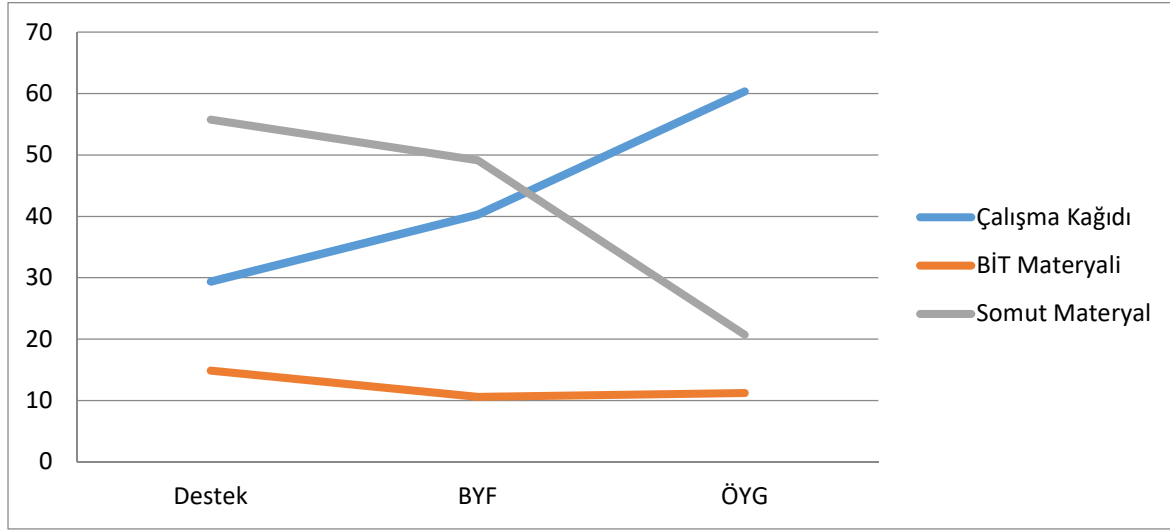
Etkinliklerde kullanılması önerilen Çalışma kâğıdı materyallerinin sayısı, Destek programı için 4, BYF programı için 8 ve ÖYG programı için 3 olarak tespit edilmiştir. Çalışma kâğıdı materyalleri etkinlik formu, matematik dergi ve kitapları, akıl oyunları dergi-kitapları ve kalem-kâğıt olarak gruplandırılmıştır. Bu durum dikkate alınarak elde edilen bulgular Grafik 4'de gösterilmiştir.



Grafik 4. Çalışma kâğıdı materyallerinin programlardaki kullanılma sayıları

Grafik 4'de dikkat edilirse etkinliklerde kullanılması önerilen Çalışma kâğıdı materyallerinin toplamda en fazla etkinlik formu (196) ve kalem-kâğıt (48) olduğu görülebilir.

Tüm programlar dikkate alındığında etkinliklerde kullanılması önerilen materyallerde yaşanan değişim Grafik 5'te verilmiştir.



Grafik 5. Etkinliklerde kullanılan materyallerin programlara göre değişimi

Grafik 5 incelendiğinde programlar ilerledikçe somut materyal kullanımının azaldığı ve çalışma kağıdı kullanımının arttığı görülebilir. Bununla birlikte BİT materyali kullanımının tüm programlardaki en düşük kullanım oranına sahip olması da dikkate değer bir durumdur.

4. SONUÇLAR

Destek ve BYF programları için hazırlanan etkinlik kitaplarında en fazla somut materyal kullanımı önerilmiştir. Bunu sırasıyla çalışma kâğıdı ve BİT materyalleri izlemiştir. ÖYG programı için hazırlanan etkinlik kitabında en fazla çalışma kâğıdı kullanılmış, bunu sırasıyla somut materyal ve BİT materyalleri izlemiştir. ÖYG programında materyal belirtilmeyen etkinlikler %8 oranındadır. Genel olarak bakıldığında, etkinliklerde somut materyallerin kullanımı programlar ilerledikçe giderek azalırken çalışma kâğıtlarının kullanımı artmıştır. BİT materyallerinin kullanımında ise pek fazla bir değişim gözlemlenmemiştir. Etkinliklerde hazır materyal kullanımından daha çok ders esnasında hazırlanabilen veya akıllı tahta gibi sınıfta mevcut materyallerin kullanılmasının istendiğini görülmektedir. Materyaller öğrencilerin görsel düşünme becerilerine ve kavramları bilişsel yapılandırmalarına katkı sağlamaktadır (Schrier (1994). Teknolojik materyaller ise dinamik değiştirme imkânı sağladığından şekil özelliklerine ilişkin anlamayı geliştirebilmektedirler (Warren ve English, 1995). Bu kapsamda araştırma sonuçları çerçevesinde, BİLSEM'lerde kullanılmak üzere geliştirilen etkinlik kitaplarının uzmanlar eşliğinde yeniden gözden geçirilmesi ve etkinliklerde kullanılması

önerilen materyallerin çeşitliliği açısından düzenlenmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy: Volume I*, New York, NY: Taylor & Francis Group.

Cameron, T., & Bennett, T. (2010) Learning objects in practice: The integration of reusable learning objects in primary education, *British Journal of Educational Technology* (41) 6, 897-908.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB, (2016). MEB Bilim Sanat Merkezi Yönergesi. 05.09.2019 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf sitesinden alınmıştır.

Özdemir, İ. E. Y. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 362-373.

Schrier, D. M. (1994). The Development of Young Children's Geometry Thinking in a Mediated Kindergarten Classroom Environment. Ph. D Thesis. State University Of New York At Buffalo. U.S.A.

Skemp, R. R. (1987). *The psychology of learning mathematics*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Warriner, E. and English, L. (1995). Facility With Plane Shapes: A Multifaceted Skill. *Educational studies in mathematics*. 28(4). 365–383.

Bilim ve Sanat Merkezleri Matematik Çerçeve Programında Yer Verilen Etkinliklerdeki Yöntem ve Tekniklerin İncelenmesi

Ali BOZKURT^{a*}, Mehmet Fatih ÖZMANTAR^b, Nuh ÖZBEY^c

^a Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, alibozkurt@gantep.edu.tr

^b Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, mfozmantar@hotmail.com

^c Şahinbey Bilim ve Sanat Merkezi, Gaziantep, Türkiye, nuhozbey@gmail.com

Özet

Bu çalışmada bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) kullanılmak üzere hazırlanan matematik kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler incelenmiştir. Çalışma doküman incelemesi olarak desenlenmiştir. Bu çerçevede Destek, BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme), ÖYG (Özel Yetenekleri Geliştirme) programları matematik çerçeve kitaplarında yer alan her bir etkinlik için kullanılan yöntem ve teknikler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak her bir programa ait etkinliklerde kullanılan tüm yöntem ve teknikler kullanım yüzdelerine göre gruplandırılmıştır. Programlar bazında en çok kullanılan üç yöntem-teknik farklılığı görülmüştür. Etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler, etkinlikte merkeze alınan ve etkinliğin gerçekleştirilmesi sürecinde daha etkin olan gruba göre analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin programlar ilerledikçe arttığı görülmüştür. Öğretmen-öğrenci merkezli yöntem ve teknikler Destek programında daha fazla kullanılmıştır. Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin tüm gruplarda en az tercih edildiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Bilim ve Sanat merkezlerine ait programlarda yer alan etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlilik gösterdiği ancak programlar ilerledikçe öğrenci merkezli olmaktan daha çok öğretmen merkezli hale geldiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezleri, Matematik çerçeve programları, Yöntem ve teknik

Abstract

In this study, methods and techniques used in activities in mathematics books prepared for use in science and art centers were examined. The study was designed as a document review. In this framework, the methods and techniques used for each activity included in the mathematics framework books of Support, RIT (Recognizing Individual Talents), and DST (Developing Special Talents) programs were analyzed. Content analysis method was used for data analysis. Within the scope of the research, firstly, all methods and techniques used in the activities of each program were grouped according to their percentages. It has been seen that the three most commonly used method-techniques differ in terms of programs. The methods and techniques used in the activities were analyzed according to the group centered in the activity and more effective in the process of realization of the activity. As a result of these analyzes, it was seen that teacher-centered methods and techniques increased as the programs progressed. Teacher-student centered methods and techniques are used more in the Support program. Student-centered methods and techniques were found to be least preferred in all groups. According to the results of the research, it can be said that the methods and techniques used in the activities in the programs of Science and Art centers vary, but as the programs progress, they become more teacher-centered rather than student-centered.

Keywords: Science and Art centers, Mathematics framework programs, Method and technique

1. GİRİŞ (AMAÇ)

BİLSEM’ler okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2016, Madde 5). Bu kurumlarda özgün ürün, proje ve üretimlerin gerçekleşmesi için öğrencilerin yeteneklerine uygun proje tabanlı, disiplinler arası, zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim programlarının uygulanması ve eğitim etkinlikleri düzenlenmesi (MEB, 2016, Madde 15) beklenmektedir. Ayrıca BİLSEM’lerde uygulanacak eğitim ve öğretim programları, ilgili sınıf/branş öğretmenlerinin rehberliğinde, öğrenci merkezli ve disiplinler arası yapıda, bireysel öğrenmeye uygun, öğrencilerin etkin problem çözme, karar verme ve yaratıcılık gibi yetişkinlik dönemlerinde ihtiyaç duyacakları üst düzey zihinsel, sosyal, kişisel ve akademik becerileri kazanmalarını sağlayacak şekilde ilgi, yetenek ve potansiyellerine göre farklılaştırılarak ve zenginleştirilerek hazırlanması (MEB, 2016: Madde 16/a) beklenmektedir. Bu tür ortamlar için gerekli öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının öğretim sürecine entegre edilmesi önemlidir (Temizöz ve Özgün-Koca, 2010). Bu çalışmada bilim ve sanat merkezlerinde kullanılmak üzere hazırlanan matematik çerçeve program kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliği incelenmiştir. Böylece verilen eğitimlerin öğrenci merkezli olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede şu araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

- Bilim Sanat merkezleri matematik çerçeve program kitaplarında kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir? Bu yöntem ve teknikler ne sıklıkta kullanılmaktadır?

2. YÖNTEM

Araştırmada yöntem olarak doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Ekiz, 2003).

2.1. İncelenen Dokümanlar

BİLSEM’lerde eğitim alan genel yetenek alanında tanılanmış öğrenciler hiyerarşik olarak Destek, BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme), ÖYG (Özel Yetenekleri Geliştirme) ve PROJE Programı çerçevesinde eğitimler almaktadır. Matematik eğitiminde kullanılmak üzere Destek, BYF, ÖYG ve Proje eğitimleri için birer etkinlik kitabı hazırlanmıştır. Bu bağlamda hazırlanan kitaplardan Destek programı için olanda 87, BYF programı için olanda 111, ÖYG programı için olanda ise 124 etkinlik yer almaktadır. Proje kitabı analiz edilmemiştir. Çünkü

bu kitapta etkinlikler yerine ulusal ve uluslararası yarışmalarda sunulmuş proje örnekleri yer almaktadır. Etkinliklerin genel yapısında 13 farklı başlık bulunmaktadır. Bu başlıklardan biri her etkinlikte uygulanması önerilen Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri'dir.

2.2. Veri Analiz Yöntemi

Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak her bir programda yer alan etkinlikler için kullanılması önerilen yöntem ve teknikler listelenmiş ve frekansları çıkarılmıştır. Bu yöntem ve teknikler öğretmen; öğretmen-öğrenci ve öğrenci merkezli olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır (Tablo 1).

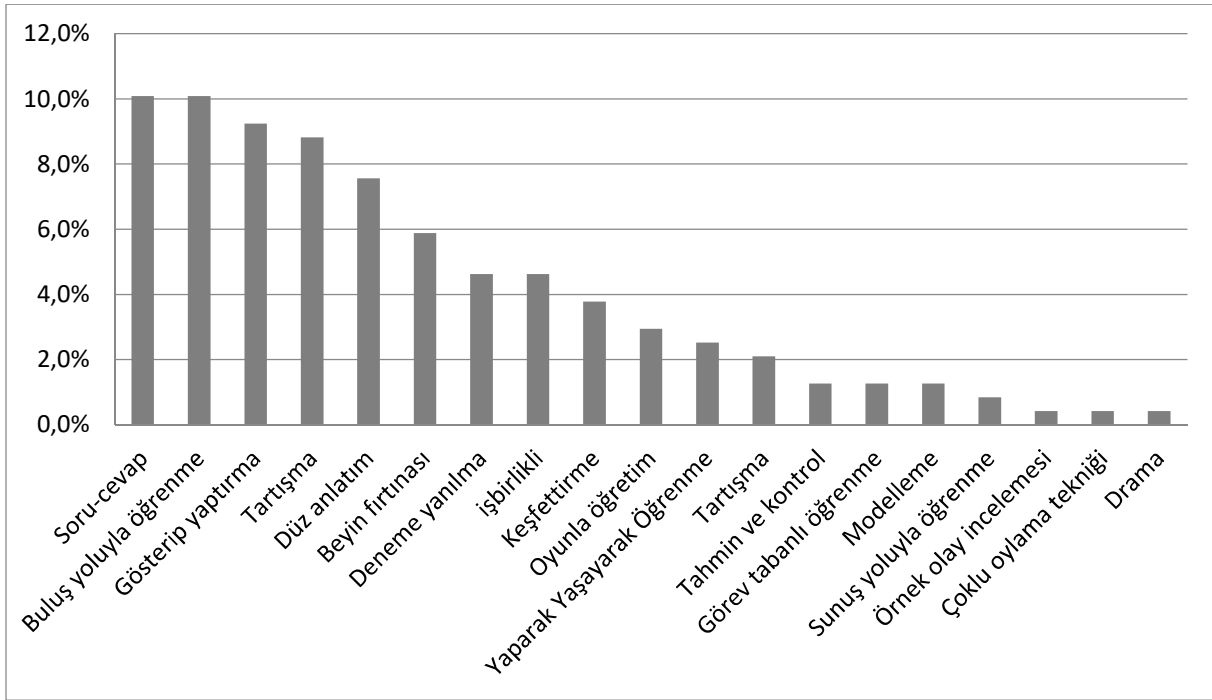
Tablo 1. Yöntem ve tekniklerin kategorileri

Öğretmen Merkezli	Öğrenci Merkezli	Öğrenci-Öğretmen Merkezli
Bilgisayar destekli öğretim	Aktif öğrenme	Beyin fırtınası
Düz anlatım	Araştırma	Genelleme
Görev kartı	Buluş yoluyla öğrenme	Örnek olay incelemesi
Gösterip yaptırma	Çoklu oylama	Model geliştirme
Hikâyeleştirme	Deneme yanılma	Sentez yapma
Soru-cevap	Drama	Tahmin ve kontrol
Tanımlar yoluyla öğretim	Görev tabanlı öğrenme	Tartışma
Tümdengelim	Gözlem	Tümevarım
	Grup çalışması	Zenginleştirilmiş öğretim
	İstasyon	
	İşbirlikli öğrenme	
	Keşfettirme	
	Modelleme	
	Oyunla öğretim	
	Sunuş yoluyla öğrenme	

Analizlerin güvenilirliği için sürekli karşılaştırma veri analizi metodu da kullanılmıştır. Sürekli karşılaştırmalı veri analizi, incelenen verilerin tümevarım kategori şeklinde kodlanması ve aynı zamanda incelenmekte olan verileri sürekli olarak karşılaştırma işlemini kapsamaktadır (Ekiz, 2003).

3. BULGULAR ve YORUMLAR

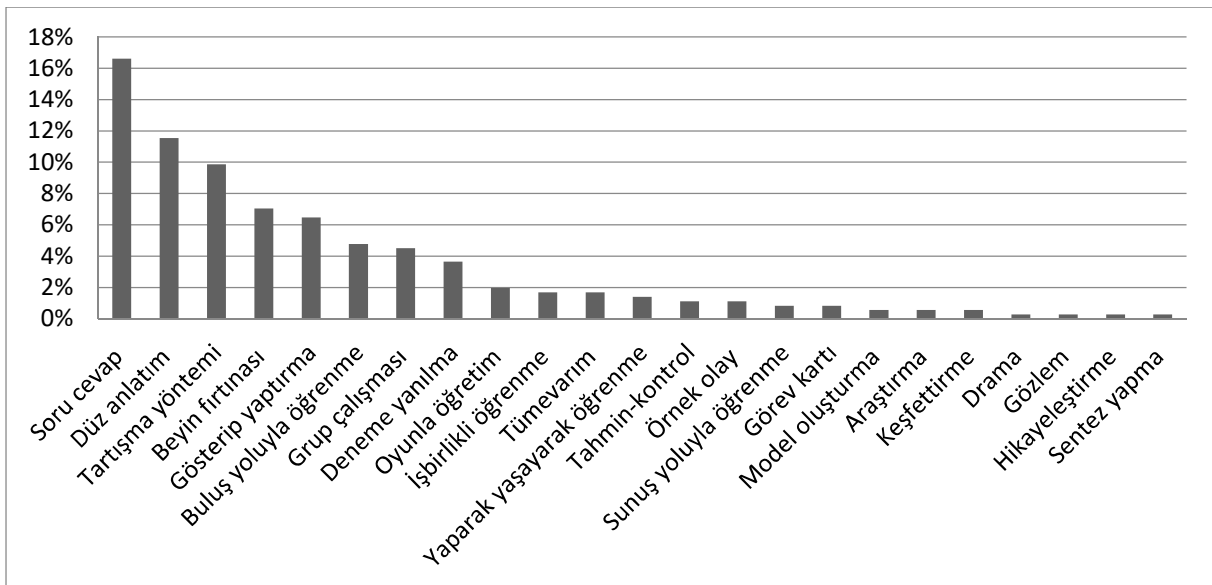
Matematik Destek Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'nda yer alan yöntem ve teknikler ve kullanım yüzdeleri Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Matematik Destek Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'nda Kullanılan Yöntem-Teknikler

Grafik 1 incelendiğinde Matematik Destek Eğitimi Program Kitabı'nda uygulanması önerilen 19 farklı öğretim yöntem ve tekniğin olduğu ve en fazla önerilenlerin soru-cevap (%10) ve buluş yoluyla öğrenme (%10) yöntem-tekniğinin olduğu görülmektedir.

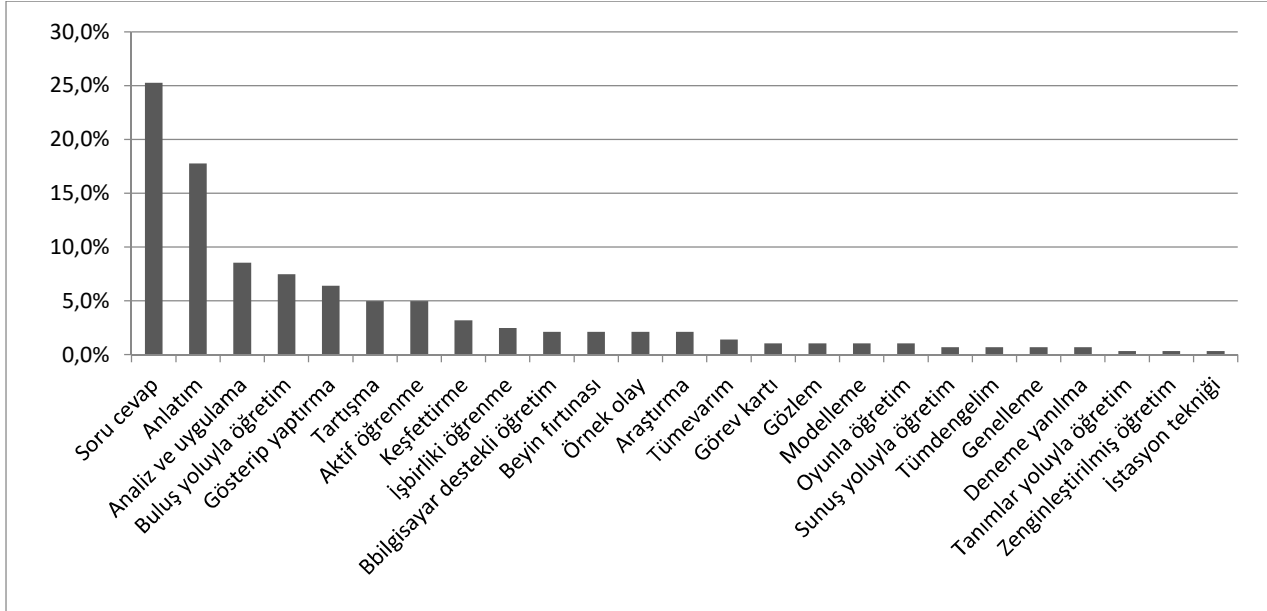
Matematik BYF programı etkinlik kitabında yer alan yöntem ve teknikler ve kullanım yüzdeleri Grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 2. BYF Programı Etkinlik Kitabı'nda Kullanılan Yöntem-Teknikler

Grafik 2 incelendiğinde BYF programı etkinlik kitabında 23 farklı öğretim yöntem ve teknik kullanılmıştır. En fazla kullanılan yöntem ve tekniklerin soru-cevap (%10), düz anlatım (%11) ve tartışma (%10) olduğu görülmektedir.

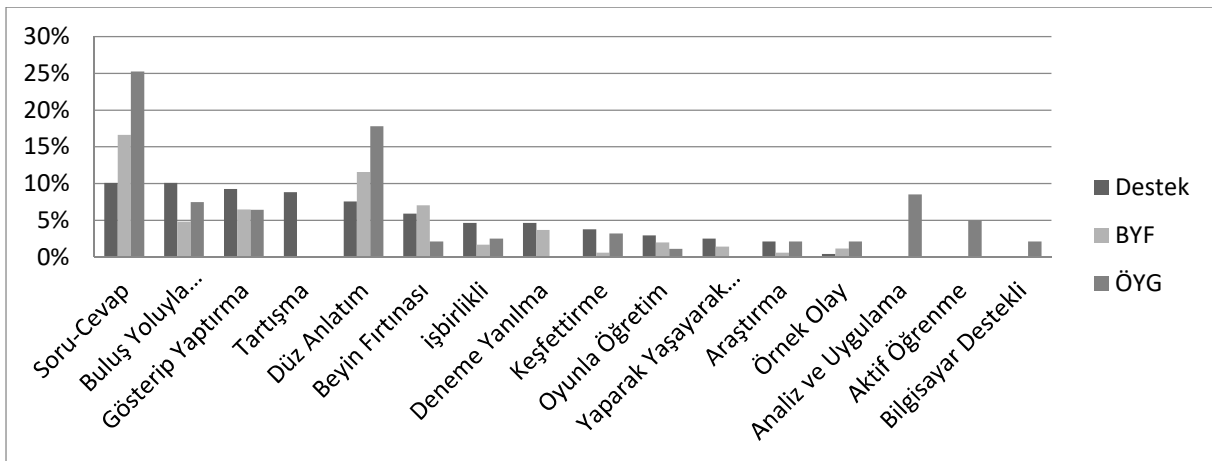
Matematik ÖYG programı etkinlik kitabında yer alan yöntem ve teknikler ve kullanım yüzdeleri Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3. ÖYG Programı Etkinlik Kitabı'nda Kullanılan Yöntem-Teknikler

Grafik 3 incelendiğinde ÖYG programı etkinlik kitabında 26 farklı öğretim yöntem-teknikinin olduğu görülmektedir. En fazla kullanılan yöntem ve tekniklerin soru-cevap (%25) ve anlatım (%17) olduğu görülmektedir.

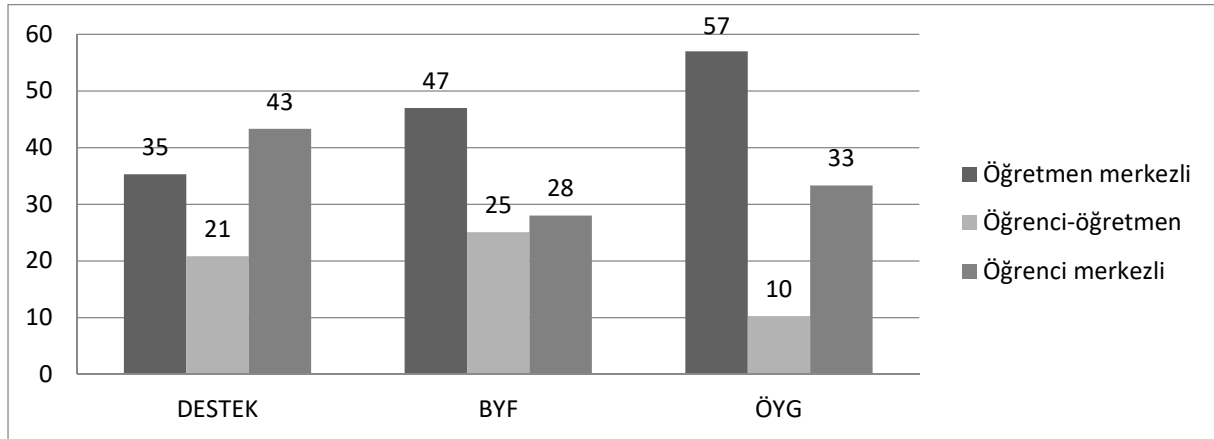
Program etkinlik kitaplarında en çok kullanılan yöntem ve tekniklerin kullanım yüzdeleri Grafik 4'te bir arada verilmiştir.



Grafik 4. Matematik Çerçeve Programlarında Kullanılan Yöntem-Tekniklerin Yüzdesi

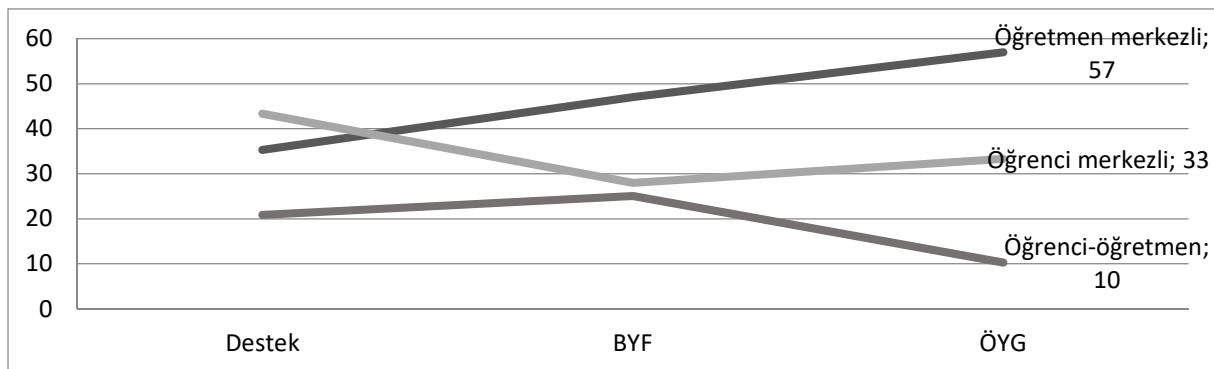
Grafik 4 incelendiğinde tüm program etkinlik kitaplarında daha çok soru cevap yönteminin tercih edildiği bu durumu düz anlatım yönteminin takip ettiği görülmektedir. Tartışma yönteminin sadece Destek programında; analiz ve uygulama, aktif öğrenme ve bilgisayar destekli öğretim yöntem ve teknikleri ise sadece ÖYG programında görülmektedir.

Matematik çerçeve programı kitaplarındaki etkinliklerde belirtilen yöntem ve teknikler öğretmen; öğretmen-öğrenci ve öğrenci merkezli olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Her bir kategorideki yöntem ve teknik sayıları Grafik 5'te verilmiştir.



Grafik 5. Farklı Programlarda Kullanılan Yöntem-Tekniklerin Yüzdelerik Dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde Destek programında yer verilen yöntem ve tekniklerin daha çok öğrenci merkezli, BYF ve ÖYG programlarında uygulanması önerilen yöntem tekniklerin daha çok öğretmen merkezli olduğu görülmektedir. Öğretmen merkezli yöntem tekniklerin programlar ilerledikçe giderek arttığı, bunun yanında öğrenci-öğretmen merkezli yöntem tekniklerin tüm programlarda en az olduğu görülmektedir. Bu geçişleri daha iyi görebilmek için bulgular çizgi grafiği ile gösterilmiştir (Grafik 6).



Grafik 6. Farklı Program Etkinlik Kitaplarında Kullanılan Yöntem-Tekniklerin Değişimi

Grafik 6 incelendiğinde öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanımının programlar ilerledikçe arttığı, öğrenci merkezli yöntem tekniklerin BYF programında azaldığı ÖYG programında yine arttığı ve buna karşın öğrenci-öğretmen merkezli yöntem tekniklerin BYF programında arttığı ÖYG programında azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrenci-öğretmen merkezli yöntem tekniklerin tüm programlarda en düşük yüzdeye sahip olduğu görülmektedir.

4. SONUÇLAR

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, programlar ilerledikçe etkinliklerde kullanılan öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin giderek arttığı belirlenmiştir. Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin önce azaldığı sonra bir miktar arttığı ve öğrenci-öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin ise önce arttığı sonra önemli oranda azaldığı görülmüştür. BİLSEM'lerde kullanılmak üzere geliştirilen etkinlik kitaplarında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenci merkezli ve disiplinler arası yapıda, bireysel öğrenmeye uygun, öğrencilerin etkin problem çözme, karar verme ve yaratıcılık gibi yetişkinlik dönemlerinde ihtiyaç duyacakları üst düzey zihinsel, sosyal, kişisel ve akademik becerileri kazanmalarını sağlayacak şekilde seçilmeleri gerekmektedir (Öğülmüş & Hakan, 2014). Bu yönleriyle her üç programda da araştırma temelli öğretimin çok az tercih edilmesi ilgili kurumun amaçlarıyla çeliştiği görülmektedir.

Proje eğitimleri öncesi son eğitim programı olan ÖYG programında gösterip yaptırma yönteminin en çok kullanılan yöntemler arasında olması dikkat çekicidir. Bu yöntem daha çok uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılmaktadır (Demirel, 2010). Bu aşamada artık öğrencilerden gösterileni yapmayı beklemek yerine araştırma-sorgulama temelli yöntem ve tekniklerin kullanılması daha uygun olabilir.

Bu çerçevede uzmanlar eşliğinde, önerilen yöntem ve tekniklerin daha çok öğrenci merkezli olacak şekilde yeniden gözden geçirilmesi ve farklı zeka türleri (Gardner, 1993) dikkate alınarak yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Demirel, Ö. (2010). Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 16. Baskı.
MEB, (2016). MEB Bilim Sanat Merkezi Yönergesi. 05.09.2019 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf sitesinden alınmıştır.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY, US: Basic Books.

Ögülmüş, K., & Hakan, S. A. R. I. (2014). Bilim ve sanat merkezlerindeki (bilsem) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 254-265.

Temizöz, Y., & Koca, S. A. Ö. (2010). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 89-103.

Sosyokültürel Açıdan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Matematiksel Modelleme Deneyimi

Firdevs İclal KARATAŞ^a, Mine IŞIKSAL BOSTAN^b

^a*Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
iclal.karatas@metu.edu.tr*

^b*Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
misiksal@metu.edu.tr*

Özet

Bu çalışmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel modelleme deneyimlerini sosyokültürel açıdan incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin kendi kültürel durumlarına göre matematiksel modelleri yeniden yapılandırırken göz önünde bulundukları unsurlara odaklandığından, durum çalışması kullanılarak, nitel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Ankara’da bulunan bir Bilim Sanat Merkezine devam eden 30 üstün yetenekli öğrenciden modelleme problemi çalışma kâğıdı ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler incelenmiştir. Çalışmanın bulguları üstün yetenekli öğrencilerin sosyokültürel çevrelerini dikkate alarak varsayımlarda bulduklarını ortaya koymuştur. Sonuçlar, verilen bağlamda öğrencilerin problemleri çok farklı şekillerde yeniden yapılandırabileceğini göstermektedir. Hem öğrencinin içeriğe olan duygusal yakınlığının hem de öğrencinin gerçek dünya bilgisinin matematiksel modelleme problemini yeniden yapılandırmasına katkıda bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, farklı kültürlerde modelleme deneyimlerinin öğrencilerin buldukları sosyokültürel yapıya göre farklılık gösterebileceğini göstermiştir. Diğer bir deyişle, çalışma bulguları, matematiksel modellemenin, öğrencilerin kültürünün bir parçası olan bazı düşüncelere, fikirlere ve açıklamalara neden olduğu ve ileriki çalışmalarda bu durumların bireysel düzeyde modelleme durumlarının incelenmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: *Üstün yetenekli öğrenciler, Matematiksel modelleme, Sosyokültürel perspektif*

Abstract

The aim of this study was to examine the mathematical modeling experiences of gifted students from sociocultural perspective. In accordance with this purpose, since this study focuses on the factors that students take into consideration when reconstructing mathematical models according to their own cultural situation, it is discussed from a qualitative point of view using the case study. The data collected with modelling problem worksheet and semi-structured interviews from 30 gifted students who were attending a Science and Art Center in Ankara were examined. The findings of the study revealed that gifted students made assumptions considering the socio-cultural environment. The findings showed that students can reconstruct problems in different ways. Both the student’s emotional closeness to the content and the student’s real-world knowledge contributed to the reconstruction of the mathematical modeling problem. The results obtained from this study showed that modeling experiences in different cultures may

differ according to the socio-cultural structure of the students. The findings of this study showed that modeling experiences in different cultures may alter according to the socio-cultural structure of the students. In other words, the findings of the study revealed that mathematical modeling causes some thoughts, ideas and explanations that are a part of the students' culture, and it is necessary to examine the modeling situations of these situations at an individual level in future studies.

Keywords: *Gifted students, Mathematical modelling, Sociocultural perspective*

1. GİRİŞ (AMAÇ)

Günümüzde hızla gelişen ve değişen teknolojiyle birlikte bireylerin farklı alanlarda farklı becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda, matematiksel modelleme; bireylerle günlük yaşam durumlarını matematiğin sembolik dilini kullanarak analiz etme becerisi kazandırarak bu amaca ulaşmada bir araç olarak düşünülmektedir (Lesh & Doerr, 2003). Matematiksel modellemede, gerçek hayat durumunun matematiğin sembolik diline başarılı bir şekilde aktarılabilmesi için öğrencilerin işlemsel ve aritmetik bilgilerinin ötesinde uzamsal düşünme, yorumlama, tahmin etme gibi daha üst düzey matematiksel donanımlara sahip olmaları beklenmektedir (Lehrer & Schauble, 2007). Matematiksel modelleme bilimsel düşünmenin gereklilikleri olan oluşturma, keşfetme, uygulama, yorumlama ve değerlendirme gibi becerileri içerdiği için farklı disiplinler arasındaki yakın ilişkiyi de ön plana çıkarmaktadır. Matematiksel modellemenin yeri ve önemi son yıllarda NCTM (2000) ve MEB (2018) tarafından da vurgulanmaktadır. Blum (1995) okullarda matematiksel modelleme çalışmalarının yapılmasını beş argümanla gerekçelendirmiştir. Bunlar; motivasyon, öğrenmeyi kolaylaştırmak, matematiğin farklı alanlarda kullanımına hazırlık, genel yeterlilikler geliştirmek ve matematiğin sosyokültürel rolünü anlamak olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte, matematiksel modellemenin rolü, matematiğin bilişsel ve kavramsal süreçlerine yapılan vurgulamanın ötesine geçmiş ve matematiği eleştirel ve toplumsal meseleler ve de kültür ile ilişkilendirmiştir (Villa-Ochoa & Berrin, 2015). Barbosa (2006) ve Araujo (2009) modellemeyi sosyo-eleştirel bir bakış açısıyla ele almışlardır. Araştırmacılar, matematiksel modellemede gerçek durumları açıklamanın yanı sıra sosyal taleplerle karşı karşıya kalmanın kritik rolünü vurgulamışlardır. Bu anlamda, Blomhøj (2004) modellemenin öğrencilerin gerçekliğinde kurulan matematik öğrenme süreci olarak önemini belirtmiştir. Özellikle, matematiksel modellemenin öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerini tanımlamak ve anlamak için bir yol olduğunu, matematiği kültüre yerleştiren öğrencilerin günlük yaşam deneyimleri ile matematik arasında bağlantı kurduklarını vurgulamıştır (Blomhøj, 2004). Bu bağlamda, bu

çalışmanın amacı üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel modelleme deneyimlerini sosyokültürel açıdan incelemek olarak belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

Üstün yetenekli öğrenciler bilişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda aynı yaş grubundaki akranlarıyla karşılaştırıldığında, farklılıklar gösterdiğinden bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Bu çalışma, öğrencilerin kendi kültürel durumlarına göre matematiksel modelleri yeniden yapılandırırken göz önünde bulundurdıkları unsurlara odaklandığından, durum çalışması kullanılarak, nitel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Çalışmanın verileri, Ankara'da bulunan bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde bireysel yetenekleri fark ettirme programına (BYF) devam eden 30 üstün yetenekli öğrenciden (21 erkek ve 9 kız) modelleme problemi çalışma kâğıdı ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Öğrencilerden 14'ü 4. sınıf, 8'i 5. sınıf, 8'i 6. sınıf öğrencisidir. Veriler, Türkçe 'ye Tekin Dede (2015) tarafından uyarlanmış "Elmalı Turta" modelleme problemi (Schukajlow, Leiss, Pekrun, Müller ve Messner, 2012) ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Bu problemde, annesi Sevinç'ten 3kg elma alıp gelmesini istemiştir. Sevinç'in iki seçeneği vardır ve hangisini seçmesi mantıklıdır karar vermesi gerekmektedir. 1.seçenek: Evinin hemen yanındaki manavda yarım kg elma 1 TL'dir. 2.seçenek: Evinden biraz uzaklıktaki pazarda 1kg elma 1,5 TL'dir. Fakat Pazar uzak olduğu için mutlaka otobüse binmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, modelleme problemi çalışma kâğıtları ve transkript edilen görüşmeler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin %70'i 1.seçeneği, %30'u ise 2.seçeneği seçmiştir. Çalışmanın bulguları üstün yetenekli öğrencilerin sosyokültürel çevrelerini dikkate alarak varsayımlarda bulduklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler seçimlerini yaparken farklı değişkenleri göz önünde bulundurmıştır. Örneğin, Sevinç'in yaşının küçük olduğunu ve tek başına otobüse binmesinin uygun olmayacağını, Sevinç'in pazarda tek başına kaybolabileceğini düşünmüşlerdir. Öğrencilerden bazıları seçimlerinin nedenlerini yapılan görüşmelerde aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

'Pazarda kötü niyetli insanların alıp onu başka bir yere götürebileceğini düşündüm. Kendi yaşımda 10 yaşında olarak düşündüm Sevinç'i'. Uzak olunca kaybolabileceğini düşündüm. (Öğrenci A-4.sınıf)

‘2.seçeneği seçtim çünkü 1.seçenekte yarım kg 1 tl, 2.seçenekte 1kg 1,5 tl yani 50 kr karlı. Otobüs Pazar otobüsüye para almaz. (Öğrenci B-6.sınıf)

‘Bence 1.seçenek. Çünkü 2.seçenekte 1,5 tl karda olsa bile otobüs parası ile o kapatılır. Bir de 3 kg elma için taaa pazara gitmek mantıksız (Öğrenci C-5.sınıf)

‘Bu seçenekleri annesine sorması daha uygundur. Ama annesi kendisinin seçmesini istiyorsa Sevinç annesinin verdiği paraya göre hareket etmelidir. Eğer annesi 6 tl ve üstünü verdiyse evinin yakınındaki pazardan alması mümkün olur veya 4 buçuk lira verdiyse ve üstünü verdiyse evinin uzağındaki pazara annesinden izin alarak otobüsle gidebilir. Otobüsle gideceği Pazar daha hesaplıdır. Ama bana göre yanındaki pazara gitmelidir. Çünkü annesi onu rahatça kontrol edebilir. ‘(Öğrenci D-4.sınıf)

‘Bence 1.seçeneği seçmeli. Evinden uzak olana gitse, otobüse de para vermek zorunda kalacak. Hem de kendi yorulacak.1.seçeneği seçerse hem kendini yormaz hem de az para öder. Durağa kadar da yürüyerek yorulmaz. Sevinç’i 13 yaşında otobüse binebilecek biri gibi düşündüm.’ (Öğrenci E-5.sınıf)

Öğrencilerin problemi çözerken farklı varsayımlarda buldukları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, bazı öğrenciler daha az harcamaya öncelik vermiş, bazıları ise harcamadan bağımsız olarak kısa mesafedeki yeri tercih etmişlerdir.

4. SONUÇLAR

Sonuçlar, verilen bağlamda öğrencilerin problemleri çok farklı şekillerde yeniden yapılandırabileceğini göstermektedir. Tekin Dede (2015) tarafından yapılan çalışmada 6.sınıf öğrencilerinin ‘Elmalı Turta’ modelleme problemiyle bilişsel modelleme yeterlilikleri incelenmiştir. Öğrencilerin matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama yeterliliklerinin düşük olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin yalnızca çözüm kağıtlarının değerlendirilmesinin modelleme yeterlilikleri hakkında yeterli bilgi vermediğini göstermiştir. Hem öğrencinin içeriğe olan duygusal yakınlığının hem de öğrencinin gerçek dünya bilgisinin matematiksel modelleme problemini yeniden yapılandırmasına katkıda bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, farklı kültürlerde modelleme deneyimlerinin öğrencilerin buldukları sosyokültürel yapıya göre farklılık gösterebileceğini göstermiştir. Diğer bir deyişle, çalışma bulguları, matematiksel modellemenin, öğrencilerin kültürünün bir parçası olan bazı düşüncelere, fikirlere ve açıklamalara neden olduğu ve ileriki çalışmalarda bu durumların bireysel düzeyde modelleme durumlarının incelenmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Kaynakça

- Araújo, J. D. L. (2009). Uma abordagem Sócio-Crítica da modelagem matemática: A perspectiva da educação matemática crítica. *ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 2(2), 55–68.
- Barbosa, J. C. (2006). Mathematical modelling in classroom: A socio-critical and discursive perspective. *ZDM*, 38(3), 293–301.
- Blomhøj, M. (2004). Mathematical modelling - a theory for practice. In B. Clarke (Ed.), *International perspective on learning and teaching mathematics* (pp. 145–159). Göteborg: National Center for Mathematics Education.
- Blum, W. (1995). Applications and modelling in mathematics education: Some important aspects of practice and research. In C. Sloyer, W. Blum, I.D. Huntley (Eds.), *Advances and perspectives in the teaching of mathematical modelling and applications* (pp. 1-20). Yorklyn, Delaware, USA: Water Street Mathematics.
- Lehrer, R., & Schauble, L. (2007). A developmental approach for supporting the epistemology of modeling. In W. Blum, P. L. Galbraith, H-W. Henn, & M. Niss (Eds.), *Modeling and applications in mathematics education* (pp. 153-160). New York, NY: Springer.
- Lesh, R. ve Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh, H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 3-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lesh, R., & Lehrer, R. (2003). Models and modeling perspectives on the development of students and teachers. *Mathematical Thinking and Learning*, 5(2&3), 109-129.
- MEB (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik Uygulamaları Dersi (5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- NCTM (2000). Principles and Standards for School Mathematics, NCTM Publications.
- Schukajlow, S., Leiss, D., Pekrun, R., Blum, W., Müller, M., & Messner, R. (2012). Teaching methods for modelling problems and students' task-specific enjoyment, value, interest and self-efficacy expectations. *Educational Studies in Mathematics*, 79(2), 215-237.
- Tekin Dede, A. (2015). Matematik Derslerinde öğrencilerin modelleme yeterliliklerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye.

Villa-Ochoa J.A., Berrío M.J. (2015) Mathematical Modelling and Culture: An Empirical Study. In: Stillman G., Blum W., Salett Biembengut M. (eds). *Mathematical Modelling in Education Research and Practice. International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling*. Springer, Cham

Okul Öncesi Dönemde Özel Yetenekli Çocukların Ailelerinin Gözlemleri ve Karşılaştıkları Sorunlar

Yusuf İPEK^a

^aAdana Bilim ve Sanat Merkezi

Özet

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde, özel yetenekli çocukların ailelerinin, çocuğu ile ilgili gözlemleri, gereksinimleri ve yaşadıkları problemler ile alakalı görüşmeler yapılmış ve bazı çıkarımlarda bulunulmuştur. Çocukların yeteneklerini sosyal ve bilişsel yönden doğru ve yeterli düzeyde geliştirebilmesi konusunda, ailelerin ihtiyaçlarını tespit etme yönünde araştırmalar ve saptamalar yapılmıştır.

Çalışma esnasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. *Nitel araştırma* çoğunlukla araştırmaya söz konusu olan olayın, durumun, unsurun doğal ortamında yürütülür. Araştırmaya katılan katılımcıların detaylı görüşmeleri dikkat çekmekle birlikte bu görüşmeler sözel verilerle ifade edilir. Çocuğu 2019-2020 eğitim öğretim yılında özel yetenekli çocuk olarak tanılanmış ve Adana Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim almaya başlamış olan 12 veli ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, erken çocukluk dönemi, özel yetenek kavramı, Bilim ve Sanat Merkezi gibi başlıklar altında toplam 10 soruluk bir görüşme formu uygulanmıştır.

Aile toplumu oluşturan en önemli yapı taşıdır. Ülkemizde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri farklılıklarla baş edebilme becerisidir. Klasik bir deyimle eğitim ailede başlar. Yapılan görüşmelerde velilerin cevapları incelendiğinde, ailelerin birçoğunun, çocuğuna tanı konulana kadar üstün yetenekli çocuk kavramından haberdar olmadığı görülmektedir. Bundan dolayı aileler çocuklarının yeteneklerini geliştirmek adına çaba sarf ettiklerini belirtmiş ancak desteklerinin yeterli ve doğru olup olmadığı konusunda emin olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Kişiliğin önemli ölçüde oluştuğu ve beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönem 0-6 yaş aralığıdır. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde tanılama işlemi 7 yaşından sonra başlayacağından dolayı 0-6 yaş aralığında çocuğa henüz özel yetenekli tanısı koyulmadığı açıktır. Yine görüşmeler sonunda, ailelerin, çocuğun yeteneklerini anlayabilmek, gelişimini en iyi şekilde destekleyebilmek ve özellikle de yaşlılarından farklı özellikler gösteren çocuklarının problemlerini çocuğun kişiliğine zarar vermeden çözebilmek adına hem eğitim almaya, hem de bir uzman yardımına ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir.

Ailelerin genel tepkisini, çocuklarının üstünlüğünü reddetme ya da abartma olarak iki gruba ayırabiliriz. Yeteneği reddeden aile çocuğun farklı ve özel ihtiyaçlarını göz ardı ederek ve ona tıpkı diğer çocuklarına davrandıkları gibi davranarak sıradanlığı teşvik ediyor. Üstünlüğü abartan aile ise çocuğun altından kalkamayacağı beklentiler ve farklılık alanı dışına çıkan performans iddiaları ile çocuğunu başarısızlığa ve sahte bir benlik algısına sürüklüyor (Davis & Rimm, 1998).

Aileler bir yandan zeki ve yetenekli bir çocuğa sahip olmanın övüncünü yaşarken bir yandan da çocuğa yetememenin sıkıntısını çekebilir. Kimden nasıl yardım alacağını bilememe, daha da kötüsü yardım alabileceği kişi ve kurumların ortalarda olmadığını görme, konu ile ilgili bilgiye, kitaba, kaynağa, televizyon programına ulaşamama aileleri çaresiz bırakabilir. Tüm iyi niyet ve çabalara rağmen aile kısa süre içinde hızla büyüyen çocuğuna yanlış yaklaşıma, onu

anlamamaya ve farklılığın niteliğine uygun davranışlar gösteremediği için ona ve dolayısı ile tüm aileye zarar vermeye başlar (Akarsu, 2001).

Özel yetenekli çocukların yaşadıkları problemlerin çözümlenememesi hem kendileri için hem de yaşadıkları toplumun değeri olmalarından dolayı önemli bir kayıptır. Özel yetenekli çocukların ailelerinin bu çocukların yaşadıkları problemlerin çözümü için etkili stratejilerin gösterilememesi ve etkili aile eğitimi örneklerinin verilememesi önemli eksiklerdendir (Morawska & Sanders, 2009).

Sonuç olarak, veli görüşmelerinden alınan cevaplar incelendiğinde ve gerekli alan araştırmaları yapıldığında özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının özel yetenekli olduğunu okul öncesi dönemde fark etmediklerini görüyoruz. Bu çocukların özel yetenekli olduğunun fark edilmesi ve bilişsel ve sosyal yönden en iyi şekilde gelişimlerini sağlamak adına gerekli farkındalığı oluşturma çalışmalarının yapılması özel yetenekli çocuğu olan ailelerin ihtiyaç duyduğu bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bu konuda özel yetenekli çocuk kavramının iyi anlaşılması ve bu çocukların erken yaşlarda keşfedilmesi amacı ile en geniş kitleye ulaşacak şekilde eğitim çalışmalarının yapılmasının gerekli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Özel Yetenekli Çocuk, Bilim ve Sanat Merkezi

Abstract

In this study, in the preschool period, interviews related to the observations, needs and problems of families of special gifted children about their child were made and some conclusions were made. Researches and determinations have been carried out in order to determine the needs of families in order to develop children's abilities in social and cognitive aspects correctly and adequately.

Method of study qualitative research method. Qualitative research is carried out in natural research where the event, the situation, the element involved in the development research is not. Although detailed interviews of research-oriented plans draw attention, these interviews are expressed with verbal information. In your face-to-face interviews with 12 parents whose child has been identified as a special talented child whose design of 2019-2020 education education has been started and the recipient of education has started in Adana Science and Art Center. During the interviews, a 10-question interview form was applied under the titles of early childhood period, special talent oriented, Science and Art Center.

Family is the building block of society. The biggest problem in our country is the ability to cope with differences. In classic terms, education starts in the family. During the interviews, it was seen that many families were not aware of the concept of gifted child until the diagnosis of their child. Therefore, the families stated that they were making efforts to improve their children's abilities but they were not sure whether their support was adequate and correct.

The period in which personality occurs significantly and the brain development is the fastest is in the 0-6 age range. Since the diagnosis process will begin after the age of 7 in the Science and Art Centers, it is clear that the child has not yet been diagnosed with special talents in the 0-6 age range. During the interviews, it was observed that families needed both education and expert assistance in order to understand the child's abilities, to support the development of the child in the best way and to solve the problems of the children who show different characteristics especially from their peers without harming the personality of the child.

The general reaction of the families can be divided into two groups as rejection or exaggeration of the superiority of their children. The family who rejects the talent encourages mediocrity by ignoring the child's different and special needs and treating him as if they treated his other children. The exaggerated family, on the other hand, leads the child to failure and a

false self-perception with the expectations that the child cannot handle and the performance claims that go beyond the field of difference (Davis & Rimm, 1998).

Families can be proud of having an intelligent and talented child, while at the same time suffering from inadequate children. Not knowing how to get help from whom, even worse, seeing that there are no people and institutions that can get help, information, books, resources, television programs can leave families helpless. In spite of all the goodwill and efforts, the family soon starts to approach the rapidly growing child wrongly, not to understand it and to behave according to the nature of the difference, and therefore to harm him and therefore the whole family (Akarsu, 2001).

The inability to solve the problems experienced by special gifted children is an important loss due to the value of both themselves and the society in which they live. The lack of effective strategies for the solution of the problems experienced by the families of the gifted children and the lack of effective family education are among the important deficiencies (Morawska & Sanders, 2009).

In the interviews and researches, it was determined that it is a situation that families with special gifted children need to realize the necessary awareness in order to realize their children's cognitive and social development in the best way in the preschool period. It is concluded that it is necessary to carry out educational studies in order to reach the widest audience in order to understand the concept of special gifted children and to discover these children at an early age.

Keywords: *Early Childhood, Special Talented Children, Science and Arts Center*

1. GİRİŞ (AMAÇ)

Yetenek kavramı “ kabiliyet, istidat” gibi farklı kullanımları olan “ Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite.” Olarak tanımlanmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğine göre özel yetenekli birey “ zeka, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey.” olarak tanımlanır (MEB – Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü).

Üstün yetenekli çocukların sahip oldukları özellikleri ve gelişimsel farklılıkları, ailenin ve sosyal çevrenin mümkün olan en erken dönemde fark etmesi hem çocuğun hem de toplumun gelişmesine katkı sağlar.(Erden, 2017)

Eğer bu çocuklar fark edilmez ve desteklenmezse, sahip oldukları özellikler çocuklar için ağır bir yük haline gelebilir. Ortaya çıkan bu durum hem çocuklar için hem de onunla ilişkisi olanlar için yeni problemler oluşturabilir.(Erden, 2017)

Üstün yetenekli çocukların yaşadıkları problemlerin çözülmemesi hem kendileri için hem de yaşadıkları toplumun değeri olmalarından dolayı önemli bir kayıptır. Üstün yetenekli çocukların ailelerinin bu çocukların yaşadıkları problemlerin çözümü için etkili stratejilerin

gösterilmemesi ve etkili aile eğitimi örneklerinin verilmemesi önemli eksiklerdendir.(Morawska&Sanders,2009)

Üstün yetenekli çocukların ailelerinin eğitimi, üstün yetenekli çocukların zihinsel ve duygusal gelişimlerinin eşgüdümlü olarak sürdürülebilmesi açısından oldukça önemlidir.(Pieckhowski, 1991; Reoper1990; Reis & Renzulli, 2004)

Üstün yetenekli çocukların üzerinde yapılan incelemelerin büyük bir çoğunluğu altı yaş ve üstü çocuklar üzerinde yapılmıştır. Bunun nedenlerinin başında 0-6 yaş grubu çocukların yeteneklerinin herhangi bir araç veya testle ortaya çıkarma zorluğu gelmektedir. Fakat bilinen bir gerçek erken teşhisle erken eğitim programına vakit geçirmeden başlamasının ne kadar önemli olduğudur. (Prof. Dr. Yaşar Özbay Ankara ,2013)

Özel yetenekli çocukların erken dönemlerinde gözlenen özellikler(Jackson & Klein, 1997; Davis & Rimm, 1998):

- *Bebeklikte olağan dışı ataklık
- *Uzun dikkat süresi
- *Geniş hayal ve imgeleme gücü
- *Uykuya daha az ihtiyaç duyma, enerjik olma
- *Gelişimsel dönüm noktalarında daha hızlı ilerleme
- *Keskin gözlem yapma
- *Aşırı merak duyma
- *Güçlü bellek
- *Erken ve olağan üstü dil gelişimi
- *Hızlı öğrenme yeteneği
- *Aşırı duyarlılık
- *Akıl yürütme ve problem çözme becerisi
- *Mükemmeliyetçilik
- *Sayılar, bulmacalar ve yap-bozlar ile oyun becerisini geliştirme
- *Kitaplara aşırı ilgi duyma
- *Soru sorma

- *İlgi alanının oldukça geniş olması
- *Gelişmiş mizah duygusu
- *Eleştirel düşünebilme
- *İcatlar yapabilme
- *Aynı anda birkaç işi yapabilme, yoğunlaşabilme
- *Yaratıcılık

Bir çocuğun özel yetenekli olarak görülebilmesi için yukarıda adı geçen bütün özelliklere sahip olması gerekmektedir. Özel yetenekli çocukta öne çıkan bir özellik, bir başka üstün çocukta hiç görülmeyebilir. Dolayısıyla bireysel farklılıkların olabileceği dikkate alınmalıdır.(Davashgil & zeana, 2004)

Özel yetenekli çocuklarda gözlenen özellikler, tüm çocuklarda belli ölçülerde gözlemlenebilen özelliklerdir. Özel yeteneğin bir göstergesi olabilmesi için bu özelliklerden bir çoğunun ilgili yaş grubunun doğal olarak gösterdiği ölçülerin üzerindeki bir düzeyde çocukta gözleniyor olması gerekmektedir.(Üstün zeka,2012)

2. YÖNTEM

Nitel araştırma olaylar ve durumlar hakkında derinlemesine bilgi sağlamak ve iç yüzünü anlamak adına değerli bilgiler elde edilmesini sağlar; bu yüzden konu hakkında geniş ve yeterli bilgi olmayan ve derinlemesine bilgi sahibi olmak istenildiği zaman nitel araştırma yapmak iyi bir seçim olabilir (Creswell,2009). Bunun yanında nitel araştırma sırasında öğrencilerin sözsüz tepkilerinin, jest ve mimiklerinin gözlemlenmesi de araştırmaya katkı sunacak ve bazı değerlendirmelere imkan sağlayacaktır. Bu nedenle çalışmada nitel araştırmanın iyi bir yöntem olacağına karar verilmiştir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştı. 2019 yılında özel yetenekli birey olarak tanılanmış ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında Adana BİLSEM'de eğitim almaya başlamış 13 öğrencinin velisi ile yapmış olduğumuz 10 soruluk anket çalışması ve yüz yüze görüşmeler sonucu toplanan bilgiler ışığında değerlendirmeler yapılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde velilere yapılan anketteki bir takım sorular ve bu sorulara verilen cevaplar değerlendirilmiştir.

1)Özel yetenekli çocuk kavramı hakkında bilginiz var mı? Varsa bu kavramı ilk ne zaman duydunuz?

“Özel yetenekli çocuk kavramı hakkında bilgim yok çocuğum bu yıl BİLSEM sınavına gireceği zaman ilk defa duyduğum bir kavram.”(veli2)

“Kızım anaokuluna başladığında öğretmenimiz bahsetmişti.”(veli5)

“Kısa bir süre önce bu kavramla tanıştım.”(veli3)

“Çocuğum sınıf öğretmenin tavsiyesi ile sınava girdi ve başarılı oldu fakat özel yetenekli çocuk kavramını araştırmadım bilgim yok.”(veli10)

Verilen cevaplardan da anlaşıldığı üzere özel yetenekli çocuğu olan veliler çocuğuna tanı konulana kadar bu kavram hakkında yeterli bilgiye sahip değiller.

Ailelerin kendilerine özgü çocuk yetiştirme tutumları, çocukları farklı şekillerde etkilemektedir. Ailelerin tutumlarının çocuğun kişilik gelişimi, zihin ve dil gelişimi, fizik ve psiko-motor gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olabilmektedir. Çocuğun gelişim özelliklerinin iyi bilinmesi, çocuğun davranışları karşısında hangi tutumun daha olumlu sonuçlar doğuracağını belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Ailelerin çocuklarının gelişim düzeylerini bilmemeleri, gelişimlerini nasıl destekleyebileceklerini ve ne yapmaları gerektiğini belirleyememelerine sebep olmaktadır.(Güler, 2012)

Üstün zekalı ve yetenekli gibi özel ihtiyaçları olan çocukların en iyi gelişimi için şansı, erken yaşta tanı ve müdahale ile geliştirilebilir.(Sankar-Deleeuw, 2006)

Ailelerin çocuklarının gelişimine destek olabilmeleri için öncelikle özel yetenekli çocuk kavramı hakkında bilgi sahibi olmaları özellikle erken çocukluk döneminde tam bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkıyor.

2)Erken çocukluk döneminde (0-6 yaş) çocuğunuzun yaşlılarından farklı olduğunu düşünüyor muydunuz? Düşünüyorsanız, bu durum sizde ne gibi duygular uyandırıyor?

“Düşünüyordum, mutluluk vericiydi.”(veli4)

“Genelde yaşlılarından daha üst seviyede becerileri oluyordu ve bu bizi mutlu ediyordu.”(veli8)

“Evet düşünüyorum. Onur ve gurur hissi oluşturdu.”(veli13)

“Evet. Korkuyordum çünkü aşırı sorgulayıcı ve ısrarla yanıt arayan iki çocuğum vardı.”(veli12)

“Düşünüyordum. Önce tedirgin oldum fakat araştırdıkça bunun üzerine gitmem gerektiğini fark ettim”(veli11)

“Okumayı ve basit sayısal işlemleri biz farkında olmadan çözdü. Okula gitmeden önce okuyup yazabiliyordu. Bu durum bizi mutlu ediyordu.”(veli10)

“Evet düşünüyordum. Hayal gücü çok yüksekti. Bunun boş olmadığını düşündüm.”(veli7)

Velilerden gelen cevaplara baktığımızda çocuklarının farklı olduğunu hissettiklerini ve durumdan kimi zaman memnun olup kimi zaman ise endişe duyduklarını gözlemliyoruz. Özel yetenekli çocuğu olan velilerin çocuğun hızlı gelişimini memnuniyetle izlerken zaman zaman da çocuğa nasıl davranılması gerektiği ile ilgili problem yaşamalarına sebep olduğu izlenimi oluşmuştur. Durumun iyi analiz edilememesi ve yeterli bilgi sahibi olunmaması halinde insan kişiliğinin temel taşlarının oluştuğu erken çocukluk döneminde velilerin yanlış tutumları çocukta yanlış bir benlik algısına sebep olabilir.

Özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin bazılarında gereksiz bir gurur gelişebilir. Anne baba olarak özel yetenekli bir çocuğa sahip olmak muhakkak iyi bir şeydir. Ancak aşırı gurur, çocuğun daha iyi yetişmesini engeller. Anne babada gelişen gurur, zamanla çocuğa da yansımaktadır. Üstünlük duygusu, aşağılık duygusu kadar zararlı olabilir. (Ulusoy, Sakaltaş, Güneş,Dokgöz, Akın, Köseoğlu,2014)(aile klavuzu)

Toplumun en küçük ve en temel kurumu olan ailenin ülkemizde bu bağlamda yaşadığı en önemli sorun farklılıkla baş etme sorunudur. Ailelerin büyük çoğunluğu üstün yeteneğin ne demek olduğunu ve ne yapmaları gerektiğini bilmemektedir. Fark ettikleri tek durum çocuğun farklı olduğudur. Bu farklılık zaman içerisinde bir avantaj değil dezavantaj olarak ortaya çıkar ve ailenin çözmesi gereken bir dizi sorun halini alır.(Akarsu,2001)

3)Çocuğunuzun yaşlıtlarına göre hızlı gelişim sağlaması ve daha yetenekli olması durumu karşısında siz de bu gelişime yeterince destek olduğunuzu düşünüyor musunuz?

“Elimizden geleni yapıyoruz. Onlar hayırlı ve yararlı birer insan olsun diye”(veli7)

“Biz ona hep yetişkin ciddiyetiyle davrandık”(veli4)

“Hayır sağlayabildiğimi düşünmüyorum.”(veli3)

“Dil eğitimi aldirdim ve 6 yaşından beri jimnastik kursuna gidiyor.”(veli6)

“Kısmen”(veli8)

“Elimden geldiğince. Ekonomik durumumuz izin verdiği ölçüde diyelim.”(veli13)

“Özel bir çabamız olmadı. İlkokula başlayınca rahat ettik. Tüm ödevlerini kendisi yapıyordu biz sadece kontrol ediyorduk.”(veli10)

Bu soruya verilen cevapları inceleyince özel yetenekli çocuğa erken çocukluk döneminde nasıl destek olunacağıyla ilgili velilerin algılarının çok farklı olduğunu görüyoruz. Bu cevaplar çerçevesinde velilerin destek olma çabalarının bilinçsizce ve rastgele yapıldığını fark ediyoruz. Oysa insan yaşamında bilişsel gelişimin en hızlı olduğu ve kişilik gelişiminin de büyük bir kısmının oluştuğu erken çocuklukta velilerin, özel yetenekli çocukların gelişimi hakkında bilgi sahibi olmaları sonucunda bu çocukların daha sağlıklı bir gelişim evresi geçirmelerinin hem çocuk hem aile hem de ülkemizin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tecrübesiz anne ve babaların özel yetenekli çocukla ilgilenmesi hiç de kolay değildir. Özellikle okul öncesi dönemde böyle anne ve babaların yardıma ihtiyaçları daha fazladır. Ailelerin birbirine destek olmaları ve tecrübe aktarımı da ihmal edilmemelidir. (Ulusoy, Sakaltaş, Güneş, Dokgöz, Akın, Köseoğlu,2014)(aile klavuzu)

4) Erken çocukluk döneminde çocuğunuzun gelişimini desteklemek, performansını artırmak ve karşılaştığınız problemleri çözmek adına nasıl davranmanız gerektiği konusunda uzman yardımına ihtiyaç duydunuz mu? Bir uzmandan yardım aldınız mı?

“Evet ihtiyaç duydum ve yardım aldım.”(veli12)

“İhtiyaç duymadım. Belki de duymalıydık.”(veli9)

“Yardıma ihtiyaç duydum fakat yardım almadım.”(veli5)

“Hep bir araştırma yapma ihtiyacı hissettim. Kendimce araştırdım ama yardım almadım.”(veli11)

Verilen cevaplar incelendiğinde ve yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde zaman zaman velilerin bir uzmandan yardım alamaya ihtiyaç duydıkları gözlemlenmiştir. Yardıma ihtiyaç duyan veliler tam olarak bu konunun uzmanının kim olduğunu ve kimden en doğru yardımı alabilecekleri konusunda da kararsız kaldıkları görülmüştür.

5) Özel yetenekli çocuğunuz ile ilgili aile eğitime en çok hangi dönemde ihtiyaç duyduunuz?

“Çocuğumun doğumundan itibaren hep ihtiyaç duyduk.”(veli7)

“Bence en çok 3-6 yaşta önemli”(veli2)

“4-5 yaşlarında kreşe başladığında en çok ihtiyaç duyduk.”(veli11)

“Okul öncesi dönemde.”(veli9)

“Çocuğum 3-6 yaşında iken.”(veli12)

Veliler henüz okula başlamadan önce çocuğunun yaşlılarından hızlı ve farklı gelişim özellikleri göstermesinin ne anlama geldiğini bilmemesi sonucu çocuğuna nasıl davranacağı ile ilgili en çok okul öncesi dönemde aile eğitimi alma ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir.

Özel yetenekli çocukların erken dönemde belirlenip yetenek, ilgi ve kapasiteleri ölçüsünde eğitim alabilmeleri için ebeveynlere çocukların ilk öğretmenleri olmaları nedeniyle çok büyük görev düşer. Ebeveynlerin, çocukların gelişimlerini ne kadar iyi gözlemlerse onların gelişimlerdeki farklılığı ortaya çıkarmaları ve buna dönük önlemleri ve fırsatları araştırmaları da o oranda kolay olur. Özel yetenekli çocukların potansiyelini en üst noktaya çıkarma konusunda ailelerin yapabilecekleri şöyle sıralanabilir:

*Onları birey olarak görmek,

*Birlikte etkinlikler yapmak

*Sabırlı olmak,

*Düşünmeden hareket etmelerini engellemek,

*Esnek olmak,

*Onların düşünceleri hakkında düşünmek,

*kesinlik ve doğruluk için çabalamak,

*Yeni durumlara eski bilgileri uyarlamak,

*Bütün duyularını veriler toplamak ve yaratıcı olmak, (Dağlıoğlu & Alemdar,2010)

4. SONUÇLAR

Yapılan çalışma, yüz yüze görüşmeler ve araştırmalar sonucu özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin çocuğu erken çocukluk döneminde iken yaşadıkları problemleri çözmek ve

çocuğunun gelişimine en iyi şekilde destek olabilmeleri için rehberliğe ihtiyaç duydukları fark edilmiştir.

Gelişim psikolojisinde insanın 0-6 yaş yani erken çocukluk döneminde kişilik gelişiminin, ileri yaşlarda sergileyeceği tutum ve davranışların büyük ölçüde oluştuğu bilinmektedir. Bu yaşlarda ailenin çocuğa karşı davranışları önemli bir olgudur.

Erken çocukluk döneminde kimlik kazanımının ön planda olduğu ve özel yetenekli çocukların kimlik kazanımları için kendi cinsinden olan ebeveyni ile sağlıklı bir özdeşim kurmasının içlerindeki olağan dışı potansiyeli ortaya koymaları açısından çok büyük önem taşır. Kimlik kazanım sürecinde de öncelikle ebeveynlerin çocuklardan yapmasını ve kazanmasını istedikleri tutum ve davranışlara önce kendilerinin sahip olması gerektiği unutulmamalıdır.(Dağlıoğlu & Alemdar,2010)

Her birey topluma kazandırılması gereken önemli bir değerdir. Bunun yanında özel yetenekli çocuklar toplumun yalnız yüzde ikilik bölümünü oluşturur. Özel yetenekli bireyler erken çocukluk döneminden itibaren iyi yönlendirilip doğru desteklenerek ülkemize ve insanlığa faydalı olabilecek konumlara gelmeleri için çalışmalar yapmaya değer bir kitledir.

Eğitimin ailede başladığı bilinen bir gerçek olduğuna göre donanımlı, farkındalığı yüksek ebeveynlere sahip özel yetenekli çocukların kişilik ve bilişsel gelişimlerinin daha üst düzey olacağı düşünülmektedir. Bu durum da öncelikle ailelerin özel yetenekli birey kavramı hakkında bilinçlendirilmesi gereği ortaya çıkar. Aslında yalnız özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin değil tüm toplumun bu konuda bilinçlenmesi gerekir. İnsanlığa armağan olarak dünyaya gelen bu çocuklara, çevresi tarafından da sahip olduğumuz önemli bir değer olduğu bilinciyle yaklaşılmasının uygun olacağı kanısına varılmıştır. Aileler bilinçli dahi olsa sosyal bir varlık olan insanı çevresindeki insanlardan bağımsız olarak düşünemeyiz. Yaşlılarından farklı ve hızlı gelişim gösteren özel yetenekli çocukları zaman zaman çevresi ile de sorunlar yaşadığı görülmüştür.

Bu durumların sonucu olarak insanlığın gelişimi açısından büyük önem taşıyan özel yetenekli çocukların kendilerini gerçekleştirmeleri ve olumlu benlik algıları oluşturabilmeleri için tüm toplumun bu çocukların özellikleri hakkında bilinçlendirilmesi gerekli bir durumdur. Çocuk ilkokula başladıktan sonra özel yetenekli tanısının konulması okul öncesi dönemde ailelerin çocuklarına yeterince destek olamamalarına neden olabilir. Bu çocuklar toplum ve aile içinde kendilerini olduğu gibi kabul ettirme ile ilgili problemler yaşayabilmektedir. Bunun

sonucu olarak çocuk zihinsel gelişimin ve öğrenmenin en hızlı olduğu dönemi iyi değerlendiremez.

Ailelere yardıma ihtiyaç duyduklarında kimlere başvurmaları gerektiği konusunda bilgi verilmesi için kitle iletişim araçları kullanılabilir. Tüm toplumu bilinçlendirmek adına kamu spotları hazırlanabilir. Amaç burada sadece çocuğa özel yetenekli çocuk tanısı koymak değil insanların bu kavramın farkına varmasını sağlamak ve bu potansiyele sahip çocuklara nasıl davranılacağı hakkında toplumun bilinçlenmesini sağlamaktır. Çünkü özel yetenekli çocukların potansiyelini ortaya çıkarabilmesi sonucuna ulaşabilme gerçeği tüm çabalara değer durumdur.

Kaynakça

- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar Aileleri ve Sorunları*. Ankara.
- Creswell, J. W. (2009). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davaslıgil, Ü., & Zeana, M. (2004). *Üstün Zekalıların Eğitimi Projesi*. 1. *Üstün Yetenekli*, (s.96). İstanbul.
- Davis, G. & Rimm, S. (1998) *Education of the gifted and talented*. USA, MA: Allyn and Bacon.
- Dağlıoğlu, H. E., & Alemdar, M. (2010). *Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), s. 849-860.
- Güler, T. (2012). *Anne Baba Eğitimi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Erden, S. (2017). *Özel yetenekli çocukların ebeveyni olmak*. İstanbul.
- MEB. (2018). *Özel yetenekli çocuğum var*. Özel eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Morawska, A. & Sanders, M.R. (2009). Parenting gifted and talented children: conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173.
- Oğurlu, Ü. Üzeyir, Y. (2010). *Üstün Zekalı/Yetenekli Çocuklar ve İletişim*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2) s. 213-223.
- Özbay, Yaşar. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara.
- Piechowski, M. M. (1991). *Emotional development and emotional giftedness*. In N. Colangelo & G.A. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education* (ss.285-306). Boston: Allyn and Bacon.
- Ulusoy, H. F. & Sakaltaş, E. & Güneş, H. & Dokgöz, M. & Akın, Ö. & Köseoğlu, S. (2014). *Özel yetenekli çocuklar aile klavuzu*. Kayseri. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Üstün Zeka. (2012, 07 09). 07 09, 2012 tarihinde [www.hacettepe.edu.tr: http://ogrenci.hacettepe.edu.tr/-b0145575/baglantilar/zeka.html](http://ogrenci.hacettepe.edu.tr/-b0145575/baglantilar/zeka.html)

DİSLEKSİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ali TATLI^a, Dr. Dilek KIRNIK^b, Yahya ALTUNKAYNAK^c

^aMEB, Sınıf Öğretmeni, tatliali12@gmail.com

^bMEB, Sınıf Öğretmeni, dlkkrnk@gmail.com

^c MEB, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, yahya5870@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eğitim öncesinde disleksiye yönelik algılarını ve eğitimi alma amaçlarını belirlemek, bu eğitimin önemine ilişkin görüşlerini ve bu eğitimden beklentilerini tespit etmektir. Bu çalışmanın araştırma grubu olarak sınıf öğretmenleri ve temel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerinden oluşan toplam 52 öğretmen seçilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemine göre düzenlenmiştir. Araştırmada toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcılar disleksiye; öğrenme bozukluğu, dil kullanma ve okuma eksikliği, özel eğitimle öğrenebilme durumu, öğrencilerin bilişsel alan bilgilerini kavrayamaması vb. olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler bu eğitime; donanımlı olmak, mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak, disleksili öğrencilere yardımcı olmak sebepleriyle katılmaktadırlar. Öğretmenler bu eğitimi; öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunmak, öğrencinin ve velisinin öğrenmeye olan motivasyonunu arttırmak, farkındalık oluşturmak, sınıfta karşılaşılan sorunları kolayca çözmek vb. açılarından önemli görmekteyiz. Öğretmenlerin bu eğitimden beklentileri ise; disleksi öğrencilerini tanımak/fark etmek, bu tür öğrencilere yönelik pedagojik alana uygun etkili öğrenme metot ve yaklaşımlarını öğrenmek ve uygulamak, öğrencilerin dersleri daha iyi anlaması için uygun ders tasarımı yapmak, disleksili öğrencilerin sınıfa entegrasyonunu sağlamak ve disleksi öğrencilerine yönelik sosyal dışlama, akran zorbalığı vb. olaylarla açığa çıkan sınıf yönetimi sorunlarını çözmektir.

Anahtar Kelimeler: Disleksi1, Dislektik2, Öğretmen Görüşleri3

VIEWS OF TEACHERS ON DYSLEXIA TRAINING

Abstract

The aim of this study is to find out teachers' perceptions towards dyslexia in pre-school education and purpose of receiving such training and to determine their views and expectations about the importance of this training. The research group of this study consisted of 52 teachers consisting of classroom teachers and school counsellors working in basic education institutions. The study was based on the interview method which is one of the qualitative research methods. Content analysis was used in the analysis of the collected data. The participants described dyslexia as learning disability, lack of language use and reading, learning ability with special training, students' being unable to comprehend cognitive knowledge and so on. The teachers participate in this training to be well-equipped, to contribute their professional development

and to help students with dyslexia. The teachers consider this training importance in terms of contributing the students' learning ability, to boost the motivation of students and their parents on learning, to raise awareness, to solve problems encountered in the classroom and for other similar cases. The teachers' expectations from this training are to know/distinguish students with dyslexia, to learn and apply the effective learning methods and approaches in pedagogy for such students, to carry out appropriate lesson plans for students to understand the lessons better, to integrate the students with dyslexia into the classroom and to solve classroom management problems occurring from social exclusion, bullying and similar issues towards students with dyslexia.

Keywords: Dyslexia1, Dyslexic2, Teacher Views3

1. GİRİŞ (AMAÇ)

Öğrenme, bireyin doğumuyla başlayıp gelişim dönemlerine bağlı olarak gerçekleşen kapsamlı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Okuma yazma öğretimi erken çocukluk dönemi olan okul öncesi ile başlamak üzere ilkokulda devam eden bir süreçtir. Ülkemizde okul öncesi dönemde seslerin hissedilmesi süreciyle okuryazarlığın alt zemin oluşturulmaktadır. İlkokul birinci sınıf itibarıyla de okuma eğitimine tam anlamıyla geçilmiş olmaktadır (Balcı, 2019,165). Bu süreçte disleksili öğrenciler ile sıklıkla karşılaşmaktadır.

Disleksi, her kültürde, ırkta ve sosyo-ekonomik düzeyde görülen ve her beş çocuktan birini etkileyen ve bir öğrenme sorunu olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifade ile disleksi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunuyla kendisini gösteren nörolojik temelli bir öğrenme güçlüğüdür (Aslan, 2016, 238). Disleksi cinsiyet, kültür, ırk, başarı düzeyi gibi değişkenlere bakılmaksızın her kişide görülebilen bir öğrenme sorunudur. En geniş anlamıyla disleksi, harfleri ve onlara ait olan sesleri ayırt edememe, sözlü ve yazılı dili kullanırken zorlanma, belli bir olay örgüsüne sahip uzun okuma parçalarını anlamakta zorlanma gibi akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunlarını içeren bir öğrenme güçlüğüdür. Disleksili öğrenciler sesleri fark edemez, kelimeleri ve cümleleri çözümleyemez (Saraç, 2014; Bingöl, 2003).

İlkokula başlayan disleksili çocuklar, eğitim alabilecek zihinsel gelişimi henüz tamamlayamadıkları için okuma, yazma ve matematiksel işlemleri kavramada zorluk yaşamaktadırlar. Ancak bu durum onların zeka düzeylerinde bir sorun olduğunu göstermez. Nitekim disleksili çocukların bazen yüksek bilişsel yeteneklere sahip olmalarına rağmen, olmaları gereken okuma seviyesine ulaşamadıkları görülür (Kolburan ve Erbay, 2015).

Disleksi, zekası normal ya da normal üstü olan, herhangi bir duysal, nörolojik, fiziksel, ruhsal ve kültürel özürlü olmayan okuma, yazma, matematik, kendini ifade etme, düşünme, zaman ve

mekanda yönelme alanlarından biri veya birkaçında yetersizliğe yol açan bir bozukluktur (Salman vd, 2016, 171). Bu yetersizliklere sahip olan öğrencilerin tanılanmasında öğretmen önemli bir faktördür. Okuma-yazma, süreç olarak ilkokullarda öğrenilmektedir. Dolayısıyla okuma problemi ilk olarak çocuğun öğretmeni veya ailesi tarafından fark edilecektir. Bu nedenle tanı yöntemleri arasında ailelerin ve öğretmenlerin gözlemleri önemli bir yer tutmaktadır (Bingöl, 2003). Disleksili öğrencilerde sıklıkla görülen özellikler şunlardır (Bingöl, 2003; Salman vd., 2016):

- Birinci sınıfta harfleri ve okumayı akranlarından geç öğrenmesi,
- Harfleri ve onlara ait olan sesleri yeterince öğrenememesi
- Yazarken harfleri atlaması, ters veya rotasyonel yazması
- Numaraları ezberlemede sıkıntı yaşaması
- Konuşmayı geç öğrenmesi ve tutuk davranması
- Yavaş okuması ve acele ederse çok hata yapması
- Yazıyı aynen geçirirken çok yavaş yazması ve öğrencinin el yazısını tüm çabalara rağmen okunaksız olması
- Öğrencilerin genellikle yazılı ödev istememesi ve kompozisyon yazarken çok zaman harcaması
- Sıklıkla gramer, noktalama ve harf hatalarını yapması
- Çocuğun yazılı ve sözlü olarak kendini ifade edebilme becerisinin zayıf olması
- Yabancı bir dil öğrenme konusunda problem yaşaması

Günümüzde bu belirgin özellikleri taşıyan, özel öğrenme gücünü yaşayan çok sayıda çocuk bulunmaktadır. Her sınıf öğretmenin sınıfında en az bir öğrenci bu durumu yaşamakta ya da yaşama ihtimali bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin formal bilgiyle ilk kez karşılaştıkları temel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin disleksi tanımları, disleksili öğrencileri tam olarak anlamaları ve öğrenme ortamlarını bu öğrencilere göre düzenlemeleri için disleksi konusunda eğitim düzenlemek önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı temel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere yönelik düzenlenen disleksi eğitimi öncesinde öğretmenlerin disleksiye yönelik algıları, bu eğitimi alma amaçlarını belirlemek yanında bu eğitimin önemine ilişkin görüşleri ve bu eğitimden beklentilerini tespit etmektir.

2. YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemine göre düzenlenmiştir. Araştırmada disleksi eğitimine yönelik katılımcı belirlemek için belirlenen dört açık soru Ar-Ge online işlemler alanında tüm eğitimcilere sorulmuştur. Sunulan yapılandırılmış görüşme formu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu yapılandırılmış sorulara yönelik toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Öğrencilerin ilk öğrenme dönemlerinden biri olan ilkokullarda disleksi özelliği taşıyan öğrencilerin fark edilmesi ve eğitim yaşantısı boyunca desteklenmesi, ihtiyacı olan alanlarda gerekli yardımların yapılması için çalışmanın araştırma grubu olarak sınıf öğretmenleri ve temel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerinden oluşan toplam 52 öğretmen seçilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

Katılımcıların Branşları	f
Sınıf Öğretmenliği	45
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğretmenliği	7

Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubu verilmiştir. Disleksi eğitimine 45 sınıf öğretmeni ve 7 rehberlik ve psikolojik danışma öğretmenliği branşlarında olmak üzere toplam Malatya ilinde görev yapan 52 öğretmen katılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Tablo 2. Öğretmenlerin disleksi tanımlamalarına ilişkin görüşleri

Kodlar	f	%	Katılımcılar
Öğrenme bozukluğu	18	35	Ö5, Ö6, Ö7, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö36, Ö37, Ö39, Ö40, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö52
Dil kullanma ve okuma eksikliği	11	21	Ö1, Ö2, Ö4, Ö10, Ö13, Ö17, Ö38, Ö41, Ö43, Ö50, Ö51
Özel eğitimle öğrenebilme durumu	9	17	Ö3, Ö8, Ö9, Ö11, Ö21, Ö22, Ö31, Ö33, Ö42
Öğrencilere yönelik verilen yönergelerin ve okunanların anlaşılabilmesi	6	12	Ö20, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö30,
Öğrencilerin bilişsel alan bilgilerini kavrayamaması	5	10	Ö27, Ö28, Ö29, Ö48, Ö49
Öğrencilerin yaşadığı dikkat dağınıklığı ve unutkanlık	3	5	Ö32, Ö34, Ö35
Toplam	52	100	

Tablo 2’de öğretmenlerin disleksi tanımlamalarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre öğretmenler eğitim öncesinde disleksi; öğrenme bozukluğu

(f=18), dil kullanma ve okuma eksikliği (f=11), özel eğitimle öğrenebilme durumu (f=9), öğrencilere yönelik verilen yönergelerin ve okunanların anlaşılabilmesi (f=6), öğrencilerin bilişsel alan bilgilerini kavrayabilmesi (f=5), öğrencilerin yaşadığı dikkat dağınıklığı ve unutkanlık (f=3) olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında;

Ö19: *Disleksi, öğrenememe durumu ya da öğrenmede zorluğu veya bozukluğudur. Öğrenciler eğitim sürecinde olduğu halde öğrenme durumlarının zayıf olmasıdır.*

Ö32: *Disleksi, ders esnasında çocukların dikkat dağınıklığı durumu yaşamasıdır. Bu zaman diliminde öğrendiklerini çabuk unutmaları yüzünden gelişim kaydedeme halidir.*

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin; disleksi, genel öğrenme bozukluğu ve daha çok Türkçe derslerindeki öğrenme durumları ile ilişkilendirerek dil becerilerindeki yetersizliği olarak tanımladıkları söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin disleksi eğitimi alma nedenleri

Kodlar	f	%	Katılımcılar
Meslek hayatlarında disleksili öğrencilerle karşılaşma ihtimaline karşı donanımlı olmak	17	33	Ö1, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö28, Ö29, Ö30, Ö42, Ö47, Ö50
Mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak	6	0	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö11, Ö15, Ö17, Ö18, Ö23, Ö24, Ö25, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö51,
Disleksili kişilerle (evlat, öğrenci, akraba vb.) yaşama durumundan dolayı onlara yardımcı olmak	5	9	Ö6, Ö7, Ö21, Ö27, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö49,
Proje (erasmus+) hazırlama sürecinde destek almak	2	4	Ö26, Ö48
Disleksiye yönelik merak ve ilgi duymak	2	4	Ö35, Ö52
Toplam	32	100	

Tablo 3’de öğretmenlerin disleksi eğitimi alma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre öğretmenler eğitim öncesinde disleksi eğitimi; meslek hayatlarında disleksili öğrencilerle karşılaşma ihtimaline karşı donanımlı olmak (f=17), mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak (f=16), disleksili kişilerle (evlat, öğrenci, akraba vb.) yaşama durumundan dolayı onlara yardımcı olmak (f=15), proje (erasmus+) hazırlama sürecinde destek almak (f=2), disleksiye yönelik merak ve ilgi duymak (f=2) gibi nedenlerle disleksi eğitimine katılmak istemişlerdir. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında;

Ö6: *Sınıftaki, okulumdaki, bölgedeki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerimize nasıl daha kaliteli bir eğitim yaklaşımında bulunabilirim?, uygulamalar yapabilirim? gibi düşünceler yüzünden bu eğitime katılmak istiyorum.*

Ö41: *Dünyada her 10 çocuktan en az biri dislektik. Disleksi tanımayan öğretmen ve aileler bu zeki çocukların tembel ve haylaz olduğunu düşünebiliyor. "Zeki ama*

çalışmıyor" diye damgalanıp akran zorbalığına maruz kalabiliyorlar. Oysa disleksi içinde müthiş bir güç barındırıyor. Disleksinin özellikleri, okulda dezavantajken doğru destekle hayatta DEV avantaja dönüşebiliyor. Bir rehber öğretmen olarak bu benzersiz çocukların gizli yönlerini keşfedip hayatlarına dokunmak istiyorum.

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin, mesleki hayatlarında karşılaştıkları öğrencilere daha etkili yaklaşımları kullanmak için disleksi eğitimine katılmak istedikleri söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin disleksi eğitiminden beklentileri

Kodlar	f	%	Katılımcılar
Disleksi öğrencilerini tanımak/fark etmek	45	22	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö43, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48, Ö49, Ö50, Ö52
Disleksili öğrencilere yönelik pedagojik alana uygun etkili öğrenme metot ve yaklaşımlarını öğrenmek ve uygulamak	41	20	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48
Öğrencilerin dersleri daha iyi anlaması için uygun ders tasarımı yapmak	37	18	Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48, Ö49, Ö50, Ö52
Disleksili öğrencilerin sınıfa entegrasyonunu sağlamak için etkili davranış yönetimi becerilerini geliştirerek öğrenciler arasında birlik beraberlik bilincini oluşturmak	33	16	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42
Başarısızlık duygusuyla okulu bırakma eğiliminde olan öğrencilere özgüven kazandıracak başarılarını arttıracak bilgi ve becerilere sahip olmak	27	13	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44
Disleksi öğrencilerine yönelik sosyal dışlama, akran zorbalığı vb. olaylarla açığa çıkan sınıf yönetimi sorunlarını çözmek	25	11	Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35, Ö37, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö47
Toplam	208	100	

Tablo 4'te öğretmenlerin disleksi eğitiminden beklentilerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre öğretmenlerin disleksi eğitiminden; disleksi öğrencilerini tanımak/fark etmek (f=45), disleksili öğrencilere yönelik pedagojik alana uygun etkili öğrenme metot ve yaklaşımlarını öğrenmek ve uygulamak (f=41), öğrencilerin dersleri daha iyi anlaması için uygun ders tasarımı yapmak (f=37), disleksili öğrencilerin sınıfa entegrasyonunu sağlamak için etkili davranış yönetimi becerilerini geliştirerek öğrenciler arasında birlik beraberlik bilincini oluşturmak (f=33), başarısızlık duygusuyla okulu bırakma eğiliminde olan öğrencilere

özgüven kazandıracak başarılarını arttıracak bilgi ve becerilere sahip olmak (f=27), disleksi öğrencilerine yönelik sosyal dışlama, akran zorbalığı vb. olaylarla açığa çıkan sınıf yönetimi sorunlarını çözmek (f=25) gibi beklentileri bulunmaktadır. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında;

Ö14: Disleksi ilkokulda sıklıkla karşılaştığımız bir sorundur. Mesela bu öğrencileri fark edemiyoruz, sınıfla kaynaştıramıyoruz. Öğrencilerin, disleksili öğrencileri içine kabul etmesini sağlayamıyoruz. Bu öğrencilere yönelik dersleri planlayamıyoruz, bu çocuklar başarısız oluyor, arkadaşları tarafından dışlanıyor ve okula gelmek istemiyor. Bazen bu sorunlara çözüm bulamıyoruz. Alacağım eğitim ile bu sorunları çözmek istiyorum.

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin bu eğitimden beklentilerinin disleksili öğrencileri hemen tanımak ve eğitim hayatında daha verimli ve etkili ortamlar oluşturmak olduğu söylenebilir.

SONUÇLAR

Disleksi eğitimine katılmak isteyen öğretmenler eğitim öncesinde;

- Disleksiye öğrenme bozukluğu, dil kullanma ve okuma eksikliği, özel eğitimle öğrenebilme durumu olarak tanımlamışlardır.
- Disleksi eğitimine meslek hayatlarında disleksili öğrencilerle karşılaşma ihtimaline karşı donanımlı olmak, mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak, disleksili kişilerle (evlat, öğrenci, akraba vb.) yaşama durumundan dolayı onlara yardımcı olmak gibi nedenlerle katılmak istemişlerdir.
- Disleksi eğitiminden disleksi öğrencilerini tanımak/fark etmek, disleksili öğrencilere yönelik pedagojik alana uygun etkili öğrenme metot ve yaklaşımlarını öğrenmek ve uygulamak ve öğrencilerin dersleri daha iyi anlaması için uygun ders tasarımı yapmak gibi beklentileri bulunmaktadır.

Disleksi eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında özellikle erken çocukluk dönemi ve temel eğitim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerine yönelik özel eğitim gerektiren öğrencilerini fark edebilmesi eğitimi verilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda konu ile ilgili olarak aileyi bilgilendirebilmeleri ve bu öğrencilerine yönelik eğitimi planlayabilmeleri için de disleksi eğitim verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin dislektik öğrencileri fark edebilmeleri için okulların RAM ve hastanelerle iş birliği yaparak tarama çalışması yapmaları önerilebilir. Nitekim farkındalık sürecinde önemli

bir yere sahip olan ailelere yönelik rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmesi ve okullarda ailelere yönelik seminer verilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Aslan Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları. *International Periodical for the Languages*, 11(3), 237-254.
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179.
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: disleksi nedir ve ne değildir?. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-17.
- Balcı, E. ve Çayır, A. (2017). Çoklu duyuşsal öğrenme'nin disleksi riski olan bir ilkökul 4. sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalık becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 201-216.
- Bekar, İ.P., Ergenç, İ., Ay, S. ve Gürkan, K. (2013). Gelişimsel disleksi tanılı çocukların okuma süreçlerinde yaptıkları yineleme yanlışları üzerine bir gözlem. *6. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*, Niğde Üniversitesi.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkökul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56 (2), 67-82.
- Çayır, A. ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkökul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Kolburan, Ş. G., Erbay, E. Ö. (2015). Bir eğitim liderliği örneğinde, disleksi vakası. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Karakaya, B. ve Altuntaş, O.(2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin, okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 5(3), 161-168.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F.(2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Studies in Psychology*, 34(1), 71-77.

Özer, S., Erdem, M., (2017). Disleksili bireylerin öğrenme süreçlerinde öğretim teknolojilerinin kullanımı. *5. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*, 168-177.

Uçkun, D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü, *TÜBAR-XIII*, 203-217.

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ali TATLI^a, Dr. Dilek KIRNIK^b, Yahya ALTUNKAYNAK^c

^aMEB, Sınıf Öğretmeni, tatliali12@gmail.com

^bMEB, Sınıf Öğretmeni, dlkkrnk@gmail.com

^c MEB, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, yahya5870@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı birleştirilmiş sınıflarda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitimin sürecine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesine göre düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 5 farklı temel eğitim kurumlarında çalışan 7 sınıf öğretmenidir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan sorularla öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgileri, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tespit edilmesi, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle kurulması gereken iletişim durumları, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yapılan düzenlemeler ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri ile ilişkilerine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış sorularla yapılan odak görüşmesinden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre birleştirilmiş sınıflarda görev alan sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü; okuma ve anlamada sorun yaşamak, belli sözlü yönergeleri anlayamamak, matematik, Türkçe gibi derslerin yanında müzik, resim gibi sanat ağırlıklı derslerde de istenen seviyeye ulaşamamak olarak ifade etmektedirler. Öğretmenler gözlem ve görüşme sonucunda öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri tespit etmekte, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamakta, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri ile sağlıklı ve anlamlı iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bulunduğu birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri zaman yetersizliği, materyal eksikliği, velilerle işbirliği konularında zorlanmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Sınıf1, Öğrenme Güçlüğü2, Kaynaştırma Öğrencileri3

TEACHERS' VIEWS ON STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES IN MULTIGRADE CLASSROOMS

Abstract

The aim of this study is to determine the teachers' views on students with learning difficulties in multigrade classrooms. The research was based on the focus group interview which is one of the qualitative research methods. The working group of the study is 7 classroom teachers working in 5 different basic education institutions. Knowledge of teachers on learning difficulties, distinguishing students with learning difficulties, communication cases need to be established with the students with learning difficulties, arrangements carried out towards students with learning difficulties and teachers' views on relationships of such students with their families are determined with the questions prepared by the researchers. The data collected through focus interview conducted with semi-structured questions were analyzed with content analysis. According to the findings, classroom teachers working in multigrade classrooms define learning difficulty as having problems in reading and comprehension, being unable to understand certain oral directions and failure to reach the desired level on art-focused classes

as well as lessons such as mathematics and Turkish language. As a result of the observation and the interview, teachers have difficulties in distinguishing students with learning difficulties, planning educational multigrade schemes towards students with learning difficulties and communication with the families of students with learning difficulties in a healthy and meaningful way. Classroom teachers working in multigrade classrooms with students with learning difficulties encounter problems such as insufficient time, lack of materials and cooperation with parents.

Key Words: Multigrade Classroom¹, Learning Difficulty², Inclusive Students³

1. GİRİŞ (AMAÇ)

Bireyin öğrenmeyi belirli bir sistem halinde temellendirdiği ilk kurum okuldur. Özellikle ilkököl dönemi akademik bilginin yanında istenilen beceri ve tutumların bireye öğretilmesi bakımından önemlidir. Ancak bazı yerleşim bölgesinde bağımsız sınıf oluşturulacak yeterli öğrenci, öğretmen ve derslik sayısının bulunmadığı durumlarda da taşınmalı eğitim sistemi, yatılı bölge okulu, pansiyonlu eğitim uygulaması ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim şeklinde uygulamaların olduğu görülmektedir (Demir Çetin, 2019). Birleştirilmiş sınıflar, daha çok kırsal alanlarda, küçük ve nüfusun az olduğu kenar mahallelerde görülen iki ya da daha çok sınıfın, bir grup teşkil ederek bir öğretmen eşliğinde birlikte çalışmasıdır (Abay, 2006). Kırsal alanda bulunan veya derslik sayısının azlığı nedeniyle birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin yanı sıra toplumdaki dezavantajlı konumdaki diğer bir grup olan özel gereksinimli bireylerin eğitilmesi de önem arz etmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin birleştirilmiş sınıf uygulamaları içindeki durumu ve nasıl eğitilmesi gerektiği sorunu sınıf öğretmenlerinin üzerinde durduğu önemli konulardandır.

Öğrenme güçlüğü ile ilgili benzer tanımlar olmakla birlikte 2509 ve 2551 sayılı Tebliğler Dergisi özel öğrenme güçlüğü; “yazılı veya sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinden birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkati yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesidir” şeklinde tanımlamaktadır (Yangın vd., 2016).

Öğrenme güçlüğü öğrencinin akranlarıyla kıyaslandığı zaman okuma, yazma, konuşma, dinleme, matematik, mantık yürütme gibi alanlarda beklenen başarıya sahip olamamasını ifade eder. Aynı zamanda öğrenme güçlüğü görsel, işitsel ve motor bozuklukları, zekâ geriliği, duygusal hasarlar ya da çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzlukların sebep olduğu öğrenme sorunlarını da kapsamamaktadır (Baltacı, 2017, 11).

Öğrenme güçlüğünün eğitim sürecinde öğretmenler tarafından bilinmesi ile öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanılanması arasında doğru orantı vardır. Öğrenme güçlüğüne yönelik farkındalığın eğitim ortamlarında artırılması gerekmektedir. Nitekim Türkiye’de Genel eğitimde farklı kademe ve dersler için uyarlanabilir öğretim sistemi uygulamaları mevcut iken; özel eğitimde özellikle öğrenme güçlüğlerine ilişkin uyarlanabilir öğretim sistemlerinin yetersiz sayıda olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğrenme güçlüğünün azaltılmasına yönelik uyarlanabilir bir sisteme ve bu öğrenciler için sınıf içi/dışı uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Hopcan, 2013).

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden odak görüşme yöntemine göre düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında Malatya ilinin farklı ilçelerinde birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile toplantı yapılarak birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin mevcut durum analizi yapılmıştır. Toplantıda sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan sorularla öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgileri, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tespit edilmesi, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle kurulması gereken iletişim durumları, öğrenme süreçlerinde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yapılan düzenlemeler ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri ile ilişkilerine ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu sorulara yönelik toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

1.1. Çalışma Grubu

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki yıl
K1	E	5
K2	E	2
K3	K	7
K4	E	8
K5	E	6
K6	K	9
K7	K	4

Tablo 1 verilerine göre 4 erkek öğretmen ve 3 kadın öğretmen araştırma kapsamında görüş bildirmiştir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin sınıf öğretmeni olduğu ve en az 2 yıl en fazla 9 yıllık mesleki tecrübeye sahip oldukları tespit edilmiştir.

2. BULGULAR ve YORUMLAR

Tablo 2. Öğretmenlerin “Öğrenme Güçlüğü”ne ilişkin görüşleri

Öğrencinin konuşma, okuma, heceleme gibi etkinliklerde zorlanması	5	22	K1, K3, K4, K5, K7
Öğrencinin farklı yetenekleri sanatsal faaliyetleri sergilemede ve değişik içerikleri algılamada güçlük yaşaması	5	22	K1, K2, K4, K5, K6
Öğrencinin matematiksel hesap yapmada ve kendini ifade etme zorlanması	4	17	K1, K4, K6, K7
Öğrencinin ders içinde iletişim yetersizliği yaşaması	3	13	K3, K5, K6
Kazanımları geç ve zor öğrenmesi	2	9	K2, K5
Öğrencinin akıl yürütme ve problem çözme becerilerinde geri kalması	2	9	K3, K7
Ailelerin öğrencinin öğrenmelerine karşı ilgisiz olmaması	1	4	K5
Verimli eğitim uygulamalarıyla çözülebilecek problem	1	4	K4
Toplam	23	100	

Tablo 2’de öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tanımlamalarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre öğretmenler öğrenme güçlüğü; öğrencinin konuşma, okuma, heceleme gibi etkinliklerde zorlanması ($f=5$), öğrencinin farklı yetenekleri sanatsal faaliyetleri sergilemede ve değişik içerikleri algılamada güçlük yaşaması ($f=5$), öğrencinin matematiksel hesap yapmada ve kendini ifade etme zorlanması ($f=4$), öğrencinin ders içinde iletişim yetersizliği yaşaması ($f=3$), kazanımları geç ve zor öğrenmesi ($f=2$), öğrencinin akıl yürütme ve problem çözme becerilerinde geri kalması ($f=2$), ailelerin öğrencinin öğrenmelerine karşı ilgisiz olmaması ($f=1$) ve verimli eğitim uygulamalarıyla çözülebilecek problem olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında;

K1:Öğrenme güçlüğü bence çok yönlü bir yetersizliktir. Sadece Türkçe dersi kökenli okuma, konuşma konusundaki yetersizlik değil aynı zamanda matematik dersinde rakamlarla çalışırken sorun yaşamasıdır. Genel olarak yeteneklerini sergilemede ve algılamada zorlanmasıdır.

Tablo verileri ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü; sözel beceriler, matematiksel beceriler, iletişim becerileri, üst düzey düşünme becerileri, sanatsal içerikler ve aile faktörüne bağlı olarak tanımladıkları, belli becerilerin eksikliğinin öğrenme güçlüğüne yol açabileceği söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri tespit etme yöntemleri

Öğrencinin yaşının gerektirdiği becerileri göstermede yetersizlikler yaşadığını gözlemleme	6	19	K1, K3, K4, K5, K6, K7
Öğrencinin kitap okuma ve yazı yazmadaki olağandışı durumları tespit etme	5	16	K2, K3, K5, K6, K7
Diğer öğrencilere nazaran yavaş ilerleme durumlarını belirleme	5	16	K1, K2, K4, K6, K7
Konuşma bozukluğunu tespit etme	4	13	K4, K5, K6, K7
Harfleri, rakamları, şekilleri yazmada ve çizmede yaşadığı zorlukları belirleme	4	13	K1, K3, K5, K6
Öğrencilerin yaramazlık ve tırnak yeme davranışlarını gözlemleme	4	13	K1, K2, K4, K5
Belli psikomotor becerileri (makas kullanma, kalem ya da fırça tutma vb.) kullanma durumlarını tespit etme	3	10	K2, K3, K5
Toplam	31	100	

Tablo 3'te öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tespit etme yöntemlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre öğretmenler öğrenme güçlüğü; öğrencinin yaşının gerektirdiği becerileri göstermede yetersizlikler yaşadığını gözlemleyerek ($f=6$), öğrencinin kitap okuma ve yazı yazmadaki olağandışı durumları tespit ederek ($f=5$), diğer öğrencilere nazaran yavaş ilerleme durumlarını belirleyerek ($f=5$), konuşma bozukluğunu tespit ederek ($f=4$), harfleri, rakamları, şekilleri yazmada ve çizmede yaşadığı zorlukları belirleyerek ($f=4$), öğrencilerin yaramazlık ve tırnak yeme davranışlarını gözlemleyerek ($f=4$), belli psikomotor becerileri (makas kullanma, kalem tutma vb.) kullanma durumlarını tespit ederek ($f=3$) belirlemektedirler. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında;

K4: Her öğrenci grubunun normal koşullarda sınıf seviyelerine göre öğrenmeleri beklenen kazanımlar vardır. Öğrenme güçlüğü durumundaki öğrenciler bu kazanımları ya da becerileri ya tam olarak yapamazlar ya da tamamen yapamazlar. Diğer öğrencilere göre gelişimde çok az bir ilerleme görülür. Bu ilerleme de baya bir zaman sonra gözlemlenebilir. Mesela benim sınıftaki öğrencide konuşma bozuklukları vardı. Tabi ki bu durum da sınıfta hemen fark ediliyor.

Tablo verileri ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak sınıf öğretmenleri öğrencilerindeki öğrenme güçlüğü gözleme ve görüşmeye dayalı uygulamalarla tespit ettikleri söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle iletişim yolları

Öğrencinin farklı özelliklerine yönelik (ilgi alanları, yeterlilikleri, gelişim alanları vb.) iletişim kanalları kullanarak	7	35	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7
Yapmakta zorlandıkları faaliyetleri cazip hale getirerek	5	25	K1, K3, K4, K5, K6
Sürekli olumlu yönden dönüt vererek	4	20	K2, K3, K5, K6
Karşılaştırma yapmadan daha basit adımlarla ders sürecine katılmasını isteyerek	4	20	K3, K4, K6, K7
Toplam	20	100	

Tablo 4'te öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle iletişim yollarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre öğretmenler öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle; öğrencinin farklı özelliklerine yönelik (ilgi alanları, yeterlilikleri, gelişim alanları vb.) iletişim kanalları kullanarak ($f=7$), yapmakta zorlandıkları faaliyetleri cazip hale getirerek ($f=5$), sürekli olumlu yönden dönüt vererek ($f=4$) ve karşılaştırma yapmadan daha basit adımlarla ders sürecine katılmasını isteyerek ($f=4$) iletişim kurmaktadır. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında;

K5: Öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri birleştirilmiş sınıflarda görmek ve ilgilenmek gerekiyor. Ben öncelikle öğrencilerimin (iki tane var) geçmiş yaşantılarını araştırdım. Aileleri, öğrencim olan akrabaları ve muhtar ile konuştum. Gözlemlerim ve öğrencilerin ilgi alanlarını, yapabildiklerini ve yapamadıklarını öğrendim.

Tablo verileri ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurmak için önce öğrencinin aile yaşantısını, öğrenme özelliklerini, sevdiği ve hoşlanmadığı alanları öğrenmekte, yeterliliğinin zayıf olan alanlarına yönelik farklı uygulamalar geliştirmekte, olumlu yönden sık tekrar vermekte oldukları söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin yaptıkları düzenlemeler

Kod	f	%	Katılımcılar
Zaman kullanımına dikkat etmek	7	25	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7
Etkili materyal kullanmak	7	25	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7
BEP ve BÖP hazırlamak	6	21	K1, K2, K4, K5, K6, K7
Sık tekrar yaparak sürekli öğrencileri gözlemek	5	18	K1, K3, K4, K5, K7
Çevredeki öğrenme alanlarından faydalanmak	3	11	K3, K5, K7
Toplam	28	100	

Tablo 5’te öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik yaptıkları düzenlemelere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre öğretmenler öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik; zaman kullanımına dikkat etmek (f=7), etkili materyal kullanmak (f=7), BEP ve BÖP hazırlamak (f=6), sık tekrar yaparak sürekli öğrencileri gözlemek (f=5) ve çevredeki öğrenme alanlarından faydalanmak (f=3) gibi düzenlemeler yapmaktadırlar. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında;

K2: Birleştirilmiş sınıflarda kesinlikle zaman yetmiyor ama öğrenme güçlüğü olan öğrencilerime daha fazla zaman ayırarak birebir çalışıyorum. Onlara yönelik daha basit içerikli materyaller geliştiriyorum. Birleştirilmiş sınıflarda materyal eksikliği sık yaşanan bir sorun oluyor. Her ne kadar sık kullanmasam da Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlıyorum.

Tablo verileri ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik öğretim programı, öğretim materyali, zaman kullanımı, ders sürecine ilişkin düzenlemeler yaptıkları söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri ile işbirliği yapma durumu

Aile ile tek yönlü iletişim kurarım.	3	42	K1, K3, K6
Aile ile karşılıklı iletişim kurarım.	2	29	K2, K5
Aile ile iletişim kuramam/kurmam.	2	29	K4, K7
Toplam	7	100	

Tablo 6’da öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri ile işbirliği yapma durumlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre 3 öğretmen aile ile tek yönlü iletişim kurarken 2 öğretmen karşılıklı iletişim kurmakta ve 2 öğretmen iletişim kuramamaktadır. Verilere bağlı olarak öğretmenlerin ailelerle iletişim kurmakta zorlandıkları söylenebilir. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında;

K2: Öğrenmede zorluk yaşayan öğrencimin ailesi ile sıkı bir iletişim kurdum. Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için evde ve okulda yapılması gerekenleri veli toplantısında kararlaştırmıştık. Sık sık telefonda öğrencide gördüğümüz farklılıkları birbirimizle paylaşıyoruz.

3. SONUÇLAR

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü; öğrencinin konuşma, okuma, heceleme gibi etkinliklerde zorlanması, öğrencinin farklı yetenekleri sanatsal faaliyetleri sergilemede ve değişik içerikleri algılamada güçlük yaşaması, öğrencinin matematiksel hesap yapmada ve kendini ifade etme zorlanması olarak tanımlamışlardır.

Öğretmenler öğrenme güçlüğü; öğrencinin yaşının gerektirdiği becerileri göstermede yetersizlikler yaşadığını gözlemleyerek, öğrencinin kitap okuma ve yazı yazmadaki olağandışı durumları tespit ederek ve konuşma bozukluğunu tespit ederek belirlemektedirler.

Öğretmenler öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle; öğrencinin farklı özelliklerine yönelik iletişim kanalları kullanarak, yapmakta zorlandıkları faaliyetleri cazip hale getirerek ve sürekli olumlu yönden dönüt vererek iletişim kurmaktadırlar.

Öğretmenler öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik; zaman kullanımına dikkat etmek, etkili materyal kullanmak, BEP ve BÖP hazırlamak ve sık tekrar yaparak sürekli öğrencileri gözlemlemek gibi düzenlemeler yapmaktadırlar.

Sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıflarda aile faktörünün önemine dikkat çekmesine rağmen belli toplumsal ve aile kökenli sebeplerden dolayı öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri ile sağlıklı iletişim kuramamaktadır.

Kaynakça

- Soysal, A.Ş., Koçkar, A.İ., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K.(2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi, *Klinik Psikiyatri*, 4, 225-231.
- Turan, F. ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri, *Eğitim ve Bilim*, 29 (132), 43-47.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V. ve Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences (NWSAES)*, 1C0664, 11(4): 243-266.
- Abay, S. (2006). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunlar*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Erzurum.
- Demir Çetin, P. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma Öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.
- Hopcan, S. (2013). *Öğrenme güçlüğü yaşayan 1.-3. Sınıf öğrencileri için web destekli uyarlanabilir öğrenme sistemi geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Sakarya.
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek lisans tezi, Eskişehir.
- Baltacı, U.B. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik alguları ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Özkardeş, O.G.(2012). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 25-38.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarında Üstbilişsel Düşünme Becerileri, Biliş İhtiyacı ve Epistemolojik İnançların İncelenmesi*

Gülşah GÜRKAN^a, Sibel KAHRAMAN^{b*}

^aMEB, Kahramanmaraş, Türkiye, gulsah5gurkan88@gmail.com

^bİnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye, sibel.kahraman@inonu.edu.tr

Özet

Üstbiliş bireylerin bilişsel süreçlerine ilişkin bilgisi olarak nitelendirilebilir. Yani, bireylerin öğrenmelerini, bilgilerini yönetmelerini ve kendilerini değerlendirmelerini içerir. Biliş ihtiyacı ise üst biliş ile yakın olarak ilişkilidir. Biliş ihtiyacı yüksek düzeyde olan bireyler hem yeni düşünceler oluşturmak hem de kendi düşünceleri üstüne daha fazla düşünmek eğilimindedirler. Bireylerin, bilginin ne olduğuna ve bilginin nasıl elde edildiğine ilişkin özgün inanışları epistemolojik inanç olarak nitelendirilmektedir. Schommer (1990), kişisel epistemolojinin bilgi ve öğrenmeye ilişkin inançların birleşimi olarak anlatılabileceğini öne sürmüştür. Üstbiliş, epistemolojik inancın gelişmesinde önemlidir (Bendixen & Rule, 2004).

Öğretmen adaylarının üstbilişsel becerileri, biliş ihtiyaç düzeyleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel metodoloji kapsamında betimsel araştırma yöntemlerinden eğitim araştırmalarında mevcut durumu tespit etmek için kullanılan tarama (survey) yöntemi benimsenmiştir. Araştırma verilerini toplamak için, Kişisel Bilgi Formu, Üstbilişsel Düşünme Becerileri Ölçeği, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Biliş İhtiyacı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesindeki bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinin fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören 109 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu boyut hariç gelişmemiş düzeyde, biliş ihtiyaçlarının ise orta düzeyde olduğu ve bilişsel etkinlikleri yaparken yoğun çaba harcamaktan orta düzeyde zevk aldıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üst bilişsel düşünme, biliş ihtiyacı, epistemolojik inanç, fen bilgisi öğretmen adayı

* Bu çalışma İnönü Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından SBA-2017-842 Nolu proje ile desteklenmiştir.

Abstract

Metacognition can be defined as knowledge of individuals' cognitive processes. That is, it involves individuals learning, managing their knowledge and evaluating themselves. The need for cognition is closely related to metacognition. Individuals with high levels of cognitive need tend to form new ideas and think more on their own. Individuals' original beliefs about what knowledge is and how information is obtained is described as epistemological belief. Schommer (1990) suggested that personal epistemology can be described as a combination of beliefs about knowledge and learning. Metacognition is important in the development of epistemological belief (Bendixen & Rule, 2004).

In order to examine the relationship between teacher candidates' metacognitive skills, cognitive need levels and epistemological beliefs, survey method was used to determine the current situation in educational research from descriptive research methods within the scope of quantitative methodology. Personal Information Form, Metacognitive Thinking Skills Scale, Epistemological Belief Scale and Cognitive Need Scale were used to collect the research data. The sample of the study consists of 109 university students studying in the science teaching program of the faculty of education in a state university in Eastern Anatolia in the 2019-2020 academic year.

It was found that preservice science teachers' epistemological beliefs were undeveloped level except for the dimension where learning was depends on effort, and their cognitive needs were moderate level and they enjoyed moderate effort in doing cognitive activities.

Keywords: *Metacognitive thinking, need for cognition, epistemological belief, preservice science teachers.*

1. GİRİŞ

21. yüzyıl eğitim sisteminin en önemli amacı, bilgiyi üreten bireylerden oluşan bir bilgi toplumu oluşturmaktır. Post pozitivist bakış açısının zamanla temeli davranışçı kurama dayanan pozitivist bilim anlayışının yerini aldığı günümüz eğitim sisteminde bilgiyi üretmeyi esas alan yapılandırmacı anlayışa doğru hızlı bir değişim gerçekleşmiştir. Yapılandırmacılık kuramıyla bilginin hiçbir zaman bireyden bağımsız olmadığı, aslında öğrenme sürecinde özneliliğin aktif olduğu ve bilginin bireysel olarak oluşturulduğunun kabul edilmesi ile öğretme yerine öğrenme kavramı oldukça önemli hale gelmiştir. Bu durumda öğrenmenin nasıl oluştuğu, bilginin kaynağı, bilme olayının nasıl gerçekleştiğine yönelik inançlar ve öğrenenlerin kendi bilişsel

sistemlerine yönelik düşünceleri ile biliş ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekli hale gelmiştir. Ortaya çıkan bu durum öğrenme üzerine etkili olan epistemolojik inançlar, üstbilişsel (biliş üstü) düşünme ve biliş ihtiyacı gibi kavramları ön plana çıkarmıştır.

Literatürde epistemolojik inanç kavramının farklı tanımları bulunmaktadır. Schommer (1990) epistemolojik inancı, bilginin bireyin kendisi tarafından oluşturulması, bilginin bireyler tarafından öğrenilmesi, bilginin kesinlik ve kaynak boyutları ile ilgili öznel inançları olarak tanımlamaktadır. Hofer ve Pintrich (1997) epistemolojik inancı, bireylerin bilimsel bilginin doğasına ve bilme olayının nasıl gerçekleştiğine yönelik inançları şeklinde tanımlarken, Perry (1981) epistemolojik inancı, bireylerin bilginin ne olduğu, nasıl elde edilebileceği, kesinlik boyutu ve bilgi ile ilgili ölçütlerin ne olduğuna yönelik inançları olarak tanımlamıştır.

Bilginin elde edilip öğrenme olayının gerçekleşmesinde bireylerin epistemolojik inançlarının gelişmiş olması gerektiği, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireylerde öğrenme sürecinde daha fazla sayıda ve daha nitelikli bilişsel bilgi işleme stratejilerinin kullanıldığı ayrıca bireylerin bilgi sahibi olmasına bağlı olarak çevrelerinde olup bitenleri anlama, tanımlama ve yorumlama becerilerinin kazandırılmasında da epistemolojik inançların önemli bir yer tuttuğu belirtilmektedir (Deryakulu & Büyüköztürk, 2005; Aksan, 2006; Çınar, 2007; Çiftçi, 2006; Demir, 2009; Koç, 2015; Yaman & Köksal, 2014).

Kuhn (2001) bilme ve bilgi edinme süreçlerini anlamak için, bireylerin kendi bilgi birikimlerini anlamalarının incelenmesi gerektiği gerçeğinden yola çıkarak epistemolojik inanç ile üst biliş kavramları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach (2006) da üst biliş ile epistemolojik inançlar arasında bağlantılar olduğunu ifade etmiştir. Eğitimde bilgiyi ve öğrenmeyi üstlenen, bilinçli bireyler yetiştirmek ancak öğrencilerin kendi becerilerinin farkındalığı ile gerçekleşecektir. Bu farkındalık literatürde “üst biliş” olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin öğrenmesinde önemli bir kavram olan üst biliş kişilerin kendi bilişleri, bilişsel süreçleri ve yapıları hakkında sahip oldukları bilgidir (Flavell, 1979).

Bilginin üretim sürecinde bireyin kendi yeteneklerinin, düşüncelerinin farkında olması, bu farkındalığı yaptığı işin kontrolünde kullanması, bilginin öğrenme ile kazanılabileceğine dair olumlu bir epistemolojik inancı oluşturacaktır. Ayrıca bilginin etkin bir çaba sonucunda kazanıldığına dair oluşmuş olumlu bir inanç bireylerin kendi düşünme süreçlerine yoğunlaşmasını, ihtiyaç duyduğu öğrenme yolunu seçmesini, içsel enerjisini harekete geçirmesini, dikkatini kontrol etmesini, yapacakları etkinlikleri planlamasını ve değerlendirmesini beraberinde getirecektir (Demir & Doğanay, 2009). Kısacası öğrenme

sürecini önemli derecede etkilediği kabul edilen biliş üstü farkındalık ve kontrol, gelişmiş bir epistemolojik inanç sistemi oluşturmada önemli bir role sahiptir.

Literatürde, bir bireyin problem çözme, yeni bir olgu ya da kavramı öğrenme, olayların nedenini araştırma gibi bilişsel etkinlerle ilgilenmesi, bu tür bilişsel etkinlikleri yaparken çaba harcamaktan zevk alması ise biliş ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır (Cacioppo & Petty, 1982). Biliş ihtiyacı yüksek düzeyde olan bireyler, karmaşık ve zor problemler çözmeyi sevmektedir, bilgileri ve olayları sorgulayıp aralarındaki ilişkileri tartışmaktan hoşlanmaktadır. Biliş ihtiyacı üst biliş (metacognition) ile de yakın olarak ilişkilidir. Biliş ihtiyacı yüksek düzeyde olan bireyler hem yeni düşünceler oluşturmak hem de kendi düşünceleri üstüne daha fazla düşünmek eğilimindedirler. Ayrıca yüksek düzeyde biliş ihtiyacı olan bireyler kendi düşüncelerinin ne kadar geçerli olduğunu üzerinde daha çok düşünüp, düşüncelerini geçerli hale getirmek için çabalamaktadır.

Öğrencilerin ve öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim hayatlarında ve derslerinde başarılı olup, bu başarılarını artırabilmek için, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları, kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmaları ve bu süreçleri kontrol etmeleri, üstlendikleri zor görevleri zevk alarak yerine getirebilme kapasitesine sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle çalışmamızda fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, üst bilişsel düşünme becerileri ve biliş ihtiyacı arasındaki ilişki çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiş olup bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Fen bilgisi öğretmen adaylarında üstbilişsel düşünme becerileri, biliş ihtiyacı ve epistemolojik inançların incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel metodoloji kapsamında betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır ve bu araştırma yaklaşımında, daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz, sorularına cevaplar aranır (Çepni, 2005; Karasar, 2009).

2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, İnönü Üniversitesi fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören ve örnekleme kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre seçilmiş 109 öğretmen

adayı oluşturmaktadır. Fen Bilgisi öğretmen adaylarından kişisel bilgi formu ile elde edilen demografik özelliklere ait veriler frekans ve yüzde değerleri olarak Tablo 1’de gösterilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Cacioppo ve Petty (1982) tarafından geliştirilmiş beşli likert türü 18 maddeden oluşan ve Uçar (2017) tarafından Türkçe’ye çevrilen “Biliş İhtiyacı Ölçeği (BİÖ)”, Schommer (1900) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından yapılan, son hali 35 maddelik beşli likert tipte olan üç faktörlü “*Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)*” ve Tuncer ve Kaysi (2013) tarafından geliştirilen 17 maddeden oluşan “Üstbiliş Düşünme Becerileri Ölçeği (ÜBDB)” kullanılmıştır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne-babalarının eğitim düzeyi ve yerleşim yerleri değişkenlerine göre dağılımı

Cinsiyet	Kadın	86
	Erkek	23
Sınıf	1. Sınıf	49
	4. Sınıf	60
Lise Türü	Fen Lisesi	6
	Anadolu Lisesi	78
	Düz Lise	16
	Meslek Lisesi	3
	İmam Hatip Lisesi	6
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	18
	İlkokul Mezunu	43
	Ortaokul Mezunu	25
	Lise Mezunu	16
	Üniversite Mezunu	7
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	2
	İlkokul Mezunu	29
	Ortaokul Mezunu	29
	Lise Mezunu	29
	Üniversite Mezunu	20
Yerleşim Yeri	Köy/Kasaba	17
	İlçe	23
	Şehir/Büyükşehir	60
Toplam		109

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel düşünme becerileri, biliş ihtiyacı ve epistemolojik inançların incelenmesi amaçlanmış olup elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Ölçeklerden alınan puanlar ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerden alınan puanlara ait tanımlayıcı istatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
EİÖ (Faktör 1- Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç)	109	19,00	76,00	35,11	7,54
EİÖ (Faktör 2- Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç)	109	10,00	29,00	18,19	3,85
EİÖ (Faktör 3- Tek bir doğrunun var olduğuna inanç)	109	14,00	35,00	26,51	4,32
Biliş İhtiyacı Düzeyi	109	39,00	72,00	57,77	5,30
Üst Biliş Düşünme Becerileri Düzeyi	109	44,00	88,00	72,87	6,97

Tablo 2’de epistemolojik inançların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutu (Faktör-1) ortalaması 35,11, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunun (Faktör-2) ortalaması 18,19 ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunun (Faktör-3) ortalaması 26,51 olarak bulunmuştur. Epistemolojik inanç ölçeğinin her bir boyutundan alınan düşük puan gelişmiş epistemolojik inanca vurgu yaptığından öğretmen adaylarının faktör-1’de yani öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının gelişmiş olduğu, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutlarındaki epistemolojik inançlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yani öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutu (Faktör-1) hariç çok gelişmemiş olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının biliş ihtiyacı düzeylerinin 57,7 puan ortalaması ile orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yani öğretmen adaylarının bilişsel etkinlikleri yaparken yoğun bir şekilde çaba harcamaktan orta düzeyde zevk aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Tablo 2’ye göre öğretmen adaylarının üst biliş düşünme beceri düzeylerinin de orta düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x} = 72,87$).

Tablo 3. Epistemolojik inanç, biliş ihtiyacı ve üst bilişsel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon

		Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Biliş İhtiyacı	Üst Bilişsel Beceri
Faktör-1	Pearson Korelasyonu	1	,030	-,134	,374^{**}	,457^{**}
	Sig.		,756	,164	,000	,000
	N	109	109	109	109	109
Faktör-2	Pearson Korelasyonu	,030	1	,255 ^{**}	,065	,005
	Sig.	,756		,008	,500	,962
	N	109	109	109	109	109
Faktör-3	Pearson Korelasyonu	-,134	,255 ^{**}	1	,088	,152
	Sig.	,164	,008		,362	,116
	N	109	109	109	109	109
Biliş İhtiyacı	Pearson Korelasyonu	,374^{**}	,065	,088	1	,390^{**}
	Sig.	,000	,500	,362		,000
	N	109	109	109	109	109
Üst Bilişsel Beceri	Pearson Korelasyonu	,457^{**}	,005	,152	,390^{**}	1
	Sig.	,000	,962	,116	,000	
	N	109	109	109	109	109

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları arttıkça üst bilişsel düşünme becerilerinin ($r = ,457$) ve biliş ihtiyacı düzeylerinin orta düzeyde ($r = ,374$) arttığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının üst bilişsel düşünme becerileri ile biliş ihtiyacı arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel düşünme becerileri, biliş ihtiyacı düzeyleri ve epistemolojik inançlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeyine, mezun oldukları lise türüne, anne-baba eğitim durumu ve yaşadıkları yerleşim yeri değişkenine göre bir farklılaşma gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik analizlerde, öğretmen adaylarının sınıf seviyesine, mezun oldukları lise türüne, yaşadıkları yer değişkenine ve baba eğitim seviyesine göre üstbilişsel düşünme becerileri, biliş ihtiyacı düzeyleri ve epistemolojik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, üst bilişsel düşünme becerilerinin ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre biliş ihtiyacı düzeylerinde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre üst bilişsel düşünme ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarda oluşan farklılığı belirten t-testi sonuçları

	Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	p
Üst Bilişsel Düşünme	Kadın	86	73,48	5,80	107	-1,805	,004
	Erkek	23	70,56	10,06			
Faktör-1	Kadın	86	34,26	6,06	107	-2,327	,021
	Erkek	23	38,30	11,11			

Tablo 4’te öğretmen adaylarının üst bilişsel düşünme becerilerinin ($p = ,004$) ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının ($p = ,021$) cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının üst bilişsel düşünme becerilerinin ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutunda epistemolojik inanç düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Anne eğitim değişkenine göre biliş ihtiyacında oluşan farklılığı belirten tek yönlü Anova sonuçları

Post Hoc Testleri	Değişkenler	Anne Eğitim (I)	Eğitim Düzeyi (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Dunnnett’s C	Biliş İhtiyacı	Okur Yazar Olmayan	İlkokul	5,53*	1,27	,004
			Ortaokul	4,15	1,54	
			Lise	3,36	1,41	
			Üniversite	2,41	2,59	

Tablo 5’e göre öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre biliş ihtiyacı düzeylerinde farklılaşma olduğu görülmektedir. Ve bu farklılaşmanın annesi okuryazar olmayan öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir. Annesi okuryazar olmayan öğretmen adaylarının biliş ihtiyacı düzeylerinin annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. SONUÇLAR

Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel düşünme becerileri, biliş ihtiyacı ve epistemolojik inançlarının incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutu hariç gelişmemiş olduğu, biliş ihtiyacı düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve bilişsel etkinlikleri yaparken yoğun bir şekilde çaba harcamaktan orta düzeyde zevk aldıkları tespit edilmiştir.

- b) Öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları arttıkça üst bilişsel düşünme becerilerinin ve biliş ihtiyacı düzeylerinin orta düzeyde arttığı ve üst bilişsel düşünme becerileri ile biliş ihtiyacı arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Yani öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri arttıkça biliş ihtiyacı düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da üst biliş ve epistemolojik inanç arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Başbay, 2013; Deryakulu, 2004; Özgelen, Yılmaz-Tüzün & Hanuscin, 2010).
- c) Öğretmen adaylarının üst bilişsel düşünme becerilerinin ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının cinsiyete göre, biliş ihtiyacı düzeylerinin ise anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Kaynakça

- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Başbay, M. (2013). Epistemolojik inancın eleştirel düşünme ve üstbiliş ile ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 249-262.
- Bendixen, L. D. & Rule, D. C. (2004). An Integrative Approach to Personal Epistemology: A Guiding Model. *Educational Psychologist*, 39(1), 69-80.
- Cacioppo John T. ve Petty, Richard, E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*. 42 (1), 116-131.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi Yayınları.
- Çınar, D. (2007). *İlköğretim fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine ve akademik risk alma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Demir, Ö., & Doğanay, A. (2009). Sosyal bilgiler dersinde bilişsel koçluk yoluyla öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin epistemolojik inançlara ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 54-68.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş., (2002). Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(8), 111-125.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Deyakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koç, H. (2015). 8. Sınıf öğrencilerinin matematik odaklı akademik risk alma davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Özgelen, S., Yılmaz-Tüzün, Ö. ve Hanuscin, D. (2010). "Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasına Yönelik Görüşleri ile Epistemolojik İnançları ve Biliş Ötesi Bilgi Düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. W. Chickering and Associates (Eds.), *The modern American college* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 25(4), 340-341.
- Tuncer, M., & Kaysi, F. (2013a). The development of the metacognitive thinking skills scale. *International Journal of Learning & Development*, 3(2), 70-76.

- Uçar, M. E. (2017). Biliş İhtiyacı Benlik Saygısı Tamamlama İhtiyacı ve Kimlik Stilleri Arasındaki İlişkiler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 640-656.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B.H., Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.
- Yaman, S., ve Köksal, M. S. (2014). Fen öğrenmede zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algı ölçeği Türkçe formunun uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 11(3), 119-142.

Harezmi Eğitim Modeli'nin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Becerilerine Etkisi

Oğuzhan YAVUZ¹, Yelda YAVUZ², Hülya ÖZYÜREK³, Derya BORAL⁴

¹Kurum bilgisi (İstanbul Fuat Sezgin BİLSEM, PDR), e-posta: oguzhanyavuz26@gmail.com

²Kurum bilgisi (Ümraniye Mehmet Akif Ersoy İHO, PDR), e-posta: yeldayavuz81@gmail.com

³Kurum bilgisi (İstanbul Fuat Sezgin BİLSEM, Coğrafya), e-posta: huyla.ozyurek@hotmail.com

⁴Kurum bilgisi (İstanbul Fuat Sezgin BİLSEM, Edebiyat), e-posta: deryaboral@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Harezmi Eğitim Modeli kapsamında verilen eğitimin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisini belirlemektir. Çalışma İstanbul Fuat Sezgin Bilim ve Sanat Merkezinin uygulama okulları arasında seçilmesi ile başlamıştır. Harezmi eğitim modeli uygulama süreci için eğitim alacak öğrenciler kurum web sitesinde duyuru yapılarak gönüllülük esası doğrultusunda belirlenmiştir. Programa katılmayı kabul eden 10-12 yaşlarında olan 26 özel yetenekli öğrenciye yaratıcılık testi uygulanmıştır. Test sonucunda 13 öğrenci deney grubunu 13 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma "deneysel araştırma modeli" olarak tasarlanmıştır. Çalışmada, Harezmi Eğitimine katılan özel yetenekli öğrencilerin TYDT'den aldıkları ön test ve son test ham puanları belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Harezmi Eğitimi verilen grubun Yaratıcılık becerileri alt boyutları (akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluluğu, kapamaya karşı direnç, zenginleştirme) ve toplam yaratıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Harezmi eğitim modeli, Yaratıcılık, Özel Yetenek,

The Effect Of Harezmi Education Model On Creativity Skills Of Gifted And Talented Students

The aim of this study is to determine the effect of the education provided in the frame of the Harezmi Education Model on the creative skills of the students with special abilities. This study started after İstanbul Fuat Sezgin Science and Art Center was chosen as one of the unit among the schools to apply the model. The students who will get the education as part of the Harezmi Education Model process was chosen by announcing the model on the website of our center as a volunteer participation. The creativity test was applied to the 26 students between the age of 10 and 12 who volunteered to take part in the programme. Depending on a test results, we grouped the students as experimental and control groups each consisting of 13 students. The study is designed as 'experimental study model'. At the end of the programme TTCT Figural Form A was applied to the students once more. In the study, to measure the creativity level of the students TTCT Figural Form A was applied before and after the Harezmi Education Model. At the end of the research, it has been seen that there is statistically significant increase in the creativity skills (with its subdimensions such as fluency, originality, abstractness of the title, resistance to premature closure) and total creativity scores of the group that has participated in Harezmi Education Model.

Keywords: Harezmi Education Model, Creativity, Gifted And Talented

1. GİRİŞ (AMAÇ)

Harezmi Eğitim Modeli, çocukların teknolojiyi kullanarak nasıl üretebileceklerini keşfetmelerinin yanında; güvenli, etik ve ahlaki değerleri özümseyerek, bilimsel araştırma yöntemleri ile belirlediği süreci, öğretmenleri ile değerlendirip güncelleyen yapıda İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından geliştirilmiş bir eğitim modelidir. Eğitimin diğer süreçlerini doğrudan ve nitelikli etkide bulunduğu için genel bir eğitim modeli olarak da ele alınabilir. Öğrencilerin günlük, gerçek yaşam problemlerini tanımlayıp, çözmek üzere algoritma tasarlayan, adım adım bu sorunun nasıl çözüleceğini belirleyip programlamanın gücünden faydalanarak yenilikçi fikirler üretme sürecidir. Modelin zemininde beş ana başlık mevcuttur. Bilgisayar bilimi öğretiminin Sosyal Bilim dalı ile bütünleştirilen, Bilgi İşlemsel Düşünme becerisinin hayata adapte edildiği, Programlama ve Öğretim araçlarının etkin kullanıldığı, disiplinler arası yaklaşımı yeniden yorumlayarak farklı disiplinlerin eş değerde yer aldığı işbirliğini benimseyen, Robotik ve Oyun tasarımı ile eğlenerek üreten, kendini sürekli güncelleyen bir eğitim modelidir (MEB,2018). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri, 21. Yüzyıl dünyasında gün geçtikçe çok daha önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. 2023 vizyonu kapsamında değerlendirilen eğitim politikalarımız içerisinde de yaratıcılık becerileri önemle vurgulanmaktadır. Gerek günümüz dünyasında gerekse eğitim sistemimizde bu kadar önemli rolü olan yaratıcılık kavramını ise Torrance şu şekilde tanımlamaktadır: Yaratıcılık, *"Problemlere, yetersizlik durumuna, bilgideki eksikliğe, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonrada sonucu başkalarına iletmektir (Torrance, 1974)."* "Yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi için yaratıcı olma bilincinin ve yaratıcı davranışların beslenmesi, kendimizin ve başkalarının yaratıcılık ile ilgili anlayışlarının geliştirilmesi, yaratıcılık ile ilgili beceri geliştirme etkinliklerinin yapılması, yaratıcı düşünme beceri ve tekniklerinin öğrenilmesi ve daha fazla yaratıcı aktivite içinde bulunulması gerekmektedir (Davis,2014)." Davaslıgil, çocukların ilgisini çeken ortamların, yöntem ve tekniklerin geliştirildiğinde, gizli kalmış potansiyellerinin ortaya çıkacağını söylemektedir. Bununla birlikte bilginin elde edilmesinde de yaratıcı düşünmenin kilit rol oynadığını ifade etmektedir. Yaratıcılık becerilerini geliştirmede uygun ortamların olmasının, çocukların öğrenmeyle ilgili olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olduğu ve öğrenmeyi eğlenceli hale getiren etkili bir güdüleyici olduğunu da belirtmiştir (Davaslıgil,1994). Yaratıcılık becerilerinin gelişmesi adına bir ortam düzenlemek gelişim adına yapılabilecek en etkili yöntemlerden biridir. Yaratıcılık becerileri en iyi öğrencilere bağımsız

çalışma fırsatı verebilen, kendi aktivitelerinin ve öğrenmelerinin sorumluluğunu alabildikleri, risk almaktan ve hata yapmaktan çekinmedikleri bir ortamın sunulmasıyla gerçekleşebilir (Lin,Hu, Adey ve Shen,2003). Renzulli (1992) yaratıcılığı geliştirmek için en önemli olan eğitim bileşenlerinin öğretmen, öğrenci ve program niteliği olduğunu ifade etmektedir (Akt.Aslan, 2007). Yaratıcılık becerilerinin uygun ortam bulduğunda geliştirilebileceği ifade edilmektedir. Harezmi eğitim modeli de bilgiyi işleme süreçleri ve disiplinleri bir araya getirmesi açısından yaratıcılık becerilerini geliştirebilecek bir ortam sunmaktadır. Literatüre bakıldığında daha önce özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerileri ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak Harezmi eğitim modeli kapsamında verilen bir eğitimin sonunda yaratıcılık becerilerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın amacı, Harezmi Eğitim Modeli kapsamında verilen eğitimin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmada; Harezmi Eğitim Modeli kapsamında uygulanan etkinliklere katılan üstün yetenekli öğrencilerin ön test ve son test yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Problemine yanıt aranmıştır.

2. YÖNTEM

Çalışma "deneysel araştırma modeli" olarak tasarlanmıştır. Deneysel modeller, sebep-sonuç ilişkisini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar,2014). Çalışmanın bağımsız değişkeni, ön test ve son test arasında deney grubuna uygulanan Harezmi Eğitim Modelidir. Çalışmanın bağımlı değişkeni ise özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık beceri düzeyleridir. Araştırmada uygulanan Harezmi Eğitim Modelinin, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerini nasıl etkilediğini görmek amacıyla, "ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen" kullanılmıştır.

2.1.Çalışma Grubu

Çalışma İstanbul Fuat Sezgin Bilim ve Sanat Merkezinin uygulama okulları arasında seçilmesi ile başlamıştır. Harezmi eğitim modeli uygulama süreci için eğitim alacak öğrenciler kurum web sitesinde duyuru yapılarak gönüllülük esası doğrultusunda belirlenmiştir. Programa katılmayı kabul eden 10-12 yaşlarında olan 26 özel yetenekli öğrenciye yaratıcılık testi uygulanmıştır. Test sonucunda 13 öğrenci deney grubunu 13 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin düzeyini ölçmek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel-A formu Harezmi Eğitim Modeli öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. TYDT Şekilsel ve Sözel Yaratıcılığı ölçmek amaçlı iki ayrı testten ve A ve B olmak üzere iki ayrı formdan oluşmaktadır (Kim, Cramond ve Bandalos,2006). TYDT Şekilsel kısmı cinsiyet farkı, etnik köken dil, sosyo-ekonomik durum ve kültürel farklılıklardan etkilenmemektedir (Torrance,1977). Çalışmada bu sebeple şekilsel formun kullanılması uygun görülmüştür. TYDT Şekil kısmı: Akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluluğu, kapamaya karşı direnç, detaylandırma ve yaratıcı güç kontrol listelerinde yer alan 13 alt basamağı ölçmektedir. Akıcılık uygulayıcının ürettiği fikir sayısını, orijinallik fikirlerin normalden ne kadar farklı ve sıra dışı olduğunu, detaylandırma fikirlere ne kadar çok ayrıntı eklendiğini, başlıkların soyutluğu fikirlere verilen başlıkların somuttan soyuta durumunu, erken kapatmaya karşı direnç şekillerin erken kapatılmasına karşı gösterilen direnci ve açık fikirli olmayı göstermektedir (Torrance,1998;Torrance,2008).1984 yılında revize edilen testin normal puanlama olarak adlandırılan kısmına akıcı puanlama sistemi adı verilen yenilikler, standart puan ve norm tablo uygulamaları da eklenmiştir. Ayrıca kontrol listesi adı verilen ayrı bir bölümde testte yerini almıştır (Torrance ve Ball,1984).Kontrol listesi ise kendi içinde yer alan 13 ayrı alt basamağı ölçmektedir. Bunlar: Duyguların dışa vurumu, açıkça hikâye anlatımı, hareket ve aksiyon, başlıkların dışa vurumu, tamamlanmamış şekillerin sentezi, çizgi ve dairelerin sentezi, sıra dışı görsel perspektif, içsel görsel perspektif, sınırları uzatma, mizah, betimlemenin zenginliği, betimlemenin renkliliği ve hayal gücüdür. Uygulayıcının verdiği cevaplar bonus puanlar olarak toplam puana eklenip sonra ham puanlara dönüştürülmektedir. TYDT Şekil A formu 3 kısımdan oluşmaktadır. Bu kısımlar: resim oluşturma, resim tamamlama ve tekrarlanan paralel çizgilerdir. Her bir etkinliğe 10 dakika süre verilmektedir (Torrance,1998;Torrance,2008). TYDT-Şekilsel formuna bakıldığında, puanlayıcılar arası güvenilirlik 0.90 üzerinde olduğu görülmektedir. TYDT açık uçlu bir testtir. Bundan dolayı sonsuz denilebilecek düzeyde farklı cevaplar verilebildiği için, TYDT-Şekilsel, KR-21 iç tutarlılık güvenilirliğine bakılmış ve her sınıf veya yaş için 0.89 ile 0.94 arasında değişen güvenilirlik değerleri sağlandığı görülmüştür (Torrance,1998; Torrance,2008). Torrance (1990) TYDT test tekrar test güvenilirliğinin 0.60 ile 0.80 arasında değiştiğini ifade etmektedir (Lemons, 2011).

2.3.Uygulama Süreci

Çalışmada, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Harezmi Eğitim Modeli kapsamında eğitim almaya gönüllü 13 üstün yetenekli öğrenciye programa başladıkları ilk hafta TYDT şekilsel A formu ön test olarak uygulanmıştır. 27 hafta boyunca uygulanan programda 4 farklı disiplini temel alan çalışmalar düzenlenmiştir. Öğrenciler ile haftada 1 gün 3 saat olmak üzere etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinliklerin içerikleri matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık disiplinleri ile ilişki kurularak oluşturulan esnek bir model şeklinde işlenmiştir. Program bitiminde TYDT Şekilsel A formu tekrar uygulanmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Çalışmada, Harezmi Eğitimine katılan özel yetenekli öğrencilerin TYDT'den aldıkları ön test ve son test ham puanları belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde normallik tespiti için Kolmogorov Simirnov yapılmıştır. Dağılımın homojenliği belirlendikten sonra Parametrik olan testlerle işlem yapılmıştır. Bağımsız gruplar arasındaki farka bakmak için t Testi, bağımlı gruplar arasındaki farkı bulmak için de bağımlı gruplar testi kullanılmıştır. İstatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığına 0.05 düzeyinde bakılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Tablo-1 Yaratıcılık becerileri ön test puanları dağılımının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan kolmogorov-smirnov testi sonuçları

Değerler		Akıcılık	Orijinallik	Başlıkların Soyutluluğu	Kapamaya Direnç	Zenginleştirme	Toplam Yaratıcılık
N		26	26	26	26	26	26
Normal	\bar{X}	16,00	12,54	7,92	11,54	9,62	66,88
Parametreler	SS	6,554	4,216	4,808	4,032	3,299	18,979
Kolmogorov		,475	,838	1,101	,492	,829	,968
p		,978	,484	,177	,969	,497	,306

Örneklem grubuna uygulanan yaratıcılık testi alt boyutları ve toplam puanları arasında yapılan normallik testi sonucunda homojen dağılım olduğu görülmüştür. Dağılımın homojen olmasından dolayı yapılacak analizlerde parametrik testlerin yapılmasının uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubunun yaratıcılık becerileri ön testinden elde edilen verilerin t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sh	T-Testi		
						t	d	p
Akıcılık	Deney	3	6,77	,037	,952	,591	4	560
	Kontrol	3	5,23	,220	,725			
Orijinallik	Deney	3	2,38	,595	997	-,182	4	857
	Kontrol	3	2,69	,906	,361			
Başlıkların Soyutluluğu	Deney	3	,54	,174	,435	-,401	4	692
	Kontrol	3	,31	,590	,273			
Kapamaya Karşı Direnç	Deney	3	0,85	,543	,260	,871	4	393
	Kontrol	3	2,23	,492	968			
Zenginleştirme	Deney	3	,46	,126	867	,233	4	818
	Kontrol	3	,77	,586	995			
Toplam Yaratıcılık	Deney	3	6,69	9,517	,413	,051	4	960
	Kontrol	3	7,08	9,220	,331			

Tablo 2' de Yaratıcılık becerileri testi puanlarının deney ve kontrol gruplarının ön-test ortalamaları arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0.591$, $p>0.05$; $t=-0.182$; $p>0.05$; $t=-0.401$, $p>0.05$; $t=-.871$; $p>0.05$; $t=-.233$; $p>0.05$; $t=-.051$; $p>0.05$)

Tablo 3. Deney ve kontrol grubunun yaratıcılık becerileri son testinden elde edilen verilerin t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sh	T-Testi		
						t	d	p
Akıcılık	Deney	3	3,54	,181	,269	,573	4	017
	Kontrol	3	6,31	,978	,658			
Orijinallik	Deney	3	1,46	,226	,727	3,616	4	002
	Kontrol	3	3,69	,608	,278			
Başlıkların Soyutluluğu	Deney	3	0,69	,289	,190	,854	4	402
	Kontrol	3	,38	,477	964			
Kapamaya Karşı Direnç	Deney	3	6,08	,040	843	,243	4	034
	Kontrol	3	3,46	,904	806			
Zenginleştirme	Deney	3	3,46	,256	903	2,198	4	038
	Kontrol	3	0,85	,794	775			
Toplam Yaratıcılık	Deney	3	8,69	1,262	,897	3,708	4	001
	Kontrol	3	0,85	6,767	,650			

Tablo 3' de Yaratıcılık becerileri testi puanlarının deney ve kontrol gruplarının son-test ortalamaları arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,573$, $p<0.05$; $t=3,616$; $p<0.05$; $t=-2,243$; $p<0.05$; $t=-2,198$; $p<0.05$; $t=3,708$; $p<0.05$). Yalnız Başlıkların Soyutluluğu alt ölçeğinde fark $t=-,854$, $p>0.05$ anlamlı bulunmamıştır. Farklılıklar ise deney grubu lehine bulunmuştur. Burada yapılan Harezmi eğitim uygulamasının yaratıcılık becerileri düzeyini arttırdığı söylenebilir.

Tablo-4 Kontrol grubunun öntest-sontest verileri arasında farkı incelemek için yapılan bağımlı grup t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sh	T-Testi		
						t	d	p
Akıcılık	Öntest	3	5,23	,220	,725	-1,298	4	219
	Sontest	3	5,54	,797	,608			
Orijinallik	Öntest	3	2,69	,906	,361	-1,298	4	219
	Sontest	3	3,00	,619	,281			
Başlıkların Soyutluluğu	Öntest	3	,31	,590	,273	-1,460	4	170
	Sontest	3	,85	,602	999			
Kapamaya Karşı Direnç	Öntest	3	2,23	,492	968	-,805	4	436
	Sontest	3	2,38	,664	,016			
Zenginleştirme	Öntest	3	,77	,586	995	-1,443	4	175
	Sontest	3	0,15	,363	933			
Toplam Yaratıcılık	Öntest	3	7,08	9,220	,331	,322	4	753
	Sontest	3	7,00	9,039	,281			

Tablo 4'e göre kontrol grubunun yaratıcılık beceri ölçeğinden elde edilen ön test ve son test puanları arasında yapılan bağımlı gruplar T Testi sonucu puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,298, p>0.05$; $t=-1,298, p>0.05$; $t=-1,460, p>0.05$; $t=-,805, p>0.05$; $t=-1,443, p>0.05$; $t=,322, p>0.05$).

Tablo-5 Deney grubunun öntest-sontest verileri arasında farkı incelemek için yapılan bağımlı grup t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sh	T-Testi		
						t	d	p
Akıcılık	Öntest	3	6,77	,037	,952	-2,808	4	016
	Sontest	3	3,54	,181	,269			
Orijinallik	Öntest	3	2,38	,595	997	-5,634	4	000
	Sontest	3	1,46	,226	,727			
Başlıkların Soyutluluğu	Öntest	3	,54	,174	,435	-2,707	4	019
	Sontest	3	0,69	,289	,190			
Kapamaya Karşı Direnç	Öntest	3	0,85	,543	,260	-4,839	4	000
	Sontest	3	6,08	,040	843			
Zenginleştirme	Öntest	3	,46	,126	867	-6,928	4	000
	Sontest	3	3,46	,256	903			
Toplam Yaratıcılık	Öntest	3	6,69	9,517	,413	-7,468	4	000
	Sontest	3	8,69	1,262	,897			

Tablo 5'e göre deney grubunun Yaratıcılık Becerileri Ölçeğinin ön test ve son testinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur ($t=-2,808, p<0.05$; $t=-5,634, p<0.05$; $t=-2,707, p<0.05$; $t=-4,839, p<0.05$; $t=-6,928, p<0.05$; $t=-7,468, p<0.05$). Fark puanlarının sıra toplamalarına bakıldığında, farkın son test puanı lehine olduğu bulunmuştur.

4. SONUÇLAR

Araştırma bulgularına bakıldığında Harezmi Eğitim Modeli kapsamında Matematik, Fen ve Sosyal Bilimler, Rehberlik, Bilişim derslerinin disiplinler arası ve 5 zemin ilişkisi kurularak verilen etkinlikleri sonucu öğrencilerin yaratıcılık puanlarını arttırdığı görülmüştür. Yaratıcılık alt boyutları ve toplam puanları ile ilgili sonuçlar aşağıda bulgular ile birlikte açıklanmıştır. Araştırmada kontrol gruplu deneysel bir yöntem izlendiğinden ilk olarak kontrol grubu ve deney grubunun homojen gruplardan oluşmasına dikkat edilmiştir. Bunun için araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 26 öğrenciye Torrance Yaratıcılık Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre bir sıralama yapılmış ve öğrenciler rastgele deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Tablo 1'e bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında homojenlik olduğu görülmektedir. Bu sebeple parametrik analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Tablo 2' de ise kontrol ve deney grubunun yaratıcılık becerileri açısından benzer gruplar olduğu sonucu çıkmıştır. Bu şekilde araştırmamızda Harezmi Eğitim Modelinin de etkililiğini ölçmek açısından şartların oluştuğu görülmektedir. Tablo 3' e bakıldığında Deney grubuna uygulanan Harezmi Eğitim Modeli sonrasında deney grubunda kontrol grubuna göre yaratıcılığın alt boyutları olan Akıcılık, Orijinallik, Kapamaya Karşı Direnç, Zenginleştirme ve Toplam yaratıcılık puanları açısından istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Ancak başlıkların soyutluluğu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Burada deney grubuna uygulanan Harezmi Eğitim Modelinin yaratıcılık becerileri alt boyutları ve toplam puanını arttırdığını söyleyebiliriz. Başlıkların soyutluluğu alt boyutlarının gruplar arasında farklılaşmaması ve düşük aritmetik ortalamalar çıkmasını ise öğrencilerin gelişim dönemleri ile açıklayabiliriz. Öğrencilerin yaşlarının 10-12 arasında olmasının bunda etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin 12 yaş sonrası soyut işlemler dönemine geçtiği ifade edilmektedir(Kulaksızoğlu,2004). Bu durum düşünüldüğünde başlıkların soyutluluğunda çıkan sonucun gelişim dönemi ile ilişkili olabileceği gözlemlenmiştir. Tablo 4' e bakıldığında kontrol grubunun ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tablo 5' e bakıldığında deney grubunun ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumda Harezmi Eğitim Modeli kapsamında verilen eğitimin öğrencilerin yaratıcılık alt boyutları (Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluluğu, Kapamaya Karşı Direnç, Zenginleştirme) ve toplam yaratıcılık puanlarını arttırdığını söyleyebiliriz. Bu araştırma sonuçları ortam düzenlemesi ile yaratıcılık becerilerinin artabileceğini gösteren diğer sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Umar,2014;Yavuz ve Yavuz,2016).

Kaynakça

Aslan, E. (2007). “*Yaratıcı düşünce eğitimi. A.Oktay ve Ö.P.Unutkan (Ed.), İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış içinde (s.75-101),*” İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Davaslıgil, Ü. (1994). “*Yüksek Gizli Güce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerine Bir Deneysel Araştırma*”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,*” 6(6): 53-68.

Davis, G. A. (2014). “*Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi: Öğretmenler ve Ebeveynler İçin El Kitabı,*” Müjde Işık Koç (Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Kim, K. H., Cramond, B. & Bandalos, D. L.(2006). “*The latent structure and measurement invariance of scores on the torrance tests of creative thinking—figural. Educational and Psychological Measurement,*” 66 (3): 459-477.

Karasar, N. (2014). “*Bilimsel araştırma yöntemi: "kavramlar, ilkeler, teknikler,"*” Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kulaksızoğlu, A. (2004). “*Ergenlik Psikolojisi,*” İstanbul: Remzi Kitabevi.

Lemons, G.(2011). “*Diverse perspectives of creativity testing: controversial issues when used for inclusion into gifted programs. Journal for the Education of the Gifted,*” 34 (5): 742–772.

Lin, C., Hu, W., Adey, P., Shen, J. (2003). “*The Influence of CASE on Scientific Creativity. Research in Science Education,*” 33: 143-162.

MEB (2018). “Harezmi Eğitim Modeli,” (<https://istanbul.meb.gov.tr/www/harezmi-egitim-modeli/icerik/1615>)

Torrance, E. P. (1974). “*Torrance Test of Creative Thinking, Verbal Tests Forms A And B (Figural A&B),*” : Scholastic Service Inc. Il, Bensenville.

Torrance, E. P. (1977). “*Discovery and nurturance of giftedness in the culturally different. Reston, VA: Council on Exceptional Children,*”.

Torrance, E. P. And Ball, O. E. (1984) “*Torrance Tests of Creative Thinking. Streamlined (Revised) Manual. Figural Tests A & B. Scholastic Testing*” Service. İllinois.

Torrance, E. P. (1998). “*The Torrance Tests of Creative Thinking Norms—Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B,*” Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P.(2008). *“The Torrance Tests of Creative Thinking Norms—Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B,”* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Umar, Ç. N.(2014). *“Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi,”* Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yavuz, Y., ve Yavuz, O. (2016). *“Destek eğitim odasında uygulanan etkinliklerin ilkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi,”* *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-13.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN VE AİLELERİN OKUMA DESTEK PROGRAMININ ETKİLERİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

Özge Sultan BALIKÇI^a, Macid Ayhan MELEKOĞLU^{b*}

^a*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim, ozgesultant@gmail.com*

^b ^a*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim, macidayhan@gmail.com*

Özet

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler özel eğitim kapsamında destek hizmetlerden yararlanmaktadır. Bu öğrenciler genellikle okuma, yazma ya da matematik alanında sorun yaşamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en sık sorun yaşadığı akademik alanlardan biri okumadır. Etkili bir okuma becerisine sahip olmayan öğrencileri gelecekte hem akademik hem de günlük hayatlarında birçok sorun beklemektedir. Söz konusu bu olası sorunları önleyebilmek ya da olumsuz etkilerini en aza indirgeyebilmek için olabildiğince erken dönemde okuma müdahalelerinin sunulması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanan bir okuma destek programı sonrasında öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin okuma destek programı ile ilgili görüşlerini incelemektir. Bu amaçla özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kendileriyle ve aileleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya beş özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve beş anne katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz ile incelenmiştir. Araştırma sonuçları okuma destek programı uygulaması sonrasında aileler özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performanslarında ve dersle ilgili sorumlulukları yerine getirme davranışlarında artış olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca aileler akademik olarak ilerlemelerinin yanı sıra öğrencilerin sosyal becerilerinde ilerleme olduğuna değinmiştir. Yapılan görüşmelerde aileler çocuklarının okumayla birlikte evde ders çalışma becerilerinin geliştiğini dile getirmiştir. Bununla birlikte aileler çocuklarının özgüveninin arttığını da vurgulamıştır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ise okumayı geliştirme programının eğlenceli, güzel ve faydalı olduğunu ifade etmiştir.

Anahtar kelimeler: *özel öğrenme güçlüğü, okuma programı, aileler, öğrenciler, görüş*

Abstract

Students with special learning disabilities benefit from support services within the scope of special education. These students often have problems in reading, writing or mathematics. Reading is one of the most common academic areas where students with special learning disabilities have problems. Students who do not have effective reading skills are expected to face many problems in their academic and daily life in the future. In order to prevent these potential problems or minimize their negative effects, reading interventions should be presented

as early as possible. The aim of this study is to examine the opinions of students and their families about the reading support program after a reading support program applied to students with special learning disabilities. For this purpose, interviews were conducted with students and their families with special learning disabilities. Five special learning disabilities students and five mothers participated in the study. Findings obtained through semi-structured interviews were analyzed by content analysis, one of the qualitative research methods. The results of the research indicated that after the implementation of a reading support program, families had an increase in the reading performance of students with special learning disabilities and behaviors to fulfill the responsibilities related to the course. In addition, the families mentioned that there is progress in social skills of students as well as academic progress. In the interviews, families stated that their children's reading skills developed at home with reading. However, families also emphasized that their children's self-confidence increased. Students with special learning disabilities stated that reading development program is fun, beautiful and useful.

Anahtar kelimeler: özel öğrenme güçlüğü, okuma programı, aileler, öğrenciler, görüş

1. GİRİŞ (AMAÇ)

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2006 yılında yayımladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel öğrenme güçlüğü olan bireyler “dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey” şeklinde tanımlanmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü kategorisi, görsel, işitsel, motor veya zihinsel yetersizliklerle atfedilebilen öğrenme problemlerini kapsamamaktadır (Al Otaiba, Rouse, & Baker, 2018). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler en az kısıtlayıcı ortamlardan kaynaştırma sınıflarına yerleştirilmekte ve öğrenimlerini bu sınıflarda sürdürmektedir. Kaynaştırma sınıflarına yerleştirilen özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden; normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı standartlara uymaları, aynı başarı testlerinden geçmeleri ve bu nedenle aynı müfredata erişmeleri beklenmektedir (Tanimoto, Thompson, Berninger, Nagy, & Abbott, 2015). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma, yazma ve matematik gibi bir çok farklı bir ya da birden fazla akademik alanda sorun yaşayabilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en çok güçlük yaşadığı akademik beceri alanı okumadır. Bu öğrencilerin yaklaşık %80'i okumada yaşadıkları güçlükler nedeniyle özel öğrenme güçlüğü tanısı almaktadırlar (Lenz ve Deshler, 2005). Akademik başarı için okuma anahtar bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bilgi edinmenin en sık kullanılan yolu okumadır.

Okul döneminde öğrenilen okuma becerisi yaşam boyu sürdürülmektedir. Okumanın temel amacı yazılı metinden anlam çıkarmadır. Akıcı okuma becerisini sahip okurlar, okuduklarından anlam çıkarma konusunda daha iyidir. Ayrıca nitelikli okuma doğru ve etkili bir şekilde metinden anlam çıkarma becerisi olarak tanımlanmaktadır (McCardle, Scarborough ve Catts, 2001). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, bilgi edinmenin en sık kullanılan yolu olan okuma ve okuduğunu anlama becerileri konusunda desteklenmesi akademik olarak başarılı olabilmelerinde oldukça önemlidir. Bununla birlikte özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik becerilerinin desteklenmesi bu çocuklarının aileleri tarafından kaygılanılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynleri, çocuklarının yaşadıkları zorluklarla başa çıkma konusunda strese maruz kalmaktadır. Çocuğunda özel öğrenme güçlüğü olan annelerinin çoğu, çocuklarına tanı konulduğunda, hafif kaygı düzeyleri sergilemektedir. Bununla birlikte aileler söz konusu kaygılarının özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarına ihtiyaç duydukları akademik alanlarda en iyi şekilde rehabilitasyonunu sağlanarak azaltılmasını beklemektedir (Karande, Kumbhare, Kulkarni, & Shah, 2009). Yapılan araştırmalar özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarının ailelerinin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir (Karande, Mehta, & Kulkarni, 2007). Ailelerin yanı sıra özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları akademik sorunlar bu öğrencilerin yaşam kalitelerini olumsuz olarak etkilemektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yetersiz akademik performans sergilemeleri, bu çocukların kendilerini iyi hissetmemelerine ve mutsuz olmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşam kalitelerini iyileştirmek için uygun müdahalelerden yararlanmalarının önemi vurgulanmaktadır (Karande, & Venkataraman, 2012). Sorun yaşadıkları akademik alanlardan biri olan okuma becerilerinin desteklenmesi özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başarılı olma ihtimalini arttırmakla birlikte psikososyal yönlerini de geliştirerek yaşam kalitelerini de olumlu olarak etkileyebilmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar başarılı müdahalelerinin gerçekleşebilmesi için okul personeli ve aile üyeleri arasında işbirliği olması gerektiğini vurgulamaktadır (Solish, & Perry, 2008). Bununla birlikte özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gelişimini etkileyen ana faktörlerden birinin aile olduğu belirtilmektedir (Heiman, Zinck, & Heath, 2008). Bu nedenle sınıf içi ve dışı etkinliklerde çalışma ortağı olarak görülen ailelerin katılımı önemli bir faktör olarak kabul edilmekte ve bu katılımın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi için yüksek kaliteli sonuçlarla sonuçlandığına değinilmektedir (Al-Dababneh 2016; Arnold, Zeljo,

Doctoroff, & Ortiz, 2008). Bu durum özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmalarda ailelere de yer verilmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin aileleri ile yapılan nitel bir araştırmada aileler okuma konusunda zorluk yaşayan çocuklarına yönelik yapılan uygulamaların yetersizliğine değinmiştir (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Rasinski, 2012). Görgün ve Melekoğlu (2018) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmada öğrenciler için eğitim programlarının geliştirilmesinin önemini vurgulamıştır. Özkardeş (2013) yaptığı betimsel analiz çalışmasında özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle ilgili inceledikleri araştırmaların %23’ünün okuma konusunda yapıldığına değinmiştir. Bununla birlikte okuma ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler konusunda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu belirtilmektedir (Özkardeş, 2013; Görgün ve Melekoğlu, 2018).

Bu çalışmanın amacı özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanan bir okuma destek programı sonrasında öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin programın etkileri konusundaki görüşlerinin incelenmesidir.

2. YÖNTEM

Yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Simsek, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İçerik analizinde tema ve alt temalar ailelere sorulan sorular ve cevapları çerçevesinde oluşturulmuştur. Yapılan çalışmada tema ve alt tema oluşturmada güvenilirlik kapsamında ikinci araştırmacı tarafından tema ve alt temalar tekrar kodlanmış ve uyuşma yüzdesi %100 olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmaların, katılımcıların kişisel anlamlarına odaklanarak tarihsel olarak sürdürülmüş veya marjinalleştirilmiş insanlara “ses verdiği” belirtilmektedir (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, & Richardson, 2005). Bu nedenle yapılan bu nitel araştırmada uygulanan bir okuma müdahalesi sonrası çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olup okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kendileri ve aileleri ile uygulanan okuma programı ilgili görüşleri incelenmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olup okuma konusunda sorun yaşadığı belirlenen beş öğrenciye “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler için Okumayı Geliştirme Programı” adlı bir okuma destek programı uygulanmıştır. Bu okuma programının uygulanmasının tamamlanmasının ardından çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan beş öğrenci ve çalışmaya katılan özel

öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin annesi olan beş ebeveyn olmak üzere toplam 10 birey katılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için hazırlanarak uygulanan Okumayı Geliştirme Programı (OGEP) kapsamlı ve çok bileşenli bir programdır. Araştırmacı tarafından araştırma temelli yöntemler bir araya getirilerek bu program oluşturulmuştur (Lovett, Lacerenza, Borden, Frijters, Steinbach, & De Palma, 2000; Lovett, Lacerenza, & Borden, 2000; Therrien, 2004; Therrien, 2006). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek üzere uygulanan okuma destek programı çözümlene, akıcılık ve motivasyon bileşenlerini kapsamıştır. Uygulama sonucunda yapılan okuma becerileri ile ilgili değerlendirmeler okuma programı sonrasında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinde artış olduğunu göstermiştir.

Yapılan bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yapılan OGEP uygulaması tamamlandıktan sonra aileler ve uygulamada yer alan öğrencilerle program ile ilgili görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde ailelere özel öğrenme güçlüğü olan çocuğunun OGEP uygulaması öncesindeki okuma becerileri, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin OGEP uygulaması sonrasında gelişen okuma becerileri, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin OGEP uygulaması sonrasındaki okuma istekliliği ile ilgili sorular sorulmuştur. Çalışmada yer alan çocuklara ise okuma programı konusunda görüşleri, okuma programının en sevdiği özellikleri ve programın başka öğrencilere uygulanması konusundaki görüşleri ile ilgili sorular sorulmuştur.

Aile ve öğrencilerle yapılan görüşmeler öğrencilerin devam ettikleri okulların destek eğitim odalarında gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ses kaydedicisine kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Çalışmaya dördüncü sınıfa devam eden 3 öğrenci ve üçüncü sınıfa devam eden 3 öğrenci ile bu öğrencilerin anneleri katılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Özel öğrenme güçlüğü olup okuma konusunda sorun yaşadığı belirlenen beş öğrenciye “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler için Okumayı Geliştirme Programı” adlı bir okuma destek programı uygulanmıştır. Bu okuma programının uygulanmasının tamamlanmasının ardından çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan beş öğrenci ve çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin annesi olan beş ebeveyn olmak üzere toplam 10 birey katılmıştır.

Çalışma öncesinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler için Okumayı Geliştirme Programı (OGEP) uygulanmıştır. Okuma müdahalelerinde yer alması önerilenler göz önünde bulundurularak Özel Öğrenme Güçlüğü olan Öğrenciler için Okumayı Geliştirme Programı” hazırlanmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için hazırlanarak uygulanan Okumayı Geliştirme Programı (OGEP) kapsamlı ve çok bileşenli bir programdır. Araştırmacılar tarafından araştırma temelli yöntemler bir araya getirilerek bu program oluşturulmuştur (Lovett, Lacerenza, Borden, Frijters, Steinbach, & De Palma, 2000; Lovett, Lacerenza, & Borden, 2000; Therrien, 2004; Therrien, 2006). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek üzere uygulanan okuma destek programı çözümlene, akıcılık ve motivasyon bileşenlerini kapsamıştır. Uygulama sonucunda yapılan okuma becerileri ile ilgili değerlendirmeler okuma programı sonrasında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinde artış olduğunu göstermiştir.

4. SONUÇLAR

Yapılan bu çalışmada uygulanan bir okuma destek programı olan OGEP sonrasında ailelere ve öğrencilere programın etkililiği hakkındaki görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Yapılan çalışma sonucunda çalışmada yer alan aileler ve öğrenciler program ile ilgili olumlu görüşleri olduğu ortaya konmuştur.

Çalışmaya katılan ailelere özel öğrenme güçlüğü olan çocuğunun OGEP uygulaması öncesi ve sonrasında sergiledikleri okuma becerileri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Aileler özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarının OGEP uygulaması öncesindeki okuma becerileri ile ilgili olarak çocuklarının yavaş okuma, hatalı okuma ve okuduğunu anlamama sorunlarına değinmiştir. Okuma programı uygulaması sonrasında özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarının okuma becerileri ile ilgili olarak ise aileler çocuklarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme olduğunu dile getirmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine yapılan farklı çalışmalarda okuduklarını anlama becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001; Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis ve Schatschneider, 2005). Yapılan çalışmaya katılan aileler uygulanan okuma programı sonrasında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda çalışmaya katılan ailelere özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarının OGEP uygulaması sonrasındaki okuma istekliliği ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Aileler okuma programı sonrasında özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarının daha çok

okumaya başladıklarını ve okuma konusunda daha istekli olduklarını dile getirmiştir. Alan yazında yapılan araştırmalarda, okuma miktarlarında gerçekleşen artışın öğrencilerin okuduklarını anlama performanslarına olumlu bir şekilde yansıdığı belirtilmektedir (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). Yapılan çalışmada aileler okuma programı sonrasında çocuklarının okuma miktarlarının artmış olduğunu ve bununla birlikte okuduğunu anlama düzeylerinin arttığını ifade etmiştir.

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ailelerin çocuklarının okuma becerilerinin gelişmesi ve okuma konusunda daha istekli olmalarının yanı sıra evde ders çalışma becerilerinin arttığını ve özgüvenlerinin yükseldiğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca aileler uygulamanın devam etmesi konusunda da istekli olduklarını dile getirmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik sorunlarına özgüven sorunlarının eşlik ettiği belirtilmektedir (Saday Duman, Öner, & Aysev, 2017). Yapılan araştırmada aileler çocuklarının okuma programı sonrasında okuma becerilerinde ilerleyen çocuklarının özgüvenlerinin de arttığını dile getirmiştir.

Yapılan çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumayı geliştirme programı hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Çalışmada yer alan öğrenciler uygulama sonrası yapılan görüşmelerde okuma programını eğlenceli ve güzel bulduklarını belirterek başka arkadaşlarına da bu okuma programına katılmalarını önermiştir. Bu durum öğrencilerin okuma programına katılma konusunda motive olduklarını göstermektedir. Okuma becerilerinin gelişmesinde motivasyon oldukça önemli bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma motivasyonu bireyin okuma konusundaki amaçları ve inançları şeklinde tanımlanmaktadır (Guthrie, & Wigfield, 1999). Motivasyon ve okuma ile ilgili yapılan çalışmalar, okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Morgan ve Fuchs, 2007). Yapılan bu çalışmada ailelerin çocuklarının okuma motivasyonunun arttığını belirtmelerinin yanı sıra, öğrenciler de okuma ile ilgili etkinliklere katılma konusunda istekli olduklarını ve başka öğrencilere bu programa katılmalarını önerdiklerini dile getirmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aileleri ile yapılan bir araştırmada aileler okuma konusunda zorluk yaşayan çocuklarına yönelik yapılan uygulamaların yetersizliğine değinmiştir (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Rasinski, 2012). Yapılan bu araştırmada aileler özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik uygulanan bir okuma programı sonrasında çocuklarının okuma becerilerinin geliştiğini, okuma motivasyonlarının arttığını ve özgüvenlerinin yükseldiğini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerin okuma becerilerine yönelik yapılan bir uygulamanın öğrenciler ve aileler tarafından oldukça yararlı olduğu dile getirilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, aileleri ve kendileri ile yapılan bu çalışma sonucunda OGEP programının okuma performansını geliştirerek akademik açıdan yararlı olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte akademik olarak okuma becerilerinde ilerlemelerinin ve okuma performanslarının artmasının yanı sıra aileler tarafından okuma programı sonrasında çocuklarının özgüvenlerinin arttığı ve sosyal becerilerinin de geçmişe göre daha iyi olduğu belirtilmiştir. ESOGÜ OGEP gibi çok bileşenli okuma müdahalelerinin hem akademik hem de sosyal açıdan farklı alanlara katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir. Bu tür okuma destek programlarının uygulanmasının artmasının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başarılarını arttıracığı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Lenz, B. K., & Deshler, D. D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Revisiting the educator's enigma. In B. Y. Wong (Ed.), *Advances in learning disabilities*. New York: Guilford.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Yildirim, K., Ates, S., & Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology*, 33(5), 399-422.
- National Reading Panel. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Washington, DC:

National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

- Tanimoto, S., Thompson, R., Berninger, V. W., Nagy, W., & Abbott, R. D. (2015). Computerized writing and reading instruction for students in grades 4–9 with specific learning disabilities affecting written language. *Journal of Computer Assisted Learning, 31*(6), 671-689.
- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M., & Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine, 55*(3), 165-170.
- Karande, S., Mehta, V., & Kulkarni, M. (2007). Impact of an education program on parental knowledge of specific learning disability. *Indian Journal of Medical Sciences, 61*(7), 398-406.
- Karande, S., & Venkataraman, R. (2012). Self-perceived health-related quality of life of Indian children with specific learning disability. *Journal of postgraduate medicine, 58*(4), 246-254.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of educational psychology, 95*(1), 3.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific studies of reading, 5*(3), 239-256.
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Review, 36*(4), 541-561.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research, 71*(3), 393-447.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School psychology review, 37*(1), 74.

- Al-Dababneh, K. 2016a. "Degree of Parents' Satisfaction about the Level of Educational Services Provided to Children with Learning Disabilities in Resource Rooms within the Mainstreaming Program in Jordan and Factors Influencing Their Satisfaction." *Jordan Journal of Educational Sciences* 12 (2): 269–286.
- Saday Duman, N., ÖNER, Ö., & Aysev, A. (2017). The effect of educational therapy on self-esteem and problem behaviors in children with specific learning disability. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(1).
- Solish, A., & Perry, A. (2008). Parents' involvement in their children's behavioral intervention programs: Parent and therapist perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(4), 728-738.
- Heiman, T., Zinck, L. C., & Heath, N. L. (2008). Parents and youth with learning disabilities: Perceptions of relationships and communication. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 524-534.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, 3(3), 231-256.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific studies of reading*, 3(3), 199-205.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?. *Exceptional children*, 73(2), 165-183.

Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Ortaya Çıkarmaya Yönelik Bir Çalışma

Seda GÜNDÜZALP^a, Gönül ŞENER^b

^bMunzur Üniversitesi, Pertek Sakine Genç MYO, e-posta: sedagunduzalp@munzur.edu.tr

^aMunzur Üniversitesi, Çemişgezek MYO, e-posta: gonulsener@munzur.edu.tr

Özet

Üstün yetenekli bireyler, yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada BİLSEM'e devam eden öğrencilerin kendilerine ve yaşama dönük algılarını ortaya koymak ve bu öğrencilerin farklılıklarını betimlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma paradigması doğrusunda şekillendirilmiş olup olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Bilim Sanat Merkezlerine devam eden 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmış, bu yolla toplanan veriler çözümlenmiş, anlamlandırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda; Bilssem'e devam eden üstün yetenekli öğrencilerin Bilssem'de olma nedenleri olarak okulda başarılı olduğum için, parlak fikirlerim olduğu için, okuldaki derslerden sıkıldığım için, çok kitap okuduğum için, arkadaşlarımdan farklı olduğum için, bilgiye aç olduğum için, keşfetmeyi sevdiğim için, problemleri çözmekten hoşlandığım için, okumaktan ve çalışmak zevk aldığım için, arkadaşlarımla işbirliği yapmaktan hoşlandığım için, sorumluluk almayı sevdiğim için, meraklı olduğum için ve iyi resim çizdiğim için yanıtlarını vermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenekli Öğrenci, BİLSEM, Farklılık

Abstract

Gifted individuals are defined as individuals who learn faster than their peers, have the capacity in creativity, art, leadership capacity, have special academic skills, understand abstract ideas, love to act independently in their interests and perform at a high level. In this study, it is aimed to reveal the perceptions of the students attending BİLSEM towards themselves and life and to describe the differences of these students. The research was shaped according to the qualitative research paradigm and the phenomenology pattern was used. The study group of the study consists of 10 students attending Science and Art Centers in 2019-2020 academic year. Content analysis was used in the analysis of the research data, the data collected in this way were analyzed, interpreted and interpreted. As a result of the research; Because I have succeeded in

school as the reasons for the gifted students in Bilsem, I have bright ideas, I get bored of the lessons in the school, I read a lot of books, because I am different from my friends, I am hungry for information, I like to explore, to solve problems because I like it, I enjoy reading and working, I like to cooperate with my friends, I like to take responsibility, because I'm curious and I draw good pictures.

Keywords: *Gifted Talented Student, BILSEM, Diversity*

1. GİRİŞ (AMAÇ)

Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2016)'da "BİLSEM'lerin okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla" açılan bir kurum olduğu ifade edilmektedir. BİLSEM'in resmî Web sitesinde ise "Örgün eğitim sisteminde, tüm öğrencilerle aynı müfredata tabi tutulan fakat diğer öğrencilerden ayırt edici bireysel özelliklere sahip öğrencileri değerlendirmektir" şeklinde kurumun amacı belirtilmiştir (BİLSEM, 2019). Yine aynı web sitesinde BİLSEM'lerin, özel yetenekli öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli değerlendirmek üzere onlara özel müfredatlar hazırlayan destekleyici eğitim kurum olduğu, öğrenci seçmeleri sınav ile yapıp, bu sınav akademik bilgi ölçen bir sınav olmadığı sadece yetenek ölçen bir sınav olduğu açıklanmıştır. BİLSEM'lere sınav ile alınan özel yetenekli birey "Yaşlıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlanır (MEB, 2016). Kayıtları yapılan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ölçüldükten sonra Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM, 2019);

- ⇒ Uyum (Oryantasyon),
- ⇒ Destek Eğitimi; (İletişim Becerileri, Grupla Çalışma Teknikleri, Öğrenme Yöntemleri, Problem Çözme Teknikleri, Bilimsel Araştırma Teknikleri, Yabancı Dil, Bilgisayar, Sosyal Etkinlikler)
- ⇒ Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme,
- ⇒ Özel Yetenekleri Geliştirme,
- ⇒ Proje Üretimi alanlarında düzenlenmiş eğitim programlarına alınırlar.

Alan yazında BİLSEM'deki öğrencilerin bu kuruma yönelik görüşlerini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Çelik Şahin,2014; Kunt & Tortop, 2013; Talas, Talas & Sönmez, 2013; Öğülmüş & Hakan, 2014; Koç, 2015; Aslan & Doğan, 2016). Ancak söz konusu öğrencilerin bireysel farklılıklarını öğrencilerin görüşleriyle ortaya çıkarmak için yapılmış bir çalışmaya rastlanmamı Çalışmanın amacı BİLSEM'e devam eden öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarını ortaya koyarak bu öğrencilerin farklılıklarını betimlemektir.

2. YÖNTEM

BİLSEM'e devam eden öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarını ortaya koyarak bu öğrencilerin farklılıklarının betimlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim "fenomology" deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır.

Olgubilim bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmada uygun bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:72).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2011,102). Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmasının nedeni, Bilim Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin görüşlerine ihtiyaç duyulmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Bilim Sanat Merkezlerine devam eden 10 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<i>Değişkenler</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>Toplam</i>
Cinsiyet	Kadın	Erkek		
N	6	4		10
%	60	40		100
Sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	
N	3	5	2	10
%	30	50	20	100

2.2. Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin toplanması görüşme formuyla sağlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu araştırmanın amacına uygun ve alan yazın derinlemesine incelenerek geliştirilmiştir. BİLSEM'e devam eden öğrencilerin kendilerine ve yaşama dönük algılarını ortaya koymak ve bu öğrencilerin farklılıklarını betimlemek amacıyla 5 adet açık uçlu sorudan oluşan soruların yer aldığı görüşme formu hazırlanmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşü alınmış bu doğrultuda form üzerinde öngörülen değişiklikler yapılmıştır. Görüşleri alınmak üzere BİLSEM'e devam eden öğrencilere oluşturulan sorular sorulmuştur. Sorular aşağıda verilmiştir:

1. Niçin buradasın?
2. Geleceğe dair hayallerin nelerdir?
3. En sevdiğin ders hangisidir?
4. Nasıl bir eğitim ortamı hayal edersin?
5. Bir mucit olsaydın insanlık yarına olacak hangi aracı icat ederdin?

Öğrencilere, görüşme formları verilerek, gerekli açıklamalar yapılmış bu formları doldurup teslim etmeleri istenmiştir. Doldurulan bu görüşme formları araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen nitel verileri çözümlmek, anlamlandırmak ve yorumlamak, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden tarafsız ve sistematik sonuçlar elde etmek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analizde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Araştırmada ilk olarak öğrencilerden toplanan formlar incelenmiştir. İnceleme sonunda öğrencilerden toplanan 10 görüşme formundan tamamı geçerli kabul edilmiştir. 10 form aracılığıyla elde edilen veriler üzerinde çözümlmeler yapılmıştır. 10 form bir Word belgesinde oluşturulan tablo ile her birine sırayla sayı numarası verilerek, her bir soru için satır oluşturulmuş ve yanıtlar bu tabloya işlenmiştir. Daha sonra bilgisayar ortamında hazırlanan veriler, nitel veri analiz programı olan MAXqda programı ile analiz edilmiştir. Öğrenci görüşlerinin analizinde, öncelikle verilen yanıtların benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuş, ardından, görüşler ilişkili olduğu düşünüldüğü temalara yerleştirilmiştir. Her bir temaya ve görüşe ait frekans değerleri belirlenerek, sunulmuştur. Oluşturulan doküman üzerinden iki farklı kodlayıcının Maxqda programında kodlama yapması istenmiştir. Kodlayıcılar aynı belgeyi birbirinden bağımsız olarak kodlama işlemini yapmışlardır. Daha sonra araştırmacı tarafından söz konusu kodlamalar yine MAXqda programı üzerinden birleştirme işlemi yapılmıştır. Birleştirilen belgeler üzerinde iki gözlemci arasındaki uyumun güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemi olan Cohen's Kappa değerine bakılmıştır.

Kappa katsayısı hesaplanırken iki farklı olasılık hesaplanır. Bunlar Pr(a) ve Pr(c)'dir. Pr(a) iki değerlendirici için gözlemlenen uyumların toplam orantısı iken, Pr(c) bu uyumun şansa bağlı ortaya çıkma olasılığıdır (Cohen, 1960). Bu iki olasılık üzerinden "Cohen'in kappa katsayısı" için kullanılacak formül:

$$\text{Kappa (RK)} = (A_o - A_c) / (1 - A_c)$$

Kappa değeri (-)1 ile (+)1 arasında değer alabilir ve bulunan değer şu şekilde yorumlanır:

- $\kappa = +1$ İki gözlemcinin sonuçları tümüyle birbiri ile uyumludur.
- $\kappa = 0$ İki gözlemci arasındaki uyum sadece şansa bağlıdır.
- $\kappa = -1$ İki gözlemci tümüyle birbirinin tersini değerlendirmektedir.

Araştırma için Kappa değerine ($\kappa=0.95$) göre gözlemcilerin sonuçları birbiri ile uyumludur.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmada görüşleri alınmak üzere BİLSEM'e devam eden öğrencilere yöneltilen "Niçin buradasın?" sorusuna verilen yanıtlara ilişkin yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine ilişkin algıları.

Şekil 1’de de görüldüğü gibi üstün yetenekli öğrenciler neden BİLSEM’de olduklarını okulda başarılı olduğum için, parlak fikirlerim olduğu için, okuldaki derslerden sıkıldığım için, çok kitap okuduğum için, arkadaşlarımdan farklı olduğum için, bilgiye aç olduğum için, keşfetmeyi sevdiğim için, problemleri çözmekten hoşlandığım için, okumaktan ve çalışmaktan zevk aldığım için, arkadaşlarımla işbirliği yapmaktan hoşlandığım için, sorumluluk almayı sevdiğim için, meraklı olduğum için ve iyi resim çizdiğim için olarak açıklamışlardır.

“Geleceğe dair hayallerin nelerdir?” sorusuna BİLSEM’li öğrencilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Üstün yetenekli öğrencilerin geleceğe dair hayallerine ilişkin algıları.

Şekil 2’de üstün yetenekli öğrencilere yöneltilen “Geleceğe dair hayallerin nelerdir?” sorusuna öğrencilerin; araştırmacı olmak, mucit olmak, ünlü bir ressam olmak, astronot olmak (uzaya çıkmak), kendi robotunu kendim yapmak, çaresiz hastalıkların tedavisini bulmak, uçan araba yapmak, zaman makinesi yapıp tarihe yolculuk yapmak, uzayı keşfetmek ve insan zihnini okumayı keşfetmek yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

BİLSEM’e devam eden öğrencilere yöneltilen “En sevdiğin ders hangisidir?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara Şekil 3’de yer verilmiştir.



MATEMATİK
(F=7)



BÜTÜN
DERSLER (F=2)



GÖRSEL
SANATLAR (F=1)

Şekil 3. Üstün yetenekli öğrencilerin en sevdikleri derse ilişkin algıları.

Şekil 3'te de görüldüğü gibi BİLSEM'li öğrenciler en sevdikleri dersin sıklıkla matematik olduğunu belirtmişlerdir. Ders ayrımı yapmadan bütün dersleri seven öğrenci görüşlerinin yanında görsel sanatlar dersini seven öğrenci görüşüne de rastlamıştır.

“Nasıl bir eğitim ortamı hayal edersin?” sorusuna BİLSEM'li öğrencilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.



Sanal gerçekliğin hakim olduğu sınıf ortamı (f=5)



Hologram görüntülerinin olduğu sınıf ortamı (f=3)

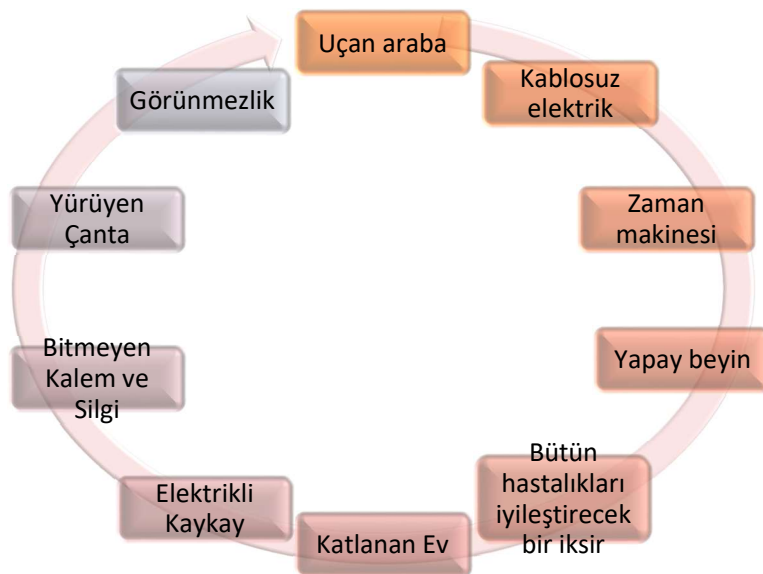


Bilgisayardan direk bilginin transfer edildiği bireysel öğrenmeler (f=2)

Şekil 4. Üstün yetenekli öğrencilerin hayal ettiği eğitim ortamına ilişkin algıları.

Şekil 4'te üstün yetenekli öğrencilerin sanal gerçekliğin hakim olduğu sınıf ortamı, hologram görüntülerinin olduğu sınıf ortamı ve bilgisayardan direk bilginin transfer edildiği bireysel öğrenmelerin olduğu bir eğitim ortamı hayal ettikleri görülmektedir.

BİLSEM'e devam eden öğrencilere yöneltilen “Bir mucit olsaydın insanlık yarına olacak hangi aracı icat ederdin?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5. Üstün yetenekli öğrencilerin insanlık yarına olacak icadına ilişkin görüşleri.

Şekil 5’te de görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrenciler mucit olmaları durumunda uçan araba, kablosuz elektrik, zaman makinesi, yapay beyin, bütün hastalıkları iyileştirecek bir iksir, katlanan ev, elektrikli kayak, bitmeyen kalem ve silgi, yürüyen çanta ve görünmezlik icadı yapmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir.

4. SONUÇLAR

BİLSEM’e devam eden öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarını ortaya koyarak bu öğrencilerin farklılıklarını betimlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğrenciler “Niçin buradasın?” sorusuna; “okulda başarılı olduğum için, parlak fikirlerim olduğu için, okuldaki derslerden sıkıldığım için, çok kitap okuduğum için, arkadaşarımdan farklı olduğum için, bilgiye aç olduğum için, keşfetmeyi sevdiğim için, problemleri çözmekten hoşlandığım için, okumaktan ve çalışmak zevk aldığım için, arkadaşarımla işbirliği yapmaktan hoşlandığım için, sorumluluk almayı sevdiğim için, meraklı olduğum için ve iyi resim çizdiğim için” yanıtlarını verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

“Geleceğe dair hayallerin nelerdir?” sorusuna öğrenciler; araştırmacı olmak, mucit olmak, ünlü bir ressam olmak, astronot olmak (uzaya çıkmak), kendi robotumu kendim yapmak, çaresiz hastalıkların tedavisini bulmak, uçan araba yapmak, zaman makinesi yapıp tarihe yolculuk yapmak, uzayı keşfetmek ve insan zihnini okumayı keşfetmek yanıtlarını vermişlerdir. Ayrıca BİLSEM’li öğrenciler en sevdikleri dersin sıklıkla matematik olduğunu belirtmişlerdir. Ders ayrımı yapmadan bütün dersleri seven öğrenci görüşlerinin yanında görsel sanatlar dersini seven öğrenci görüşüne de rastlamıştır.

“Nasıl bir eğitim ortamı hayal edersin?” sorusuna öğrenciler sıklıkla sanal gerçekliğin hakim olduğu sınıf ortamı, hologram görüntülerinin olduğu sınıf ortamı ve bilgisayardan direk bilginin transfer edildiği bireysel öğrenmeler olarak görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

“Bir mucit olsaydın insanlık yarına olacak hangi aracı icat ederdin?” öğrencilerin sorusuna verilen yanıtların; uçan araba, kablosuz elektrik, zaman makinesi, yapay beyin, bütün hastalıkları iyileştirecek bir iksir, katlanan ev, elektrikli kayak, bitmeyen kalem ve silgi, yürüyen çanta ve görünmezlik olduğu araştırmada elde edilen bir diğer sonuç olmuştur.

Elde edilen çalışma sonuçları BİLSEM’e devam eden öğrencilerin birçok yönüyle diğer öğrencilerden ayrıldığını, hayata bakış açılarının farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle BİLSEM’li öğrencilerin eğitiminde farklılıkların farkında olup buna göre politikaların ve eğitsel planlamaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca üstün yetenekli olarak adlandırılan bu çocukların yeteneklerini geliştirmelerine fırsatlar sunulmalıdır.

Kaynakça

Aslan, H., & Doğan, Ü. (2016). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Devam Ettikleri Okulları ile Bilim ve Sanat Merkezine İlişkin Metaforik Algıları Karşılaştırmalı Durum Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16 (2), 335-350.

BİLSEM, (2019). Bilsem Hakkında. <http://www.bilsem.org/bilsemhakkinda>.15.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

Çelik-Şahin, Ç., (2014). Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 101-117.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Koç, İ. (2015). Bilim Ve Sanat Merkezi'ne Devam Eden Özel Yetenekli Öğrencilerin İletişim Becerileriyle İlgili Görüşleri. *Journal of Gifted Education Research*, 3(1).
- Kunt, K. & Tortop, H. S. (2013). The metaphoric perceptions of gifted students about science and art centers in Turkey. *Journal of Gifted Education Research*, 1(2), 117-127.
- MEB, (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 79:2710.
- Öğülmüş, K., & Hakan, S. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerindeki (Bilsem) Karşılaşılan Sorunların Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 254-265.
- Talas, S., Talas, Y., & Sönmez, A. (2013). Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okullarında Yaşadıkları Problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 42-50.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 8th ed. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilere İlişkin Algıları

Gönül ŞENER^a, Seda GÜNDÜZALP^b

^a*Munzur Üniversitesi, Çemişgezek MYO, e-posta: gonulsener@munzur.edu.tr*

^b*Munzur Üniversitesi, Pertek Sakine Genç MYO, e-posta: sedagunduzalp@munzur.edu.tr*

Özet

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim hayatlarında doğru bir şekilde tanılanması, değerlendirilmesi ve uygun eğitim ortamı oluşturulması öğrenme deneyimleri açısından önemlidir. Zira üstün yetenekli çocuklardan bir tanesinin eğitim kapsamı dışında kalması hem ülke hem de insanlık için büyük bir kayıp olarak görülmektedir. Toplumsal ilerlemeyi sağlayacak özel yetenekli çocukların eğitim süreci içinde öğretmen bakış açısı ile değerlendirilmesi tanılama, değerlendirme ve uygun öğrenme ortamı hazırlama konusunda ipuçları verecektir. Bu doğrultuda bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma paradigması doğrusunda şekillendirilmiş olup olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmış, bu yolla toplanan veriler çözümlenmiş, anlamlandırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri, fikir üreten, meraklı, keşfetmeyi seven, yüksek algılı, söz dağarcığı geniş, yorumlama yeteneğine sahip, bilgi üreten, araştırmacı, gözlem gücü yüksek, hızlı düşünen, girişken, çok yönlü, öğrenmeyi öğrenen, olaylara farklı yönlerden bakan, muhakeme gücü yüksek, yaratıcı, yüksek hayal gücüne sahip bireyler olarak tanımlamışlardır. As a result of the research; classroom teachers, gifted students, ideas, curious, loving to explore, high perceptive, broad vocabulary, capable of interpretation, generating information, researcher, high observation power, fast thinking, sociable, versatile, learning to learn, looking at events from different sides, they defined individuals with high reasoning power, creativity and high imagination.

Anahtar Kelimeler: *Özel Yetenekli Öğrenci, Eğitim, Öğretmen*

Abstract

Accurately identifying, evaluating and creating an appropriate educational environment for special talented students in their educational lives is important for learning experiences. The fact that one of the gifted children is excluded from education is seen as a great loss for both the country and humanity. Evaluating the special talented children who will ensure social progress from the perspective of teachers in the education process will give clues about diagnosing, evaluating and preparing an appropriate learning environment. In this direction, this study aimed to determine the perceptions of classroom teachers about gifted students. The research was shaped according to the qualitative research paradigm and the phenomenology pattern was used. The study group of the study consists of 30 teachers working in public schools

affiliated to the Ministry of National Education in 2019-2020 academic year. Content analysis was used in the analysis of the research data, the data collected in this way were analyzed, interpreted and interpreted.

Keywords: *Gifted Students, Education, Teacher*

1. GİRİŞ (AMAÇ)

Toplumsal kalkınmanın ve gelişimin sağlanması için öncelikle elde bulunan mevcut beşerî sermayenin etkin değerlendirilmesi gerekmektedir. Ülkeler bu süreci etkin yönetme adına beşerî sermayeyi etkili ve verimli kullanmak için politikalar geliştirmektedir. Eğitim beşerî sermayenin gelişmesi için bir araç olarak düşünülmekte (Mosino, 2002), geliştirilen politikalar eğitim temelli olmaktadır. Gelişim misyonunun temelinde yer alan eğitim, nitelikli bireyler yetiştirme çabasını beraberinde getirmektedir. Bu nedenle eğitim sürecine erken yaşlarda başlanarak, var olan potansiyeli etkin kullanma amacı güdülmektedir.

Eğitim bireyi olumlu yönde şekillendiren ve hayata hazırlayan önemli bir süreçtir. Eğitim sürecine dahil olan her birey aynı özelliklere sahip olmayabilir. Bazı bireyler normal gelişim sürecinde, bazıları akranlarına göre geri kalmış, bazıları ise akranlarına göre yüksek performans gösterebilirler. Süreçte her birey ihtiyaçları doğrultusunda eğitim hizmeti almaktadır. Bu ihtiyaçların tespiti çeşitli tanılama süreçleriyle mümkün olmaktadır. Özel gereksinimli olarak adlandırılan akranlarına göre düşük ya da yüksek performans gösteren bireyler özel eğitimlerle hayata hazırlanmaktadır.

Özel gereksinimli bireyler içinde yer alan ve akranlarına göre yüksek performans gösteren özel yetenekli bireyler; yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi duyduğu alanlarda bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireylerdir (MEB, 2017). Bu bireylerde bebeklik dönemlerinin daha ilk haftalarından başlayarak, çevrelerindeki nesnelere dikkatle inceleme, çevresinde olup bitenlere karşı uyanık olma ve kolay problemlerin çözümünde kendi tecrübelerini kullanma gibi özellikleri dikkat çeker. Bunların yanında akranlarına göre erken yürüme, konuşma, okumayı öğrenme gibi özellikler de özel yetenekli çocuklarda görülebilen özelliklerdendir (Freeman, 2001).

Okul çağı özel yetenekli çocukların en belirgin özellikleri ise hızlı öğrenme, doğru anımsama, derinlemesine bilgiye sahip olma isteği, okuma-yazmada hızlı bir gelişim gösterme, rakamları ileri düzeyde anlama ve kullanma, yeni fikirlere açık olma, yüksek düzeyde motivasyon, araştırmaya yoğun merak, ilgi ve gelişmiş hayal gücüne sahip olma sayılabilir (Whitmore, 1980).

Özel yetenekli çocukların tanılanması, değerlendirilmesi ve uygun eğitim ortamı oluşturulması karmaşık bir süreçtir. Özel yetenekli bireylere ihtiyaç duyduğu eğitimin verilebilmesi için öncelikle etkin bir tanılama sürecinin yapılması ve ihtiyaçlarının ortaya konulması önem taşımaktadır. Özel yetenekli çocukların tanılanması; çok iyi bir gözlem, bilgi toplama, çocuğun gelişimi detaylı olarak izleme, yeteneklerini göz önüne alma, anne, baba ve yakınlarının görüş ve düşüncelerine başvurma adımlarını kapsamaktadır. Bunun yanı sıra çocuğuna uygulanabilecek geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış testler ve envanterler (zekâ testleri, dil

gelişim testleri, yaratıcılık testleri ve gelişim envanterleri) özel yetenekli çocuğu tanılamada kullanılabilir (Tuutle, Becker & Souse, 1988).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim hayatlarında doğru bir şekilde tanılanması, değerlendirilmesi ve uygun eğitim ortamı oluşturulması öğrenme deneyimleri açısından önemlidir. Zira üstün yetenekli çocuklardan bir tanesinin eğitim kapsamı dışında kalması hem ülke hem de insanlık için büyük bir kayıp olarak görülmektedir. Toplumsal ilerlemeyi sağlayacak özel yetenekli çocukların eğitim süreci içinde öğretmen bakış açısı ile değerlendirilmesi tanılama, değerlendirme ve uygun öğrenme ortamı hazırlama konusunda ipuçları verecektir.

Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin algılarını ortaya koymanın amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim “fenomology” deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgubilim bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları çalışmada uygun bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde ilkököl kademesinde görev yapan üstün yetenekli öğrencisi bulunan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Buna göre Elazığ il merkezinde yer alan okullarda görev yapan ve üstün yetenekli öğrencisi bulunan öğretmenler örneklem olarak seçilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişkenler	1	2	3	4	5	Toplam	
Cinsiyet	Kadın	Erkek					
	N	17	13			30	
	%	56.7	43.3			100	
Kıdem	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	20 yıl +...		
	N	2	9	7	8	4	30
	%	6.7	30	23.3	26.7	13.3	100
Öğrenim Durumu	Lisans	Lisansüstü					
	N	26	4			30	
	%	86.7	13.3			100	

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışma verilerinin toplanması görüşme formuyla sağlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu araştırmanın amacına uygun ve alan yazın derinlemesine incelenerek geliştirilmiştir. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algılarının belirlenmesine dönük 8 adet açık uçlu sorudan oluşan soruların yer aldığı görüşme formu hazırlanmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşü alınmış bu doğrultuda form üzerinde öngörülen değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan form görüşleri alınmak üzere öğretmenlere sorulmuştur. Araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

1. Size göre üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri nelerdir?
2. Sınıfınızdaki üstün yetenekli öğrencileri nasıl belirlersiniz?
3. Üstün yetenekli öğrencileri belirlemede meslektaşlarınıza önereceğiniz ipuçları nelerdir?
4. Üstün yetenekli öğrencilerin diğer akranlarıyla birlikte aynı sınıf ortamında, aynı müfredatla eğitim alması uygun mu?
5. Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikler nelerdir?
6. Üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ortaya koymaları için önerileriniz nelerdir? (Aile, öğretmen, politika...)
7. Bilsem de görev yapan öğretmenlerin yeterlikleri neler olmalıdır?
8. Üstün yetenekli birey..... gibidir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen nitel verileri çözümlmek, anlamlandırmak ve yorumlamak, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden tarafsız ve sistematik sonuçlar elde etmek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analizde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmada ilk olarak öğretmenlere uygulanan görüşme formu toplanarak, formda yer alan sorulara verilmiş yanıtlar incelenmiştir. Bu inceleme sonunda öğretmenlerden toplanan 30 görüşme formundan tamamı geçerli kabul edilmiştir. 30 form aracılığıyla elde edilen veriler üzerinde çözümlmeler yapılmıştır. 30 form bir Word belgesinde oluşturulan tablo ile her birine sırayla sayı numarası verilerek, her bir soru için satır oluşturulmuş ve yanıtlar bu tabloya işlenmiştir. Daha sonra bilgisayar ortamında hazırlanan veriler, nitel veri analiz programı olan MAXqda programı ile analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin analizinde, öncelikle verilen yanıtların benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuş, ardından, görüşler ilişkili olduğu düşünüldüğü temalara yerleştirilmiştir. Her bir temaya ve görüşe ait frekans değerleri belirlenerek, sunulmuştur. Ayrıca, her bir temaya ilişkin örnek teşkil etmesi amacıyla doğrudan alıntılarla katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Oluşturulan doküman üzerinden iki farklı kodlayıcının Maxqda programında kodlama yapması istenmiştir. Kodlayıcılar aynı belgeyi birbirinden bağımsız olarak kodlama işlemini yapmışlardır. Daha sonra araştırmacı tarafından söz konusu kodlamalar yine MAXqda programı

üzerinden birleştirme işlemi yapılmıştır. Birleştirilen belgeler üzerinde iki gözlemci arasındaki uyumun güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemi olan Cohen's Kappa değerine bakılmıştır.

Kappa katsayısı hesaplanırken iki farklı olasılık hesaplanır. Bunlar Pr(a) ve Pr(e)'dir. Pr(a) iki değerlendirici için gözlemlenen uyumların toplam orantısı iken, Pr(e) bu uyumun şansa bağlı ortaya çıkma olasılığıdır (Cohen, 1960). Bu iki olasılık üzerinden "Cohen'in kappa katsayısı" için kullanılacak formül:

$$\text{Kappa (RK)} = (A_o - A_c) / (1 - A_c)$$

Kappa değeri (-)1 ile (+)1 arasında değer alabilir ve bulunan değer şu şekilde yorumlanır:

- $\kappa = +1$ İki gözlemcinin sonuçları tümüyle birbiri ile uyumludur.
- $\kappa = 0$ İki gözlemci arasındaki uyum sadece şansa bağlıdır.
- $\kappa = -1$ İki gözlemci tümüyle birbirinin tersini değerlendirmektedir.

Araştırma için Kappa değerine ($\kappa=0.94$) göre gözlemcilerin sonuçları birbiri ile uyumludur.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen "Size göre üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri nelerdir?" sorusuna ilişkin verilen yanıtlar Şekil 1'de verilmiştir.

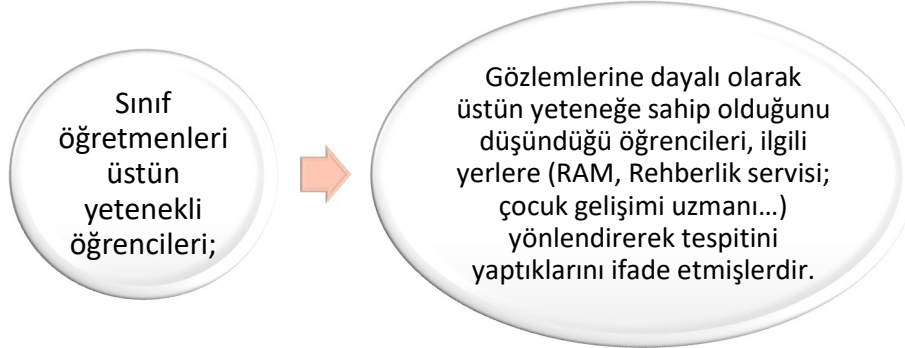


Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri.

Şekil 1'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, üstün yetenekli öğrencilerin; fikir üreten, meraklı, keşfetmeyi seven, yüksek algılı, söz dağarcığı geniş, yorumlama yeteneğine sahip, bilgi üreten, araştırmacı, gözlem gücü yüksek, hızlı düşünen, girişken, çok yönlü, öğrenmeyi öğrenen, olaylara farklı yönlerden bakan, muhakeme gücü

yüksek, yaratıcı, yüksek hayal gücüne sahip bireyler olduğu yönünde görüş ortaya koymuşlardır.

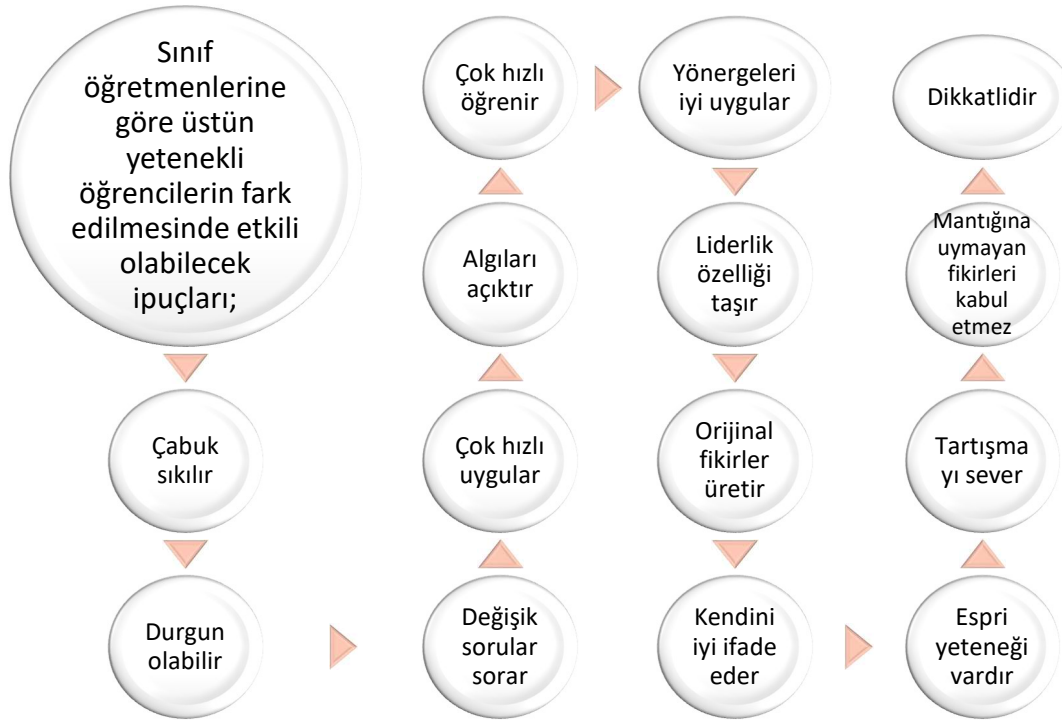
“Sınıfınızdaki üstün yetenekli öğrencileri nasıl belirlersiniz?” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar üzerinden yapılan analiz sonuçlarına Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri; gözlemlerine dayalı olarak üstün yeteneğe sahip olduğunu düşündüğü öğrencileri ilgili yerlere (RAM, Rehberlik servisi; çocuk gelişimi uzmanı...) yönlendirerek bu öğrencilerin tespitini yaptıklarını ifade ettikleri Şekil 2’de görülmektedir.

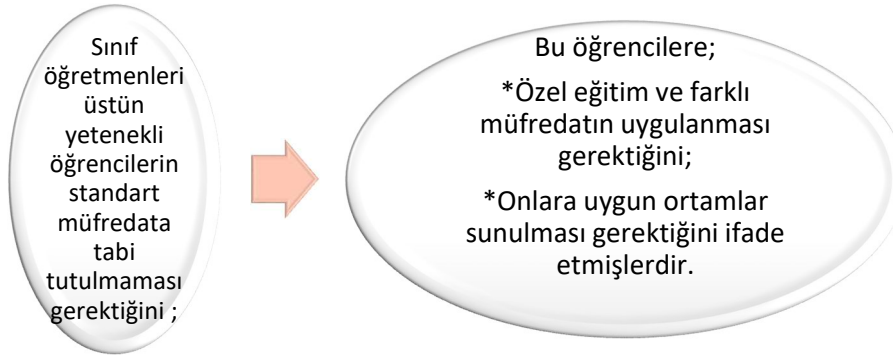
Öğretmenlere yöneltilen “Üstün yetenekli öğrencileri belirlemede meslektaşlarınıza önereceğiniz ipuçları nelerdir?” sorusuna ilişkin verilen yanıtlara ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara Şekil 3’de yer verilmiştir.



Şekil 3. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirlemede meslektaşlarına önerilerine ilişkin görüşleri.

Şekil 3'te de görüldüğü üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin fark edilmesinde etkili olabilecek ipuçlarına göre üstün yetenekli öğrenciler; çabuk sıkılır, durgun olabilir, değişik sorular sorar, çok hızlı uygular, algıları açıktır, çok hızlı öğrenir, çarpıcı cevaplar verir, yönergeleri iyi uygular, liderlik özelliği taşır, orijinal fikirler üretir, kendini iyi ifade eder, espri yeteneği vardır, tartışmayı sever, mantığına uymayan fikirleri kabul etmez, dikkatli bireylerdir.

“Üstün yetenekli öğrencilerin diğer akranlarıyla birlikte aynı sınıf ortamında, aynı müfredatla eğitim alması uygun mu?” sorusuna öğretmenlerin ortaya koydukları görüşlere ilişkin yapılan analiz sonucu elde edilen bulgulara Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin diğer akranlarıyla birlikte aynı sınıf ortamında, aynı müfredatla eğitim almasına ilişkin görüşleri.

Şekil 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin standart müfredata tabi tutulmaması gerektiğini; bu öğrencilere özel eğitim ve farklı müfredatın uygulanması ve onlara uygun ortamlar sunulması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen “Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde ortaya çıkan bulgulara Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde sınıf öğretmeninde bulunması gereken özelliklere ilişkin algıları.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde sınıf öğretmeninde bulunması gereken özelliklerin; mesleki alan bilgisine hakimiyet, pedagojik alan bilgisine sahip olmak, veli ile etkili iletişim/işbirliği, yol gösterici olmak, söz konusu öğrenciye yönelik kaynak sağlayabilmek, iyi gözlem yapabilmek, üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini bilmek, gerekli zamanda gerekli yerlerle iletişime geçebilmek olduğu yönünde görüş ortaya koydukları Şekil 5’te görülmektedir.

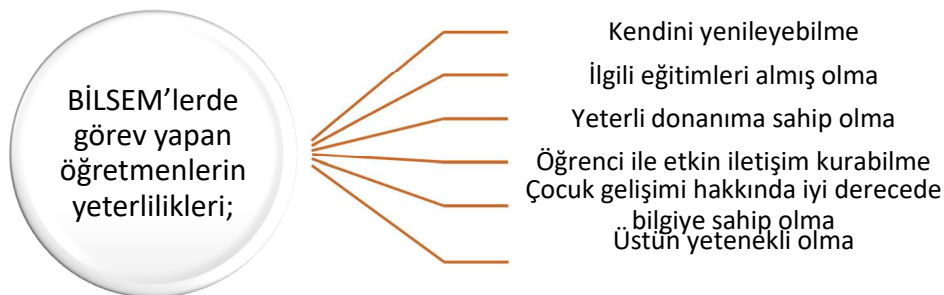
“Üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ortaya koymaları için önerileriniz nelerdir? (Aile, öğretmen, politika...) sorusuna öğretmenlerin ortaya koydukları görüşlere ilişkin yapılan analiz sonucu elde edilen bulgulara Şekil 6’da yer verilmiştir.



Şekil 6. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ortaya koymaları için önerilerine ilişkin görüşleri.

Şekil 6’da sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ortaya koymaları için; “öğretmenlere konuya yönelik hizmet içi eğitimler verilmeli, aileler bilinçlendirilmeli, BİLSEM'lerin sayıları arttırılmalı, aile/okul/öğretmen işbirliği, okullarda zeka oyunları alanları açılmalı, atölyeler açılmalı, spor alanları arttırılmalı, özel sınıflar açılmalı, geliştirici kurslar açılmalı, daha ciddi ve uygulanabilir politikalar üretilmeli” önerilerini sıraladıkları görülmektedir.

“Bilsem de görev yapan öğretmenlerin yeterlikleri neler olmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin ortaya koydukları görüşlere ilişkin yapılan analiz sonucu elde edilen bulgulara Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Sınıf öğretmenlerinin Bilssem’de görev yapan öğretmenlerin yeterlikleri ilişkin algıları.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin Bilssem’lerde görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerini; kendini yenileyebilme, ilgili eğitimleri almış olma, yeterli donanıma sahip olma, öğrenci ile etkin iletişim kurabilme, çocuk gelişimi hakkında iyi derecede bilgiye sahip olma, üstün yetenekli olma olarak sıraladıkları Şekil 7’de görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin görüşme formu aracılığıyla ürettikleri üstün yetenekli birey metaforları Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri “civa, okyanus, patlamaya hazır mısır altın, maden, temel, ülkenin beyni, teknoloji, süper gücü, einstein, atom”a benzettikleri Şekil 8’de görülmektedir.

4. SONUÇLAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgularla birlikte araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrenciler; fikir üreten, meraklı, keşfetmeyi seven, yüksek algılı, söz dağarcığı geniş, yorumlama yeteneğine sahip, bilgi üreten, araştırmacı, gözlem gücü yüksek, hızlı düşünen, girişken, çok yönlü, öğrenmeyi öğrenen, olaylara farklı yönlerden bakan, muhakeme gücü yüksek, yaratıcı, yüksek hayal gücüne sahip bireyler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri; gözlemlerine dayalı olarak üstün yeteneğe sahip olduğunu düşündüğü öğrencileri ilgili yerlere (RAM, Rehberlik servisi; çocuk gelişimi uzmanı...) yönlendirerek bu öğrencilerin tespitini yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin fark edilmesinde etkili olabilecek ipuçlarına göre üstün yetenekli öğrenciler; çabuk sıkılır, durgun olabilir, değişik sorular sorar, çok hızlı uygular, algıları açıktır, çok hızlı öğrenir, çarpıcı cevaplar verir, yönergeleri iyi uygular, liderlik özelliği taşır, orijinal fikirler üretir, kendini iyi ifade eder, espri yeteneği vardır, tartışmayı sever, mantığına uymayan fikirleri kabul etmez, dikkatlidir. Ayrıca sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin standart müfredata tabi tutulmaması gerektiğini; bu öğrencilere özel eğitim ve farklı müfredatın uygulanması ve onlara uygun ortamlar sunulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Görüşleri alınan öğretmenlere göre üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde sınıf öğretmeninde bulunması gereken özelliklerin; mesleki alan bilgisine hakimiyet, pedagojik alan bilgisine sahip olmak, veli ile etkili iletişim/işbirliği, yol gösterici olmak, söz konusu öğrenciye yönelik kaynak sağlayabilmek, iyi gözlem yapabilmek, üstün yetenekli öğrencilerin

özelliklerini bilmek, gerekli zamanda gerekli yerlerle iletişime geçebilmek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin tespiti ve gelişimleri için geliştirdikleri önerilerin; “öğretmenlere konuya yönelik hizmet içi eğitimler verilmeli, aileler bilinçlendirilmeli, BİLSEM'lerin sayıları artırılmalı, aile/okul/öğretmen işbirliği, okullarda zeka oyunları alanları açılmalı, atölyeler açılmalı, spor alanları artırılmalı, özel sınıflar açılmalı, geliştirici kurslar açılmalı, daha ciddi ve uygulanabilir politikalar üretilmeli” olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların Bilsem’lerde görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerini; kendini yenileyebilme, ilgili eğitimleri almış olma, yeterli donanıma sahip olma, öğrenci ile etkin iletişim kurabilme, çocuk gelişimi hakkında iyi derecede bilgiye sahip olma, üstün yetenekli olma olarak sıraladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli bireyleri tanımlamada; civa, okyanus, patlamaya hazır mısır altın, maden, temel, ülkenin beyni, teknoloji, süper gücü, einstein, atom metaforlarını kullandıkları elde edilen bir diğer sonuç olmuştur.

Üstün yetenekli bireylerin fark edilmesinde sınıf öğretmenlerine büyük görev düştüğü bu çalışmanın bulgularıyla ortaya koyulmuştur. Bu sebeple üstün yetenekli bireylerin özellikleri, onlara yaklaşımın nasıl olması gerektiği, nerelere ve kimlere yönlendirilmesi gerektiği ile ilgili sınıf öğretmenlerine ayrıntılı bir eğitim verilmeli, öğretmen veli işbirliği artırılmalı ve üstün yetenekli öğrencilerin gelişimlerini desteklemek üzere gerekli ortamları sağlamalıdır.

Kaynakça

Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: David Fulton Publications.

MEB, (2017). *Beni anlayın özel yetenekli çocuğum var*.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/19122200_07143702_Aile_EYitim_KYlavuzu.pdf Erişim tarihi: 17.08.2019.

Mosino, A. (2002). *Education, human capital accumulation and economic growth*. University of Lusanne Department of Econometrics and Political Economics,

<http://www.hec.unil.ch/modmacro/recueil/Mosino.pdf> Erişim Tarihi: 18.08.2019.

Tuutle, F., Becker L. A. & Souse, J.A., (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students, national education association*, 3rd. Ed., Washington D. C.: NEA Professional Library.

Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and under achievement*. Boston: Allyn & Bacon Publications.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 8th ed. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA LİDERLİK ALGISI

Gönül ŞENER^a, Seda GÜNDÜZALP^b

^aMunzur Üniversitesi, Çemişgezek MYO, e-posta: gonulsener@munzur.edu.tr

^bMunzur Üniversitesi, Pertek Sakine Genç MYO, e-posta: sedagunduzalp@munzur.edu.tr

Özet

Üstün yetenekli bireylerin özelliklerinden söz ederken liderlik vasıflarının bu bireylerin öncelikli özellikleri arasında olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir anlatımla liderlik üstün yeteneklilerle özdeşleşen bir kavramdır. Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli çocuklarda liderlik algısının metaforlar aracılığıyla belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma paradigması doğrusunda şekillendirilmiş olup olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Bilim Sanat Merkezlerine devam eden 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmış, bu yolla toplanan veriler çözümlenmiş, anlamlandırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda; Üstün yetenekli çocuklarda liderlik algısının metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada; üstün yetenekli öğrenciler lideri; Atatürk, Fatih Sultan Mehmet, komutan, başkan, rehber, kral, hitler, anne-baba, padişah, disiplin, cesaret, emir, beyin gücü ve kaptana benzetmişlerdir. Benzetme nedeni olarak; yol gösterme, yönetme, koruma, insanları arkasından sürükleme, hükmetme ve kimsenin yapamadığını yapma görüşlerine yer vermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Üstün Yetenekli Öğrenci, Liderlik, Metafor*

Abstract

When talking about the characteristics of gifted individuals, it is possible to say that leadership qualities are among the priority features of these individuals. In other words, leadership is a concept that is identified with the gifted. The aim of this study is to determine the perception of leadership in gifted children through metaphors. The research was shaped according to the qualitative research paradigm and the phenomenology pattern was used. The study group of the research consists of 30 students attending Science and Art Centers in 2019-2020 academic year. Content analysis was used in the analysis of the research data, the data collected in this way were analyzed, interpreted and interpreted. As a result of the research; In this study, it is tried to determine the perception of leadership in gifted children through metaphors; leader of gifted students; Ataturk, Fatih Sultan Mehmet, commander, president, guide, king, hitler, parents, sultan, discipline, courage, command, brain power and captain likened. As a reason for analogy; guiding, managing, protecting, dragging people behind, ruling and doing what no one can do.

Keywords: *Gifted Student, Leadership, Metaphor*

1. GİRİŞ (AMAÇ)

Liderlik son yıllarda bilim insanları tarafından çokça çalışılan konulardan biri olmuştur. Bazı insanlar doğuştan geldiği, bazı insanlar ise sonradan kazanıldığı düşüncesine sahiptir. Tanım olarak liderlik; bir topluluğun üyelerinin içsel ve dışsal olayların açıklanması, hedef tercihi, etkinliklerin düzenlenmesi, kişisel motivasyon ve yetenekleri, güç ilişkileri ve ortak yönleri üzerinde etkili olan sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010: 377). Kişinin kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesi, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilmesi, toplumsal duyarlılıklarının yüksek olması gibi özellikler liderlik özelliklerinin başında gelmektedir (Tutar, Yılmaz, Erdönmez, 2003).

Zeka, üstün zekâ ve liderlik kavramları hep yan yana, iç içe ve birbirini çağrıştırır niteliktedir (Emir & Acar, 2012). Tannenbaum (1983), çalışmasında liderlik becerileri ile genel zekâ yapısı arasında korelasyon olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu zekâ arttıkça ileri düzey liderlik becerilerini gösterme şansının da artacağı anlamına gelmektedir. Toplumsal yapı içinde, akranları ile kıyaslanması sonucunda yaratıcılık, liderlik, akademik, sanat gibi alanlarda daha farklı ve üst düzey gelişim gösteren bireylerin varlığından söz etmek mümkündür (Renzulli, 2012).

Terman 1500 üstün yetenekli çocukla gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada üstün yeteneklilerin iyi uyum sağladıkları, üst düzey kişisel özelliklere sahip oldukları ve iş yaşamında başarılı geçişler yapıp uzmanlık gösterdikleri alanlarda liderlik pozisyonuna eriştiklerini gözlemiştir (akt: George, 1992). Diğer bir çalışmada üstün zekâlı öğrencilerin liderlik becerileri açısından normal öğrencilerden daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Emir & Acar, 2012). Özel yetenekli çocukların liderlik becerileri ölçeği puan ortalamalarının değerlendirildiği bir başka çalışmada, ölçeğin tüm alt boyutlarının yüksek değer aldığı görülmüştür (Demirçelik, Karacabey, & Cenan, 2017).

Üstün yetenekli bireylerin özelliklerinden söz ederken liderlik vasıflarının bu bireylerin öncelikli özellikleri arasında olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir anlatımla liderlik üstün yeteneklilerle özdeşleşen bir kavramdır. Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli çocuklarda liderlik algısının metaforlar aracılığıyla belirlenmesidir.

2. YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim “fenomology” deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgubilim bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak

anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmada uygun bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2011,102). Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmasının nedeni, Bilim Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin görüşlerine ihtiyaç duyulmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Bilim Sanat Merkezlerine devam eden 30 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	Toplam	
Cinsiyet	Kadın	Erkek						
	N	18	12				30	
	%	60	40				100	
Sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	9. Sınıf	10. sınıf	11. sınıf		
	N	7	6	4	7	5	1	30
	%	23,3	20	13,4	23,3	16,7	3,3	100

2.2. Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin toplanması görüşme formuyla sağlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu araştırmanın amacına uygun ve alan yazın derinlemesine incelenerek geliştirilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik algılarının belirlenmesine dönük Lider ya benzer. Çünkü.....” metaforu görüşleri alınmak üzere Bilim Sanat Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilere sorulmuştur. Metafor, bir konuyu diğer bir konunun bakış açısından algılamaya ve anlamaya yönelik olarak kompleks bir fenomen ile zihinde daha önce var olan bilgiler arasında bağ kurma sürecidir (Uyan Dur, 2016). Metafor; bir şeyi veya bir fikri ona çok benzeyen niteliklere sahip başka bir şey ile genel olarak “gibi”, “benzer” sözcüklerini kullanmaksızın istenen tanımlamayı yapmak, anlatıma üslup güzelliği ve kolaylığı katmak amacıyla kullanılan sözcük ya da sözcük kümesidir (Çalışkan, 2009). Metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genellikle “metaforun konusu” ile “metaforun kaynağı” arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır (Saban, 2009).

Öğrencilere, görüşme formları verilerek, gerekli açıklamalar yapılmış bu formları doldurup teslim etmeleri istenmiştir. Doldurulan bu görüşme formları araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen nitel verileri çözümlmek, anlamlandırmak ve yorumlamak, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden tarafsız ve sistematik sonuçlar elde etmek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analizde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmada ilk olarak öğrencilerden toplanan formlar incelenmiştir. İnceleme sonunda öğrencilerden toplanan 30 görüşme formundan tamamı geçerli kabul edilmiştir. 30 form aracılığıyla elde edilen veriler üzerinde çözümlmeler yapılmıştır. 30 form bir Word belgesinde oluşturulan tablo ile her birine sırayla sayı numarası verilerek, her bir soru için satır oluşturulmuş ve yanıtlar bu tabloya işlenmiştir. Daha sonra bilgisayar ortamında hazırlanan veriler, nitel veri analiz programı olan MAXqda programı ile analiz edilmiştir. Öğrenci görüşlerinin analizinde, öncelikle verilen yanıtların benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuş, ardından, görüşler ilişkili olduğu düşünüldüğü temalara yerleştirilmiştir. Her bir temaya ve görüşe ait frekans değerleri belirlenerek, sunulmuştur. Ayrıca her bir öğrenci Ö1, Ö2, Ö3..... Ö30 olarak kodlanmıştır.

Oluşturulan doküman üzerinden iki farklı kodlayıcının Maxqda programında kodlama yapması istenmiştir. Kodlayıcılar aynı belgeyi birbirinden bağımsız olarak kodlama işlemini yapmışlardır. Daha sonra araştırmacı tarafından söz konusu kodlamalar yine MAXqda programı üzerinden birleştirme işlemi yapılmıştır. Birleştirilen belgeler üzerinde iki gözlemci arasındaki uyumun güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemi olan Cohen's Kappa değerine bakılmıştır.

Kappa katsayısı hesaplanırken iki farklı olasılık hesaplanır. Bunlar Pr(a) ve Pr(e)'dir. Pr(a) iki değerlendirici için gözlemlenen uyumların toplam orantısı iken, Pr(e) bu uyumun şansa bağlı ortaya çıkma olasılığıdır (Cohen, 1960). Bu iki olasılık üzerinden "Cohen'in kappa katsayısı" için kullanılacak formül:

$$\text{Kappa (RK)} = (A_o - A_c) / (1 - A_c)$$

Kappa değeri (-)1 ile (+)1 arasında değer alabilir ve bulunan değer şu şekilde yorumlanır:

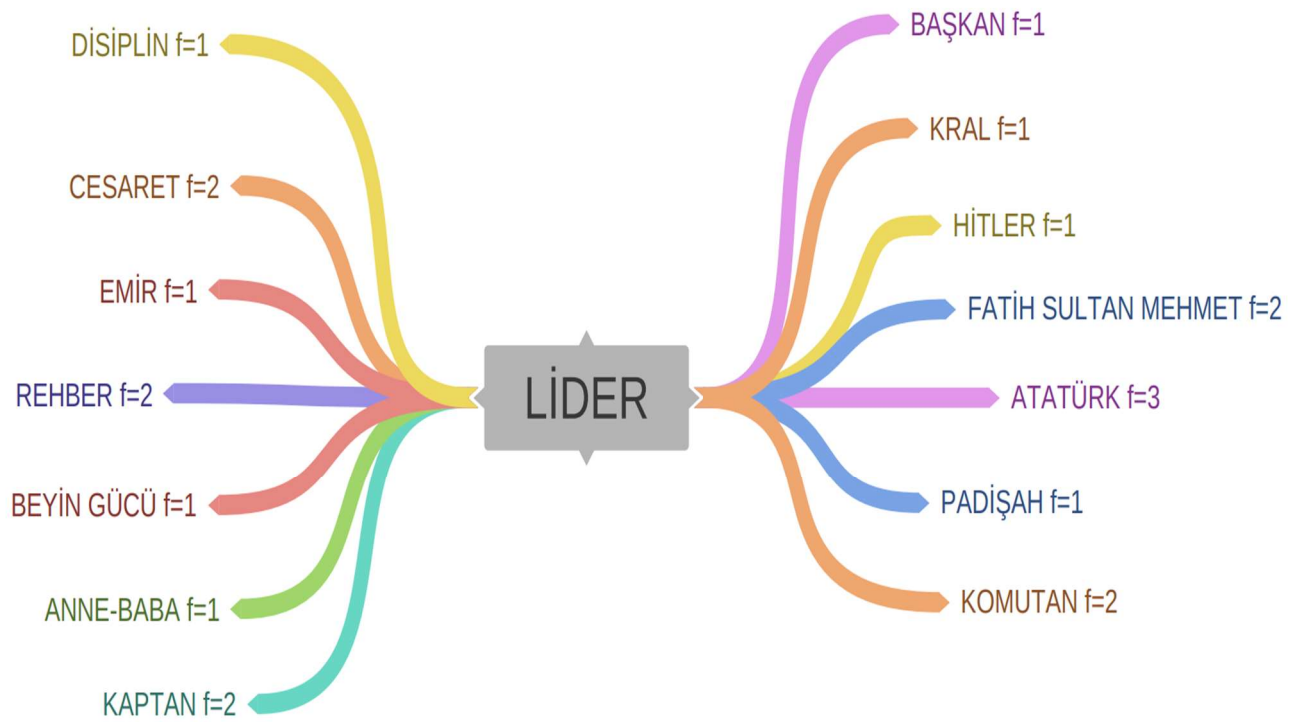
- $\kappa = +1$ İki gözlemcinin sonuçları tümüyle birbiri ile uyumludur.

- $\kappa=0$ İki gözlemci arasındaki uyum sadece şansa bağlıdır.
- $\kappa=-1$ İki gözlemci tümüyle birbirinin tersini değerlendirmektedir.

Araştırma için Kappa değerine ($\kappa=0.97$) göre gözlemcilerin sonuçları birbiri ile uyumludur.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Üstün yetenekli bireylerin liderlik algılarını ortaya çıkarmaya yönelik öğrencilerle yapılan görüşmelere neticesinde elde edilen bulgular Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil.1. Üstün yetenekli öğrencilere ilişkin lider metaforu.

Şekil 1’de de görüldüğü gibi üstün yetenekli öğrenciler lideri; disiplin(f=1), cesaret(f=2), emir(f=3), rehber(f=2), beyin gücü(f=1), anne-baba(f=1), kaptan(f=2), başkan(f=1), kral(f=1), Hitler(f=1), Fatih Sultan Mehmet(f=2), Atatürk(f=3), padişah(f=1), komutan(f=1)’a benzetmişlerdir.

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşme formlarında ortaya koydukları örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

Ö5: “Lider BAŞKAN gibidir. Çünkü etrafındaki kişileri yönetir.”

Ö11: “Lider ATATÜRK gibidir. Çünkü yol gösterir, hayranlık uyandırır.”

Ö12: “*Lider BEYİN GÜCÜ gibidir. Çünkü liderler zeki insanlardır. Tarihteki liderler de zeki olduklarından önemli işler yapmışlardır.*”

Ö18: “*Lider KOMUTAN gibidir. Çünkü insanları arkasından sürükler.*”

Ö19: “*Lider HİTLER gibidir. Çünkü bütün Avrupa’ya hükmetmiştir.*”

Ö21: “*Lider CESARET gibidir. Çünkü diğer insanların yapamadığını yapar. Herkesten önce harekete geçer.*”

4. SONUÇLAR

Üstün yetenekli çocuklarda liderlik algısının metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada; üstün yetenekli öğrenciler lideri; Atatürk, Fatih Sultan Mehmet, komutan, başkan, rehber, kral, hitler, anne-baba, padişah, disiplin, cesaret, emir, beyin gücü ve kaptana benzetmişlerdir. Benzetme nedeni olarak ise; yol gösterme, yönetme, koruma, insanları arkasından sürükleme, hükmetme ve kimsenin yapamadığını yapma görüşlerine yer vermişlerdir.

Öğrenciler ürettikleri metaforlarda oldukça etkili ifadeler kullanmışlardır. Bu durum liderlik ile ilgili metafor üretebilen öğrencilerin liderliğin anlamını derinlemesine düşünebildiklerini ve üstün yetenekli öğrencilerin benzetim yapmakta zorlanmadıklarını göstermektedir.

Liderlik becerileri yüksek ve kabiliyetli kişilerin gelecekte önemli görevlere gelmesi geleceğimiz için büyük önem taşımaktadır. Özel yetenekli nesillerinin kabiliyetlerinden en üst düzeyde faydalanılabilmesi için okullarda ve BİLSEM’lerde uzman kişiler tarafından özel yetenekli öğrencilere liderlik ile ilgili grup etkinlikleri ve seminer çalışmaları yapılabilir. BİLSEM’lerin hem nitelik hem de niceliksel açıdan gelişmesi desteklenmelidir.

Belediyeler ve sivil toplum kuruluşları da özel yetenekli çocuklara ve velilerine liderlik becerileri konusunda alan uzmanı kişiler tarafından seminerler vermesi sağlanabilir. Ayrıca bu bireylere ulaşmaya ve sahip oldukları kabiliyetlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların erken yaşlardan itibaren başlatılması sağlanabilir.

Kaynakça

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.

Çalışkan, N. (2009). Metaforların izinde bir yazarın kavramlar dünyasına giriş: Cemil Meriç’in Bu Ülke’inde kitap metaforları. *Dil Araştırmaları*, 4, 87-100.

- Demirçelik, E., Karacabey, A. S. ve Cenan, E. D. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 399-425.
- Emir, S. ve Acar, S. (2012). Zekâ-liderlik ilişkisi: üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması. *HAYEF Journal of Education*, 4(2), 189-201.
- George, D. (1992). Gifted education in england. *Roeper Review*, 14(4), 201-204.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (çev. ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st Century: a four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K. ve Erdönmez, C. (2003). *Genel ve teknik iletişim*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uyan Dur, B.İ. (2016). Metafor ve ekslibris. *Uluslararası Ekslibris Dergisi*, 3(5).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 8th ed. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yaratıcı Problem-Çözme Programının Geliştirilmesi ve İranlı Üstün Yetenekli Ergenlerde Geçerliliği

Karim NIKNAM^a, Mustafa BALOGLU^b, Fereshteh BARZEGAR KOLOUR^c

^a Hacettepe University, Post.Doc Researcher of Gifted Education, e-Posta: karimniknam@hacettepe.edu.tr

^bHacettepe University, Department of Special Education, e-Posta: baloglu@hacettepe.edu.tr

^curmia university Ph.D. S of Behavioral Movement, e-Posta: f.barzegar@urmia.ac.ir

Özet

Üstün yetenekli ve yaratıcıların yetiştirilmesi, gelişmiş toplumlar için önemli bir önceliktir. Dünyanın gelişimi yaratıcı problem çözme işlemine borçludur. Yaratıcı problem çözme yenilikçi bir görev olsa da, bazı toplumlar bu yolda daha gelişmişler ve deneyimleri kullanılabilir çünkü yaratıcılık eğitim yöntemlerinden etkilenir. Bu nedenle, araştırma İranlı üstün yetenekli erkek ergenlerde yaratıcı problem-çözme becerileri sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Böylece yaratıcı problem-çözme becerileri programı nitel olarak hazırlanıp ve nicel yöntem ile değerlendirilmiştir. Asıl program, Amerikan Mary Kay'den (2003) alınmıştır. müfredatın geçerliliği dört adımda yapıldı: 1. orijinal metnin Farsçaya doğruca tercümesi, 2. Özgün metinden ilham alınmak ve araştırma topluluğu kültürüne dayalı yeni bir metin tasarlamak, 3. hazırlanan metnin iç ve dış geçerliliğinin ve orijinal uygulaması, ve 4. Nihai düzenleme. Hazırlanan metnin etkinliği Ardebil'deki üstün yetenekli sekizinci sınıf öğrencileri topluluğunda değerlendirildi. Bu amaçla, sekizinci sınıftaki iki sınıf seçildi ve yarı deneysel uygulandı. Sonuca göre baştaki program öğretimi, tüm yaratıcılığın boyutlarının önemli ölçüde artış göstergesidir. Diğer kültürler için benzer örneklerin yerleştirilmesi ve uygulanması tavsiye edilir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı problem çözme, Yaratıcılık, Üstün yetenek, İran, yaratıcılık Program tasarımı

Developing a Creative Problem-Solving Program and Its Validation in Iranian Gifted Adolescents

Karim NIKNAMa, Mustafa BALOGLUb, Fereshteh BARZEGAR KOLOURc

*a Hacettepe University, Post.Doc Researcher of Gifted Education, e-posta:
niknamkarim@hacettepe.edu.tr*

*bHacettepe University, Department of Special Education, e-posta: baloglu@ hacettepe.edu.tr
curmia university Ph.D. S of Behavioral Movement e-Posta: fbarzegar@urmia.ac.ir*

Abstract

Developing of gifted and creative people is one of the top priorities of developed societies. Developed world owes to Creative Problem Solving. Although it is a novelty but some societies have developed, it has way and experiences which can be used for others because creativity is influenced by educational methods. Therefore, the purpose of this study was to design a Creative Problem-Solving for training gifted Iranian male adolescent. To this end, the Creative Problem-Solving was developed in a qualitative method and validated and evaluated by quantitative method. The original program was taken from American Mary Kay, M. (2003). At first was translated to Persian then, it was expanded and initially localized. finally, the validation of the textbook was done in four steps: 1. accuracy in translating the original text, 2. designing the new text inspired by the original program based on the research community culture, 3. examining the internal and external validity of the protocol and its accuracy in implementation, and 4. The final editing; Effectiveness of the prepared text was evaluated in the community of gifted eighth grade students in Ardebil city. For this purpose, two classes of eighth grade students were selected and conducted in a quasi-experimental method. Results show Significantly increases in all dimensions of creativity. Localization and implementation of similar specimens for other cultures is recommended to researchers.

Keywords: *Creative Problem Solving, Creativity, Gifted, Iran, developing program*

Introduction

Gifted and creative people are the most important humanity capital of every society. For any society, no threat is more dangerous than having any problem in educating and retaining his gifted people. Two things to consider are: every people who are borne gifted and created need to proper suitable education to develop them, especially in fostering the creativity parents, teachers, and in general the creativity educational system are important. Creativity at the development approach evolves to different ways and tools. The look of ordinary people in society may not be logical, Gallagher says, "looking at the gifted is a look between love and hatred, because, people love gifted innovations products, but, do not want to accept their superiority". Some psychologists (e.g. Sternberg, 2000) Believe that there is very little chance that a smart person will discover himself, he is also less likely to be discovered by his relatives, they are so close to him that he is out of their focus and they cannot access his abilities. They cannot understand that there is a significant difference between his character and themselves. Gifted people cannot have a view of themselves, only through that view he can understand the difference between himself and other around (Mark Twain's Biography, quoted by Hallahan & Kauffman, 2003); contrary to popular belief, the gifted are not proud, hegemonic or selfish people if they are properly developed at right way, they are kind, committed, responsible, and self-sufficient (Kamkari & Shokrzadeh, 20018).

What is Giftedness?

Children are gifted when their ability is significantly above the norm for their age. Giftedness may manifest in one or more domains such as; intellectual, creative, artistic, leadership, or in a specific academic field such as language arts, mathematics or science. It is difficult to estimate the absolute number of gifted children in the U.S. and the world because the calculation is dependent on the number of areas, or domains, being measured and the method used to identify gifted children. However, many consider children who are in the top 10 percent in relation to a national and/or local norm to be a good guide for identification and services. It is important to note that not all gifted children look or act alike. Giftedness exists in every demographic group and personality type. It is important that adults look hard to discover potential and support gifted children as they reach for their personal best (National Association of Gifted Children, 2014).

What is Creativity?

Creativity is defined as the tendency to generate or recognize ideas, alternatives, or possibilities that may be useful in solving problems, communicating with others, and entertaining ourselves and others.

Three reasons why people are motivated to be creative:

- need for novel, varied, and complex stimulation
- need to communicate ideas and values
- need to solve problems

In order to be creative, you need to be able to view things in new ways or from a different perspective. Among other things, you need to be able to generate new possibilities or new alternatives. Tests of creativity measure not only the number of alternatives that people can generate but the uniqueness of those alternatives. the ability to generate alternatives or to see things uniquely does not occur by change; it is linked to other, more fundamental qualities of

thinking, such as flexibility, tolerance of ambiguity or unpredictability, and the enjoyment of things heretofore unknown (Franken, 2014).

Creativity happens in protesting existing situations This view is initially awkward and possibly rude at first steps. Education department and parents have to manage and nurture this so-called rude behavior in order to bring the individual to critical thinking and develop his / her creativity. But in developing countries such as Iran, such behaviors are suppressed insted of nurtured, as a result, students gradually learn to follow, rather than Critical Thinking and creativity (Niknam, 2018). And this is contrary to the view of growth psychologists like Piaget.

Throughout the history of education, problem solving has been one of the major educational goals, and one of the demands of teachers and parents has been the ability of students to solve problems. Various psychologists and theorists have also emphasized problem-solving activities in useful and effective learning (Seif, 2010). There is no doubt that in a classroom where educational goals are precisely designed exactly before and that the activities of the students only end up accepting and achieving these goals, they will not be too inclined to think creativity or even be able to think so (Meyers, 1986). If, the problem solving are be more creatively it would be more useful in nurturing exceptional talents people. Creativity as one of the most important issues in the design of gifted students' curricula requires special attention when human society undergoes dramatic changes in technology, information and knowledge. The importance of considering creative thinking as one of the most effective and useful ways of dealing with the current scientific and technological backwardness of society has become increasingly apparent more than before. In this regard, curricula and teachers play a key role by adopting appropriate approaches to fostering creativity in the classroom (Tsai, 2014).

Can creativity be taught?

All educational psychologists and experts believe that creative abilities and divergent thinking styles can be taught to individuals, especially children and adolescents (Seif, 2010). Many theorists such as Guilford (1972) Torrance (1972) and Sternberg & Lubart (1991) believe that creativity can be taught. A group of them have been directly training creativity and believe that creativity can be developed through the process of discovery, searching and problem solving. They believe that exploratory learning, along with encouraging the learner to engage with the environment, enhances creative performance to generate new ideas (Runco, 2014).

The question posed by Guilford seventy years ago in his lecture at the American Psychological Association in 1950 is still left unanswered in more of developing countries education system today, "why do not our schools make creative people, why isn't there a clear link between our education and our creative products? Over the last half century, many programs have been designed and implemented to nurture people's creative abilities. Scott, Leritz, & Mumford (2004) have done quantitative meta-analytic work in this regard. Before that, 70 previous studies had shown that creatively designed training programs would be able to improve performance, and this improvement in actions would be generalized to other situations. When the factors affecting the relative effectiveness of educational programs were examined, it is shown that more successful programs generally focused on developing cognitive and exploratory aspects of skills using appropriate exercises with that subject (Kashani Vahid and Et al., 2014).

In the being time educational organizations and institutions have devoted a great deal of time and resources to teaching creativity, and many interventions have been made in the areas of business, management, engineering, medicine and education. These programs are sometimes separate and directly address creativity education as a key element in enrichment programs for gifted and talented students, or implicitly included in the curriculum. Creativity in particular is often a key element in enrichment programs for gifted students. Creativity training has been provided for different groups of children and adolescents in different ages and grades. These programs have been designed and implemented in a variety of ways and with different educational solutions due to their different audiences and differences in the framework for understanding and explaining creativity (Scott, Leritz, & Mumford, 2004). In addition, that can be able to teach creativity, Importance and necessity of material and spiritual of such training is important. The essentials factors of creativity in the material dimension are: depletion of natural resources, fierce competition, globalization of the economy and industry, consumer diversification, and shortening of the desirability of goods. The necessity of creativity from the spiritual view is as position of man as God's successor, because man is intrinsically creative, and his developing depends on novelty and modernity, therefore with the help of creativity he gets rid of the absurd mental forms. (Samad-Aghaie, 2007). What need to creativity is became necessity not only the need for change in society and economic innovation, but also it is necessary only for itself. Because the creative person is a happy and Because the creative person is a happy person self-contained.

Someone who has control over his goals and plans and can achieve his goals, because any human being can be creative and content with the daily routine of life. (Craft, 2003).

Numerous programs have been designed to foster creativity and creative problem solving for children and adolescents, and a number of them have been implemented globally (Hunsaker, 2005). Like the Future Problem Solving Program, odyssey of mind and discover that it designed by Maker and colleagues at the University of Arizona (Kuo, Maker, Su & Hu, 2010). In addition to the curriculum, the role of creative educators and educators who create a creativity environment in the classroom are the most important (Bramwell, Reily, Lilly, Kronish & Chennbathni, 2011).

Following is some of the research that has been done on nurturing creativity:

Garaigordobil & Berrueco (2011) designed a creative play session for 53 children aged 5 to 6 years 75 minutes during the academic year that did not run for the 33 control group, in this pre-test post-test design with the control group has been used from the Torrance Creativity Test and the Behaviors and Creative Personality Tendencies Scale (Garaigordobil & Berrueco, 2007). Following without the no-difference training sessions for girls and boys participating in the study, improvements in verbal creativity (flexibility, fluency, and originality) and visual creativity (elaboration, fluency, and originality) and creative personality scale development occurred.

Hossini and Watt (2010) also trained Creativity Program to 25 teachers with 600 students aged 7-11 years. The program was implemented for 70 hours using the Hossini approach (1998, 2002). The results of this study showed that the implementation of this program for teachers had a significant effect on the creative performance of these students in Torrance creativity test and Johnson checklist.

Performing artistic programs such as Creative Display has also led to the development of creativity in various studies, including Hui, Cheung, Wong, & He (2011). Khazaei Aram (2012) teaches Creative Roll Playing to gifted students in Mashhad, Iran, and the result of his study reveals a significant increase in the creativity of students.

Also, Ogilvie & Simms (2009) taught Creative Decision Making Intervention Programs that led to the production of new ideas. Participants in this study were management and accounting students who achieved better success in participating in discussions with other organizations and companies. In other words, their ability to provide solutions that benefit both sides of the exchange has improved.

The use of technology and computer programs has also been considered in creativity programs, such as Massetti (1996) with the use of two computer software programs to organizational idea for 43 management students that led to fluidity, novelty and greater value of participants for new ideas. Bendek, Fink & Neubauer (2006) conducted 36 computer-aided creativity programs that led to increase of fluency in participants' ideas.

In this section, we define Gifted Student, Creativity, and Creative Problem Solving, which are consistent with the researcher's view of the project:

- **Theoretical Definition of Gifted Students:** Gifted students refer to children and adolescents who provide evidence of a higher ability to perform in the field of mental ability, creativity, artistic aptitude, and leadership ability or are prominent in specific fields of study. (Javits act, Winkler & Jolly, 2007). The traditional attitude of being gifted defines it as three to five percent of the population with an IQ above 120 or 130 (National Association for Gifted Children (NAGC), quoting Cigman, 2006; Gallagher, 2008). Of course, The National Association for Gifted Children (NAGC) wants from gifted students' teachers and educational institutions to wouldn't limit themselves to a specific definition because, there are children and adolescents who offer developed performance in various fields or have the potential to perform well. It is the task of educational organizations in each community to provide many educational experiences to enhance these children's abilities so they can pay benefit to their community so much more (National Association for Gifted Children (NAGC), 2014).

Theoretical Definition of Creativity: According to Torrance (1965), creativity involves the process of becoming sensitive to a problem, deficiency, knowledge gap, missing or inconsistent component, which then determines the problem, searches for solutions, guesses, hypotheses about the defect, the hypothesis evaluation, the reform and re-evaluation and finally led for expressing and announcing results.

Creativity can be described as the ability to discover new relationships and reconstruct and combine ideas in a unique way to achieve a specific goal, solve a specific problem, or produce a new work or product (Beh-Pajooh, 2012). Creativity is the interaction of talent, process, and environment, whereby individuals or groups produce a fit and useful product that is defined in their social environment for exquisite and useful (Plucker & et al, 2004).

- **Theoretical Definition of Creative Problem-Solving:** Problem-Solving is a cognitive-behavioral process in which individuals or groups try to identify or discover solutions to solve a particular problem they are facing (Treffinger & et al, 2007). Creative Problem-Solving involves problem solving using a creative approach in which fluidity in the production of different solutions, flexibility in the choice of solutions, and innovativeness of solutions are more emphasized (Kashani-Vahid & et al, 2014).

Aims:

The researchers in this article have followed:

- Design a Creative Problem-Solving skills training program for gifted Iranian male adolescents
- Validation of the program
- Investigate the effectiveness of the program based on creativity among gifted Iranian male adolescents.

Method:

The design of the study made up of two main steps:

- 1- Developing the program manual (qualitative method) and
- 2- Validation and evaluation of the program (quantitative method).

Providing educational text

A) Translation of the original text

At first, specific creative training texts were reviewed in different sites by different languages. Then, considering all aspects of Creative Problem-Solving training, the American Mary Kay (2003) was selected. Second, it is translated from English into Persian by the researcher, and then, to ensure the accuracy, the Persian translation was back translated into English by another person who was not aware of the original text. Then both texts (original and back translation) were examined by three psychologists. A few editing was done based on the comments received

B) Developing a new text inspired by the original text

In the new text design, four main issues were considered:

- Goals are set
- Classroom work and homework as well as content developed
- The lesson contents were enriched
- Cross-cultural issues and inconsistencies were resolved

Each of the creative problem solving training lesson included:

- Title
- Title description
- Subject definition and course goals (main goal and sub-goals)
- Presentation and description of the text
- Training activities (in class)
- Supplementary activities (after class)

The Objectives, training content, brief summary of the session and assignments provided in Table 1.

Table 1. Objectives, training content, brief summary of the session and assignments

Number of session	Purpose Content	Describe the session and assignment
First	Introduction and familiarizing	Introducing and familiarizing with designing and answering questions to increase learners' motivation
Second	Exaggeration training and highlighting the essential things for better understanding	Problems that need to exaggerate some of the parts to solve them, this will better understand the issue and make the necessities more prominent. Homework: Draw a cartoon
Third	Learn to Eliminate and identify items that are out of priority	Providing issues that is need to be resolved, separate to: important, less important and unnecessary parts each other. Energy and resources are always confined to the preferences that make them optimally utilized. Class work: Set class program for special conditions for school
Fourth	Train deftly to Elaborate past achievements yourselves or others	Providing problems to solve, adding something new to a product or interesting location is the perfect solution for an issue. Homework: Select a previously-developed product and add some aspects to it, in order to increase efficiency
Fifth	Learn to use the Comparison to better understand the problems	Presenting problem to compare two things and paying attention to the way of sharing and differences makes it a better and more creative issue in our minds. Class work: Preparing the difference table and similarity between mountain bike and BMX.
Sixth	Learning to welcome Associate and creativity responses, while preventing impulsive responses	Present different words to the classroom and file associations as individually and use them as a crease stomp. + Learning to believe helper mind with lecture. Class work: sunken and sultry chair.
Seventh	Training Hypothesize and implementation of the concept of a design and its evaluation	Explaining and asking for an operation to make a plan in mind before practicing and seeing the strengths and weaknesses of that plan. Homework: Setting up a different curriculum and evaluating it mentally
Eighth	Training Symbolize and find the best and most appropriate way to transfer the target to another	Presenting different international symbols; Language and other symbols by means in communication, preventing misunderstandings while learning international symbols. Homework: Design the most iconic symbol for an entity or phenomenon
Ninth	Training Separation and decomposition of the problem into its constituent elements	Provide an issue so that it can be divided into constituent elements and then solved step-by-step. Home work: set up a plan, designate different parts, provide solutions with methods and resources
Tenth	Training of backward planning and Reverse for time management	To manage time, one problem can be programmed from end to first. Work at home: Imagine seeing the reverse route from school to home without going back and behind, writing road signs
Eleventh	Training to minimize and Reduce the item as much as possible	Checking a tree in the school yard from two and 70 M distance. Minimizing a problem (even emotion), In some cases, it is necessary to minimize the problem. Class work: acting as the director of self-emotional in affairs at different groups.

Twelfth	Training Combine things to each other	Explaining combine as an aspect of the invention. Sometimes the creativity is to relate and integrate the product of previous functions. Class work: designing a new device with the addition of at least two devices to each other.
Thirteenth	Conclusion	Explain and review creative problem solving and answer questions

C) Examine the internal and external validity of the prepared text and the authenticity of its implementation (accuracy of protocol compliance)

Validation of the Training Meeting Program

The Formal and Content Validity of developed program was chased after examining by the group of experts. Also, previous backgrounds and researches have generally shown that Creativity and Creative Problem Solving are related to each other. In addition, theoretically a reasonable relationship between Creativity and Creative Problem Solving is conceivable; and since the findings of the present study are consistent with this theory and background findings (see Niknam & Baloglu, 2018) it can be concluded that the protocol and program developed have construct validity.

The protocols were also reviewed for criterion validity. Both, protocol and validity questionnaire were sent to the experts. Validation questions are attached to this article.

The results of the expert evaluation are reported in Table (2).

Table (2). A descriptive study by the experts on the validity of the Creative Problem-Solving Program

Index	Expert opinion					Mean	Median	SD
	First expert	Second expert	Third expert	Fourth expert	Fifth expert			
Overall validity	5	4	5	4	5	4.6	4.66	0.54
Comprehensiveness	4	5	4	4	4	4.2	4.12	0.44
Conformity of purpose and method	5	4	4	5	5	4.6	4.66	0.54

*Based on the Likert scale, the answers are rated on a scale of zero to five, according to the researches, the criterion was 60%.

Based on Table (2), it is observed that the minimum mean score of expert evaluation (M = 4.2) and maximum Standard deviation (SD = 0.54) was higher than the criterion. Therefore, the experts of the Creative Problem Solving Program have sufficient validity to effect on creativity.

After the validation of the lessons, daily lesson plans were prepared.

Context of the Daily Lesson Plans

- General specifications
- General and behavioral goals
- Necessary equipment (and time of each episode)
- Pre-training activities
- Recognize evaluation
- Preparation (outline, activities related to the method)
- Introducing a new lesson (outline, activities related to the method)

- Additional activities (outline, activities related to the method)
- Developmental evaluation
- Homework assignment
- Brief implementation report

* In each episode, reporting of each episode performance were recorded after execution of each episode

Stages of research implementation

At the implementation stage, at first each lesson plan was implemented in the pilot group then it was revised then it would be executed in the experimental group. A checklist was prepared after each implementation stage and at the end of each session a brief report was prepared. These reports were sent to experts to validate the program (Implementation accuracy in terms of fidelity to protocol). Questions are included with the lesson plan and implementation report. The results of the expert evaluation of the validity and reliability of the Creative Problem Solving Program can be found in Table (3).

Table (3). A descriptive study by the experts on the reliability (Implementation accuracy in terms of fidelity to protocol) of the Creative Problem-Solving Program

Index	Expert opinion					Mean	Median	Standard deviation
	First expert	Second expert	Third expert	Fourth expert	Fifth expert			
First session validity	4	5	4	5	5	4.6	4.66	0.54
Second session validity	5	5	3	4	5	4.4	4.66	0.89
Third session validity	5	5	5	5	5	5	5	0
Fourth session validity	4	4	5	4	4	4.2	4.12	0.44
Fifth session validity	5	5	5	4	5	4.8	4.87	0.44
Sixth session validity	5	5	4	5	5	4.8	4.87	0.44
Seventh session validity	5	4	5	5	5	4.8	4.87	0.44
Eighth session validity	4	5	3	4	4	4	4	0.40
Ninth session validity	5	5	5	5	5	5	5	0
Tenth session validity	5	4	4	4	5	4.4	4	0.55
Eleventh session validity	4	5	3	4	4	4	4	0.40
Twelfth session validity	5	5	4	4	5	4.6	4.66	0.55
Thirteenth session validity	5	5	5	5	5	5	5	0

*Based on the Likert scale, the answers are rated on a scale of zero to five, according to the researches, the criterion was 60%.

Based on Table (3), it is observed that the minimum Mean Score of expert evaluation (M = 4.2) and maximum Standard deviation (SD = 0.89) were higher than the criterion. Therefore, the experts of the Creative Problem Solving Program have sufficient validity and have been carefully implemented.

Participants

Population of the current study was 452 junior high gifted and talented male students in Ardabil city, Iran. Forty-six students were selected by means of cluster sampling procedure. Table 4 shows the age and intelligence scores of the sample.

Table 4. Characteristics of sample group

Characteristics	MD	SD
Age	13.87	0.34
Intelligence	120.1	3.60

Instruments

Instruments included were the Raven's progressive Matrices (1938), the Tehran-StanfordBinet's Intelligence Test (Afrooz and Kamkari, 2011), the Torrance Test of Creative Thinking (TTCT).

The Raven's Progressive Matrices (1938)

Raven's Progressive Matrices (often referred to simply as Raven's Matrices) or RPM is a nonverbal group test typically used in educational settings. It is usually a 60-item test used in measuring abstract reasoning and regarded as a non-verbal estimate of fluid intelligence. It is the most common and popular test administered to groups ranging from 5-year-olds to the elderly. It is made of 60 multiple choice questions, listed in order of difficulty. This format is designed to measure the test taker's reasoning ability, the educative ("meaning-making") component of Spearman's g (g is often referred to as general intelligence). The tests were originally developed by John C. Raven in 1936. In each test item, the subject is asked to identify the missing element that completes a pattern. Many patterns are presented in the form of a 6×6, 4×4, 3×3, or 2×2 matrix, giving the test its name. This scale was standardized and used by the Iranian Ministry of Education for Iranian student and the method of grading and interpreting the test was published for various ages.

The Tehran-Stanford-Binet's Intelligence Scales (Afrooz & Kamkari, 2011)

The Stanford–Binet Intelligence Scales (Fifth Edition) (or more commonly the Stanford–Binet) is an individually administered intelligence test that was revised from the original Binet–Simon Scale by Lewis M. Terman, a psychologist at Stanford University. The Stanford–Binet Intelligence Scale is now in its fifth edition (SB5) and was released in 2003. It is a cognitive ability and intelligence test that is used to diagnose developmental or intellectual deficiencies in young children. The test measures five weighted factors and consists of both verbal and nonverbal subtests. The five factors being tested are knowledge, quantitative reasoning, visuospatial processing, working memory, and fluid reasoning. The development of the Stanford–Binet initiated the modern field of intelligence testing and was one of the first examples of an adaptive test. The test originated in France, then was revised in the United States. It was initially created by the French psychologist Alfred Binet, who, following the introduction of a law mandating universal education by the French government began developing a method of identifying "slow" children, so that they could be placed in special education programs, instead of labelled sick and sent to the asylum. As Binet indicated, case studies might be more detailed and helpful, but the time required to test many people would be excessive. In 1916, at Stanford University, the psychologist Lewis Terman released a revised examination that became known as the Stanford–Binet test. It was developed by Roid (2003)

the Persian version standardized by Afrouz and Kamkari (2010) in Iran. This version has ability to provide intelligence for ages 2 to 85 years, in the domain of five standard deviations, with an average of 100 and a standard deviation of 15 grades, consists of two verbal and non-verbal domains, each of which includes five Subtest: Fluid reasoning, knowledge, quantitative reasoning, visual-spatial processing and active memory. The average of each sub-test is 10 and its standard deviation is 3 (Afrouz, & Kamkarari, 2010). The validity of this scale in various studies for the non-verbal section was 0.89-0.85, the verbal section, 0.89-0.84, for fluid reasoning subscales, 0.90, quantitative reasoning 0.92, knowledge 0.92, spatial visual processing 0.92, active memory 0.91 reported. Grades are calculated on an interval scale and accumulate subclass scores for obtaining verbal and nonverbal scores and total intelligence. The simultaneous validity of it with the Wechsler test is also significant (Afrouz Kamkarari, 2010; 2011; Roid, 2011).

The Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) The highly reliable Torrance (1998)

Tests of Creative Thinking are the most widely used tests of their kind since testing only requires the examinee to reflect upon their life experiences. These tests invite examinees to draw and give a title to their drawings (pictures) or to write questions, reasons, consequences and different uses for objects (words). These instruments have been used for identification of the creatively gifted and as a part of gifted matrices in states and districts in the USA, especially in multicultural settings, and for special populations around the world. Published in two equivalent forms, Forms A and B, the Figural and Verbal TTCT can be used for pre- and post-testing. The Figural TTCT: Thinking Creatively with Pictures is appropriate at all levels, kindergarten through adult. It uses three picture-based exercises to assess five mental characteristics:

- fluency
- resistance to premature closure (flexibility)
- abstractness of titles
- originality
- elaboration

Required for local scoring, the Figural TTCT Norms-Technical Manual includes national norm tables with standard scores and national percentiles by grade and age for each score area. The tables also show national percentiles for average standard scores, as well as a creativity index developed from the five standardized scores and thirteen creative strengths. A Streamlined Scoring Guide is also required for local scoring.) Based on the results of the research, Torrance mentions its reliability coefficients between 0.80 and 0.90 and the validity coefficients of 0.63, with other tests of creativity (Kim, 2011). This test is not related to culture and has been validated in the countries of the region, including in Turkey (Bart, Hokanson, 2017) and also in Iran by Daemi and Moghimi Barforoosh. Researchers examined the internal consistency coefficient and the correlation coefficient between sub-tests and test Has reported executive capability for Iranian people (Daemi, & Moghimi Barforoosh, 2004).

D) Final editing

At the end of the training, written feedback was also received verbally from the training departments.

Conclusion

According to the researchers, teaching the above text to Iranian gifted boy students increases all aspects of creativity (fluidity, flexibility, originality, and expansion) significantly ($P < 0/005$) (Nicknam & Balloglu, 2018). Teacher personality traits such as flexibility, embracing change and innovation, and creating an accepting environment in student learning appear to be effective. Creating collaborative and cooperative spaces among students will also enhance the spirit of collaboration and striving for creativity, providing educational (audiovisual) teaching tools, and generally helping to create tangible thoughts, the ability to manipulate and modernize and think. Provides double emphasis on student retention and conversion to database, theoretical teaching, and emphasis on adherence rather than acceptance of criticism will diminish students' creative opportunity. Therefore, in addition to the text of the classroom psychosocial education curriculum, it will be effective in creating such characteristics that gradually become the personality of individuals.

Limitations

In this study, we were unable to educate male and female students simultaneously because of Iran's domestic laws, which may be effective in creating a collaborative environment.

Offers

Educational organizations are encouraged to use the results of this study to foster adolescent creativity.

Researchers are advised to examine the above research in other cultures in both sexes (male and female).

Acknowledgments: This research is based on the thesis of Mr. Niknam, K, Ph.D. in the field of psychology and education of exceptional children from the Azad University of Science and Research Branch with the code of 100041. Also, the license was issued to sample individuals by the Education Organization of Ardebil province under the license number 50996 on Jun 18, 2016. In this way, we thank all the sample people who participated in the research, as well as the supervisor and consultant in this research.

References

- Beh-Pajouh, Ahmad. (2012). *Families and children with special needs*. Tehran: Avaye Noor.
- Bendek, M., Fink, A., & Neubauer, A.C. (2006). Enhancement of ideational fluency by means of computer-based training, *Creativity Research Journal*, 18 (3), 317-328.
- Bramwell, G., Reily, R.C., Lilly, F. R., Kronish, N., Chennbathni, R. (2011). Creative teachers, *Roe per Review*, 33, 228-238.
- Chet Meyers. (1986). *Teaching students to think critically*. San Francisco : Jossey-Bass
- Cigman, R. (2006). *The Gifted child, a conceptual enquiry*, Oxford Review of Education, 32(2), 197-212. In D. Eyre (ads,) Gifted and Talented Education (pp. 25- 42), Routledge.

- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 113-127.
- Gallagher, J.J. (2008). *Psychology, psychologists, and gifted students*. In Handbook of giftedness in children (pp. 1-11). Springer US.
- Garaigordobil, M. & Berruero, L. (2011). Effect of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (2), 608-618.
- Guilford, J. P. (1972). Intellect and gifted. *Gifted Child Quarterly*, 16 (3), 175-184. In D. Eyre (Ed.) *Gifted and Talented Education (V2)*, (pp.123-138). NY: Routledge.
- Hallahan, D.P. & Kaufman, J.M., Pullen, P.C. (2009). *Exceptional learners. An introduction to special education*. Eleventh edition, Pearson Education, Inc.
- Hossini, A. S. & Watt, A. (2010). The effect of a teacher professional development in facilitating student` creativity, *Educational Research and Reviews*, 5(8), 432-438.
<http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2013.740601>
<https://www.amazon.com/Stumbling-Happiness-Daniel-Gilbert/dp/1400077427>
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2843824>.
- Hui, A.N.N., Cheung, P., Wong, S.T.K. He, M.W.J. (2011). How effective is a drama-enhanced curriculum doing to increase the creativity of preschool children and their teachers? *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 2(1), 21-48.
- Hunsaker, S.L. (2005). Outcomes of creativity training, *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 492-499.
- Kamkari, K. & Shokrzadeh, Sh. (2018). *Evaluation of giftedness*. Tehran: Publication of Azad university, Science and Research Branch.
- Khazaei Aram, Saeed. (2012). The Effectiveness of Creative roll playing method on Social Skills and Creativity of Gifted junior High School Students. M.A. Thesis, University of Tehran. Department of Psychology and Education of Exceptional Children. Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Kuo, C., Maker, J., Su, F., Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences, *Learning and Individual Differences*, 20, 365-379.
- Mary Kay, M. (2003). Effects of Using Creative Problem Solving in Eighth Grade Technology Education Class at Hopkins North Junior high school. A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Masters of Science Degree with a Major in Industrial/Technology Education. *University of Wisconsin - Stout*
- Massetti, B. (1996). An empirical examination of the value of creativity support systems on the generation. *Management Information System Quarterly*, 20(1),83-97.

- Massetti, B., Zmud, R., (1996). Measuring the Extent of EDI Usage in Complex Organizations: Strategies and Illustrative Examples. *Management Information Systems Quarterly*. 20(3).
- National Association of Gifted Children. (2014).
<http://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness>
- Niknam, K. & Baloglu, M. (2018). Developing and Evaluating the Effectiveness of a Creative Problem-Solving Program on the Enhancement of Creativity in Iranian Gifted and Talented Adolescents. *International Congress on Gifted and Talented Education*, November 1-3: 152-169.
- Niknam, K. (2018). Developing and evaluating effectiveness of creative problem solving program on enhancement of social adaptation, creativity, and life satisfaction in gifted and talented adolescents. A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Psychology and Education of Exceptional Children. Department of Psychology and Education of Exceptional Children. Science and Research Branch, Tehran. Islamic Azad University, Iran.
- Ogilvie, D., & Simms, S. (2009). The impact of creativity training on an accounting negotiation. *Group Decision & Negotiation*, 18(1), 75-87.
- Plucker, J.A., Beghetto, R.A., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
- Rita R. Culross , Jennifer L. Jolly & Daniel Winkler., (2013). Facilitating Grade Acceleration: Revisiting the Wisdom of John Feldhusen, *Roeper Review*, 35(1), 36-46
- Robert E. Franken. (2014). *Human Motivation*, 7rd ed. California State University, Northridge: Broxis.
<https://www.barnesandnoble.com/w/human-motivation-robert-e-franken/1119352206>
- Runco, M.A. (2014). *Creativity: theories and themes: Research, development and practice* Elsevier, Academic Press.
- Samad-Aghaie, Jalil. (2007). *Creativity the essence entrepreneurship*. Tehran: Tehran University Publication.
- Scott, G., Leritz, L.E., & Mumford, M.D., (2004). The effectiveness of creativity training: A qualitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388.
- Seif, A. (2014). *Educational Psychology*. Tehran: Agah;
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.L. (1991). Creating creative minds. *The Phi Delta Kappan*, 72, (8), 608-614.

- Torrance, M. P., (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth *Daedalus*, 94(3), 663-681.
- Torrance, M. P., (1972). Can we teach children to think creativity? *The Journal of Creative Behavior*, 6(2), 114- 143.
- Treffinger, D.J., Selby, E.C., & Isaksen, S.G. (2007). Understanding individual problem solving style: A key to learning and applying creative problem solving, *Learning and Individual Differences*, 1-12.
- Tsai, K.C. (2014). A review of the effectiveness of creative training on adult learners. *Journal of Social Science Studies*, 1(13), 17-30.

Anaokulu Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerde Müzik Eğitimi

Ezgi TEKGÜL^a, Nezihe ŞENTÜRK^b

^a*Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, ezgitekgul@ksu.edu.tr*

^b*Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, nezihesenturk@gmail.com*

Özet

Müzik eğitimi tüm bireylerin psikolojik, bedensel, sosyal ve kültürel gelişimi açısından önemli olsa da müzik alanında özel yeteneğe sahip bireyler için daha kritik bir öneme sahiptir. Çünkü özel yetenekli bireyler, sahip oldukları özellikler ve farklılıklar nedeniyle toplumun diğer bireylerinden ayrılmaktadır. Bu durum onların eğitim sürecine de yansımakta, hazırlanan öğretim programlarında bireyselleşmeyi ve özelleşmeyi gerektirmektedir. Özel yetenekli bireylere yönelik müzik öğretiminin planlanması, yürütülmesi ve amaçlanan hedeflere varılması, doğru ve erken tanılama ile mümkündür.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukların tanınmasına ve aldıkları müzik eğitimine yönelik mevcut durumu, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda iki aşamalı tanılama yapıldığı tespit edilmiştir. Müzik eğitimi sürecinde öğrenciler iki farklı gruba ayrılmaktadırlar. Haftada iki saat olan derslerde piyano ve Orff çalışmaları yapılmaktadır. Her öğrenci için belirlenen hedefler ve süreç içindeki gelişimleri farklılaştığından değerlendirme, her bir öğrenci için ayrı kriterlere dayanılarak yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Özel yetenekli çocuklar, Müziksel yetenek.

Abstract

Although music education is important for the psychological, physical, social and cultural development of all individuals, it is more critical for individuals with special abilities in the field of music. Because special talented individuals differ from other members of society because of their characteristics and differences. This situation is reflected in their education process and requires individualization and specialization in the prepared curriculum. Planning, conducting and achieving the intended goals of music teaching for special talented individuals is possible with accurate and early diagnosis.

The aim of this study is to evaluate the current situation regarding the identification of special gifted children in preschool period and the music education they receive in accordance with the opinions of teachers. The data of the study were collected and analyzed using a semi-structured form. As a result of the research, it was determined that two-stage diagnosis was made. Students are divided into two different groups during the music education process. Piano and Orff studies are conducted in the courses which are two hours a week. Since the objectives and

developments in the process vary for each student, the assessment is based on separate criteria for each student.

Keywords: *Music education, Special talented individuals, Musical talent.*

5. GİRİŞ

Özel yetenekli bireylerin eğitimi, normal gelişim gösteren çocuğun eğitimi kadar önemli, gerekli ve üzerinde titizlikle durulması gereken bir konudur. Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzunda (MEB, 2017) yer alan “Özel yetenekli öğrencilere neden özel eğitim gereklidir?” başlığının altındaki şu ifadeler oldukça önemli görülmektedir:

“Özel yetenekli bireylere, yeteneklerini geliştirme, kendilerini gerçekleştirme imkânı verilmediği takdirde bu kişilerin potansiyel enerjilerini gayrimeşru ve illegal zeminlerde tüketme riski taşıdıkları, hazırbulunuşluk düzeylerine uygun eğitim fırsatları sunulmaması halinde de çabuk sıkılma, kolay öğrenmenin verdiği rehavete kapılma ve bir müddet sonra başarısızlığa düşme tehlikeleriyle karşı karşıya kalabildikleri görülmektedir.”

Özel yeteneğe sahip bireylerin eğitimi, diğer bireylere verilen eğitimden farklı ve özel olmak durumundadır. Bu bireylerin sahip olduğu özellikler nedeniyle, onlara verilen eğitim sonucunda ya toplumsal ve mesleki açıdan çok önemli yerlere gelerek insanlığın kaderini değiştirecek fikirlere, buluşlara imza atmaktadırlar ya da yanlış uygulamalar nedeniyle özel yeteneklerinin körelme riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Hatta eğitim sürecinin başarısızlığı sonucunda toplumun huzurunu ve güvenliğini tehdit eden potansiyel suçlular olarak da karşımıza çıkabilmektedirler. Özel yetenekli bireylerin becerilerini toplumun faydasına ve ilerlemesine yönelik işlerde kullanmasını sağlamak, onlara uygun eğitim imkânlarının sunulmasına ve planlamadan değerlendirme aşamasına kadar iyi tasarlanmış bir eğitim sürecine bağlıdır.

Özel yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin sürecin başlaması için öncelikle onların fark edilmeleri gerekmektedir. Bu bireylerin doğru eğitim alabilmeleri için ilk önce tanılanmaları şarttır. “Beyin gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı erken çocukluk yıllarında bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal alanlardaki ilerlemelerin daha hızlı gerçekleşmesi erken tanılanmanın önemini arttırmaktadır” (Temel ve diğerleri, 2005). Tanılama, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede “eğitsel amaçla, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi süreci” olarak ifade edilmiştir (Resmi Gazete, 1997). “Tanılama süreci öğretmenlerin ya da öğrencinin anne-babasının, eldeki kanıtlara dayanarak çocuğun özel eğitim gereksinimleri olduğu yönünde belirtiler gösterdiğine ilişkin kaygılarını dile getirmesiyle başlar. Bu dönemde öğrenci ile ilgili temel bilgilerin toplanması,

çocuğun özel eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve kayda alınması, bu gereksinimlerinin normal sınıfında karşılanması için harekete geçilmesi, kaydettiği ilerlemelerin izlenmesi ve incelenmesi gerekmektedir” (MEB’den akt. Özak vd. 2008, s.191). Türkiye’de özel yetenekli bireylerin tespitine yönelik olarak yapılan uygulamalar Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2018) “Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanınması ile ilgili iş ve işlemler Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılır. Özel yetenekli olarak Bilim ve Sanat Eğitimi Merkezleri’ne aday gösterilen öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanınması ile ilgili iş ve işlemler Bakanlıkça yayımlanan kılavuzda açıklanan takvim doğrultusunda yapılır.” şeklinde ifade edilmiştir. Tanılananın 5 ana ilkesi şu şekilde sıralanabilir:

1. Savunulabilir olma: Prosedürler, ileri zekâlılığın ve yeteneğin ayırt edilmiş tüm etki alanlarındaki öğrencileri sınıflandırmak için planlanmış olmalıdır.
2. Savunma: Öğretmenler öğrencilerinin ilgilerini desteklemek için değerlendirme kullanılmalıdır ve tüm ölçütlerde aynı derecede iyi olmalarını beklememelidir.
3. Adalet: Genel geçer ayırt etme prosedürleri tarafından dezavantajlı olan ayırt edilmiş grup için adil prosedürler olmalıdır.
4. Kapsam: Uygun seviyede çoklu bilgi kaynağı olmalı
5. Uygulamacılık: Teşhis mevcut kaynaklar seviyesiyle tutarlı olmalıdır (Richert, 1991’den akt: Yılmaz vd. 2016, s.61).

Okul öncesi dönemde müziksel tanılama, müziksel yeteneğin ölçülmesi ile yapılmaktadır. Ölçme aracı olarak standartlaşmış bazı uygulamalar yapılmaktadır. “Müzik yetenek testlerinin ölçmesi beklenen müziksel beceriler, herhangi bir müzik eğitimi gerektirmeyen, insanda tamamen çevre ve kalıtım yoluyla oluşan müziksel davranışlardır. Bu nedenle hazırlanan testlerde müzik teorisi ve müziksel bilgi birikimi ile ilgili becerilere yer verilmez” (Özdemir, 2016). Bu bağlamda, öğrenciden nota bilgisi, solfej ya da çalgı çalma becerileri yerine, aynı anda verilen tek ses ve iki sesi ayırt etme, çalgı ile çalınan bir melodiyi sesiyle tekrar etme ve verilen bir ritmik yapıyı tekrarlama gibi beceriler beklenir. Müziksel tanılama sonucunda özel yetenekli bireyler müzik eğitimi sürecine alınır.

Özel yetenekli bireylerin öğrenme hızı, müzik kulağı, yaratıcılık gibi pek çok özelliğe sahip oldukları göz önüne alındığında verilen müzik eğitiminin, genel müzik eğitiminden farklı olması beklenir. Hedefler her bireyin özelliklerine göre belirlenmelidir. Öğrencinin müziğe olan ilgisi, öğretmeni ve arkadaşlarıyla iletişimi, müziksel gelişimi, öğrenme hızı ve psiko-motor becerilerindeki ilerlemeler göz önüne alınarak müzik öğretim programı hazırlanmalıdır.

Ülkemizde okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların müziksel açıdan nasıl tanımlandığı ve nasıl bir müzik eğitimi verildiği bu araştırmanın temel sorusudur. Araştırmanın amacı, öğretmen görüşleri doğrultusunda okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukların müziksel tanılanmalarına ve müzik eğitimi süreçlerine yönelik mevcut uygulamalara ilişkin durum tespiti yapmaktır.

Çalışma Ankara TÜZYEKSAY (Türkiye Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Eğitim Kültür Sağlık Vakfı) Liderler Okulları Anaokulu ile sınırlandırılmıştır.

6. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinde olup betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu TÜZYEKSAY Liderler Okulları Anaokulu müzik zümresindeki iki müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri müzik öğretmenleri ile görüşme yapılarak toplanmıştır. “Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir” (Cohen ve Manion’dan akt: Türnüklü, 2000, s.544). “Görüşme tekniği kullanmanın temel amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil; aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır” (Türnüklü, 2000). Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İki müzik eğitimcisi, bir okul öncesi eğitimcisi, bir program geliştirme ve bir ölçme değerlendirme uzmanından alınan görüşler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

7. BULGULAR

7.1. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Bilgilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Öğretmenlere ait demografik bilgiler

Çalışma Grubu	Toplam Mesleki Kıdem	TÜZYEKSAY’daki Kıdem Yılı	Mezun Olunan Bölüm
Öğretmen-1	15 yıl	7 yıl	Müzik Öğretmenliği
Öğretmen-2	5 yıl	2 ay	Müzik Öğretmenliği

Yarı yapılandırılmış görüşme formu sadece anaokulunda derse giren öğretmenlere uygulanmıştır. Ö1'in kurumda çalışma süresi 7 yıl, Ö2'nin ise 2 aydır.

7.2. Tanılama Sürecine İlişkin Bulgular

Tanılama sürece ilişkin sorulan sorulara Ö1 ve Ö2 aynı cevapları vermişlerdir. Uyguladıkları müziksel tanılamada müziğin işitme ve performans boyutlarında ölçüm yaptıklarını belirtmişlerdir. Tanılamada kullanılan tanılama aracının okulun bilim kurulu tarafından hazırlandığı, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde yapılan müzik tanılama testlerinin de incelendiği açıklanmıştır. Tanılamanın ilk aşamasının bilim kurulu üyeleri ve müzik zümre öğretmenleri tarafından uygulanmakta olup yalnızca okula müzik alanında başvuran çocuklar ile sınırlandırıldığı, tanılamamanın ikinci aşamasının ise okulun müzik zümre öğretmenleri tarafından okula kayıt yaptıran tüm öğrencilere uygulandığı belirtilmiştir. Her iki tanılama aşamasında da çocukların birer birer tanılamaya alındıkları, tanılama sonrasında 'Çok yaktın, yatkın, ortalama ve geliştirilebilir' olarak değerlendirildikleri ifade edilmiştir.

Müziksel işitme boyutunda çocukların tek ses, iki ses, ezgi ve ritim tekrarı, şarkı söylerken tonda kalma, ton farkını fark edebilme ve ses yönü bulma becerilerinin ölçüldüğü ifade edilmiştir. Ö1 uluslararası müzik tanılama literatüründe bu becerilerin ölçüldüğünü, özel yetenekli bireyler için farklı bir müziksel beceri ölçümü olmadığını ve her öğrencinin müziksel yetenek düzeyinin en doğru bu şekilde ölçülebileceğini açıklamıştır. Ö1 ve Ö2 performans boyutunda ise çocuğun, var ise, çalmayı bildiği bir çalgıyı çalmasını istediklerini ifade etmişlerdir.

7.3. Eğitim Sürecine İlişkin Bulgular

Ö1, müziksel tanılama sonrasında 'çok yatkın-yatkın' olarak belirlenen çocukların velileri ile iletişime geçerek velileri bilgilendirdikleri belirtmiştir. Müziksel tanılamayı 'bireysel değerlendirme' olarak ifade ettiklerini belirtmiştir.

Ö1 ve Ö2 tarafından anaokulunda müzik derslerinin toplu piyano dersi ve Orff dersi olmak üzere haftada toplam iki ders saati şeklinde uygulandığı, çocukların bu derslere iki grup halinde katıldığı ifade edilmiştir. Gruplardan birinin 'çok yatkın-yatkın' çocuklardan, diğerinin ise 'ortalama-geliştirilebilir' çocuklardan oluşturulduğu belirtilmiştir. Ö1 ve Ö2 bu gruplamayı yaparken dikkat ettikleri unsurun öğrencilerin yetenek düzeylerindeki yakınlık olduğunu, verimli bir eğitim için uygun olan gruplamanın bu doğrultuda yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ö1 ve Ö2 çalgı dersinde yalnızca piyano öğretiminin yapılamasını piyanonun müzik eğitiminde temel çalgı olması şeklinde açıklamaktadır. Ö1 genel müzik dersinde Orff yaklaşımının kullanılmasını ise anaokulu çocuklarının yaşı doğrultusunda uygulanabilecek en uygun yaklaşım olması şeklinde ifade etmişlerdir. Ö2 Orff yaklaşımının kullanılmasının nedenini çocuğun oyun, dans, ritim ve beden kullanarak ritim duygusunu geliştirme, sosyal bir çevrede müzik ile ilgili çalışmalar yapmasını sağlamada etkili olması şeklinde açıklamıştır. Çocukların bu iki farklı ders sayesinde hem piyanoyla hem de orff çalgılarıyla tanıştıklarını belirtmişlerdir. Ö1 piyano ve Orff derslerinde kullanılan öğretim programlarının kurumun eğitim-öğretime başladığı 2013 yılında bilim kurulu tarafından hazırlandığını her yıl Ö1'in kendisi tarafından tekrar düzenlendiğini ve son olarak tekrar bilim kurulunun onayına sunulduğunu açıklamıştır.

7.4. Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Ö1 her dönem, her çocuğa Renzulli ölçeği uyguladıklarını belirtmiştir.

Ö1 ve Ö2 toplu piyano dersinin değerlendirmesini her ders her çocuk için ayrı ayrı yaptıklarını belirtmişlerdir. Çocukların bir önceki ders yaptığı alıştırmayı kılavuz olarak değerlendirmelerini gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ortak kullandıkları bir değerlendirme ölçeklerinin bulunmadığını ifade etmişlerdir

Ö1 Orff dersleri için her ders öz değerlendirme yaptığını, çocuğun etkinliği yapıp yapmadığı ve etkinliğe katılıp katılmadığını değerlendirdiklerini belirtmiştir.

Ö2 her iki ders için de anlık değerlendirme yaptığını, yazılı bir ölçek kullanmadığını her derste 'çocuğun derse katılımı nasıldı, derse istekli mi katıldı, müzikle ilgili olumlu şeyler yapabildi mi, yeterlilik düzeyi neydi' soruları doğrultusunda izlemeler yaptığını ifade etmiştir.

Tüm değerlendirmeler sonucunda derslerden birinde veya her ikisinde de pozitif yönde hızlı gelişim gösteren çocukları okul dışında özengen çalgı eğitimine veya koro eğitimine yönlendirdiklerini belirtmişlerdir.

7.5. Öğretmenlerin Müzik Eğitimi Sürecine Yönelik Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Ö1 müzik eğitiminin öğrencilerde faydasını gördüklerini, çocukların pozitif düzeyde geliştiklerini gözlemlediğini belirtmiştir. Şarkı söyleme, çalgı disiplini alma, sesini kullanma, ritmi devam ettirme boyutlarında pozitif dönütler aldığını ifade etmiştir.

Ö2 kurumda çalışma süresi nedeniyle öğrencilerin 2 ay süresince gözlemleyebildiğini, bu süredeki gözlemlerinin pozitif yönde olduğunu ifade etmiştir. Çocukların aldıkları müzik

eğitiminde mutluluk duyduklarını, okul dışında koro gibi müziksel aktivitelere katıldıklarını ve bu sayede farklı sosyal çevrelere girdiklerini gözlemlediğini belirtmiştir.

7.6. Öğretmenlerin Müziksel Tanılama ve Müzik Eğitimi Sürecine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Ö1 tanılmayı yapacak kişilerin çocuğa yaklaşımının çok önemli olduğunu, çocuğa çocuk gibi yaklaşılması gerektiğini, çocuğun tanılama sürecinin öncesinde tanılama sürecine, seslere, nasıl tekrar edeceğine alıştırılması gerektiğini belirtmiştir. Öncelikle bir ‘deneme tanılama’ gerçekleştirilmesi gerektiğini, ardından gerçek tanılmaya geçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Tanılamanın yapıldığı gün çocuk hazır değilse tanılamanın ertelenmesinin doğru olduğunu ifade etmiştir. Tanılamaların öğrenciye göre şekillenmesi gerektiğini belirterek, sabit bir ölçüt temel alınarak soruların esnek olduğu bir yöntem kullanılmasını önermiştir. Asıl amacın çocuğu keşfetmek ve müziğe yönlendirmek olduğunu ifade etmiştir.

Ö1 eğitim sürecinde aile desteğinin, okulun ve eğitmenin kalitesinin, nasıl bir program izlendiğinin çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Gerektiğinde öğrencileri bireysel çalışmalara da aldıklarını belirterek, çok yatkın ve yatkın çocuklarla bireysel olarak ilgilenilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Hem sürecin gerisinden gelen hem de sürecin ilerisinde olan öğrencilerin desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim sürecinin çok yatkın ve yatkın öğrenciler için toplu ve bireysel olarak eşit bir şekilde, ortalama ve geliştirilebilir öğrenciler için orff dersi ile ilerlemesi gerektiğini belirtmiştir.

Ö2 tanılamanın yapıldığı ortamın çocuğun önceden bildiği bir ortam olması, tanılmayı yapan kişileri de çocuğun önceden tanınması gerektiğini belirtmiştir. Tanılamanın tek günde, tek aşamalı olmaması gerektiğini ifade etmiştir. İşitsel beceri testinde kullanılan tek ses, iki ses, ezgi tekrarı gibi öğelerin çalışması yapıldıktan, çocuk duyduğu sesleri nasıl tekrar edeceğini öğrendikten sonra tanılamanın gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ö2 müzik eğitiminin yalnızca bireysel veya yalnızca toplu eğitim şeklinde yürütülmemesi gerektiğini belirtmiştir. Okullarında uygulanan uygulamanın bu doğrultuda uygun ve yeterli olduğunu ifade etmiştir.

8. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda anaokulu düzeyinde müziksel tanılamanın iki aşamalı yapıldığı görülmüştür. Müziksel tanılama sürecinde gerçekleştirilen iki aşamalı uygulamanın, okuldaki tüm öğrencilerin müziksel yetenek seviyesinin belirlenmesinde tek aşamalı bir tanılmaya göre

daha güvenilir olacağı söylenebilir. Bu uygulama, öğrencilerin okul içinde veya dışında yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmelerine de olanak sağlamaktadır.

Bulgular sonucunda toplu piyano derslerine bir ders saati ayrıldığı tespit edilmiştir. Toplu çalgı eğitimi çocuğun bir çalgı ve çalgı disiplini ile tanışması yönünden oldukça önemlidir. Çalgı derslerinin mümkünse bireysel, değilse en az 2 ders saati ayrılarak yapılması ve toplu çalgı eğitiminde özel öğretim yöntemlerinden faydalanılması önerilmektedir.

Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda anaokulunda genel müzik dersinde kullanılan yaklaşımın Orff-Schulwerk yaklaşımı olduğu görülmektedir. Orff yaklaşımı yalnızca anaokulu düzeyinde değil, müzik eğitiminin her düzeyinde kullanılan bir yaklaşımdır. Bunun nedeni yaklaşımdaki temel prensibin her insanın içerisinde kendisini sanatsal olarak ifade etme becerisini barındırmasıdır. Okul öncesi dönemde yürütülen müzik öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemleri Orff yaklaşımının yanında başka yaklaşımlar da barındırmaktadır. Özel yetenekli bireylerle yürütülen eğitimlerin zenginleştirilmiş bir müzik öğretim programına dayanması önerilmektedir.

Öğrencilerinin hem çalgı, hem Orff derslerinde bireysel olarak değerlendirilmeleri çocukların tüm gelişim evrelerinin rahatlıkla takip edilmesini sağlamaktadır. Çocukların bu derslerde kazanması gereken kazanımlara yönelik her çocuğa özgü ölçeklerin yanında standart bir ölçeğin de kullanılması öğrencilerin gelişimlerinin takip edilebilmesi açısından olumlu yönde etki sağlayacaktır. Bu bağlamda anaokulu düzeyinde müzik dersine giren müzik öğretmenlerinin hem çocuğa özgü hem de standart, genel bir değerlendirme ölçeği kullanmaları önerilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi düzeyinde kullanılmak üzere geliştirilen öğretim programlarının müzik dersinde kullanılması yararlı olacaktır.

Kaynakça

MEB (2017). Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu.

MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.

Özak, H., Vural, M.ve Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlerinin Gönderme Tanılama Yerleştirme İzleme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüş Ve Önerileri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (8)1, 189-206.

Özdemir, G. (2016). 13-15 Yaş Aralığına Yönelik Müziksel İşitme Testi Tasarımı. Nwsa Fine Arts, 11(3), 116-128.

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2005). Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı. Ankara: Rekmay Ltd. Şti.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, sayı: 24, 543-559.

Yılmaz, S., Pamukçu, C., Gözübek, A. ve Basar, S. (2016). Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Tanılanması ve Eğitimi– Avrupa için İyi Uygulamalar. Editör: Martina Němcová.

https://www.talentedchildrenproject.eu/images/tr/%C3%9Cst%C3%BCn_Zekali_ve_Yenekli.pdf adresinden 20.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 23011 sayılı Resmi Gazete, 1997.

Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzunda Yer Alan Değerlendirme Kriterlerine Yönelik Bir İnceleme

Soner OKAN^a, Ezgi TEKGÜL^b

^a Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, sonerokan@ksu.edu.tr

^b Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, ezgitekgul@ksu.edu.tr

Özet

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üstün yetenekli bireylere destek hizmeti vermek üzere açılmış kurumlar bulunmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) adı verilen bu kurumlarda zihinsel, görsel sanatlar ve müzik alanlarında özel yetenekli olan ve örgün eğitime devam eden öğrencilere yönelik eğitim verilmektedir. Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından tanımlanan üstün yetenekli öğrenciler devam ettikleri genel okulun yanı sıra BİLSEM’de destek eğitim alabilmektedirler. BİLSEM’de görev yapan öğretmenler Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde yer alan hükümlere göre seçilmektedir.

Bu çalışmada, BİLSEM’e atanma ön koşulunu sağlayan müzik öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programlarında, üstün yeteneklilere ilişkin aldıkları dersin içeriği ile BİLSEM’e atanabilmek için tabi tutuldukları sınavdaki değerlendirme kriterleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesinin kullanıldığı bu çalışmanın verileri, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi haftalık programları ile BİLSEM’e Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu’nda yer alan Değerlendirme Kriterleri Formundan elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, müzik öğretmenlerinin özel yetenekli bireylerin özelliklerine ve eğitimine ilişkin aldıkları derslerin süresi yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu’ndaki maddelere bakıldığında, müzik öğretmenlerinin özel yetenekli bireylere ilişkin bilgilerinin sınanmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenciler, Bilim ve Sanat Merkezi, Üstün yetenekliler, Özel eğitim.

Abstract

In Turkey, there are institutions opened by the Ministry of National Education to provide support services to gifted students. These institutions, called Science and Art Centers (BİLSEM), provide training for students with special skills in the fields of mental, visual arts and music and which continuing formal education. Gifted students recognized by the Guidance Research Center can receive support education at BİLSEM as well as the general school. Teachers working in BİLSEMs are selected according to the provisions of the Directive on Science and Art Centers.

In this study, the content of the courses taken by the music teachers who have fulfilled the prerequisite of being appointed to the BİLSEM and the evaluation criteria they have been

subjected to in order to be assigned to the BİLSEM were examined. One of the qualitative research methods, document analysis is used and the data of this research is obtained from the Special Education and Inclusion course weekly programs of the Department of Music Education and Evaluation Criteria Form in the Teacher Selection and Appointment Guide to BİLSEM. As a result of the study, it was seen that the duration of the lessons that the music teachers took about the characteristics and education of the talented individuals was insufficient. When the items in the Teacher Selection and Appointment Guide were examined, it was found that the knowledge of music teachers about gifted individuals was not tested.

Keywords: *Gifted students, Science and art centers, Gifted students, Special education.*

1. GİRİŞ

Tarih boyunca kimi insanlar farklı özellik ve bakış açılarıyla diğerlerine öncülük etmişlerdir. Bazı liderler, mucitler ve sanatçılar; dünyaya iz bırakan üstün kişiler olmayı başarabilmiştir. Bu kişilerin birçoğunda üstün zekâ ya da yeteneğin olduğu tahmin edilmektedir (Çitil ve Ataman, 2018). Üstün yetenekli bireyler, insanlığın gelişim sürecinde lokomotif güç rolünü üstlenmişlerdir. Bu insanların erken fark edilmeleri, uygun bir şekilde eğitilmeleri toplum için büyük yararlar sağlamaktadır (Çapan, 2010). Özel yetenekli birey, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) “yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat ve liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” şeklinde tanımlanmıştır.

Özel yetenekli bireyler diğer bireylerden farklı olarak kendilerine özgü özelliklere sahiptir. Araştırmalar özel yetenekleri bireylerin ortak özelliklerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu özellikler Özsoy (2002) tarafından üç başlıkta toplanmıştır:

- **Beden Özellikleri:** Grup olarak beden yapıları ve genel sağlık durumları yaşıtlarına oranla üstündür. Konuşma, yürüme ve diğer devinimsel etkinliklerdeki öğrenmede bir erkenlik görülür. Hastalıklara karşı daha dayanıklıdırlar.
- **Zihin Özellikleri:** Çabuk ve kolay öğrenirler. Bu bakımdan çoğunluğu okula, okumayı-yazmayı öğrenmiş olarak gelirler. Sözcük dağarcıkları çok zengin olur. Zihinden yapılacak işlemleri kolaylıkla yaparlar. Genelleme yapmada, ilişkileri görmede, bilgilerin transferinde, mantıksal çağrışımlarında ileridirler. Soyut konuları karşı ilgileri fazladır ve dikkatleri sürekli. İlgi alanları geniştir. Duyduklarını, gördüklerini, okuduklarını uzun zaman belleklerinde tutarlar ve hatırlarlar.

- Sosyal ve Duygusal Özellikleri: Arkadaşları arasında popülerdirler. Yeni ve değişik durumlara kolay ve çabuk uyarlar. Sosyal etkinliklere, spor etkinliklerine, resim ve müzik gibi çalışmalara katılmaktan hoşlanırlar. Sorumluluk duygusuna sahiptirler. Grup içinde lider olurlar.

Özel yetenekli bireylerin verimli ve kendilerine uygun bir eğitim sürecinden geçmeleri üzerinde durulması gereken hassas bir konudur. Onlar için gelişim özelliklerine uygun olarak eğitsel düzenlemeler yapılması gereklidir. Bu özellikteki çocukların ilgi ve yeteneklerini ortaya koyup geliştirebilecekleri, onları motive eden esnek ve yaratıcı etkinliklerin sunulması gerekmektedir (Koshy' den akt. Levent, 2011, s.27). Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin eğitim uygulamalarında ayrı ve birlikte eğitim ortamları bulunmaktadır. Öğrenciler tanılama süreçlerinden sonra bu eğitim ortamlarından kendilerine uygun olana yönlendirilmektedir. Bu konuya Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzunda (2013) “okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde özel yetenekli olarak tanımlanmaları halinde, mevcut kurumlarında kaynaştırma eğitimine yönlendirilebilecek ve Bilim ve Sanat Merkezleri’nden her türlü teknik destek alabileceklerdir.” ifadesiyle değinilmiştir.

Özel yeteneğe sahip bireylerin eğitimlerinde Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) önemli bir yere sahiptir. BİLSEM özel yetenekli öğrencilerin devam ettikleri genel okullar dışında destek hizmeti almak üzere gittikleri kurumlardır. BİLSEM’in görev tanımı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) “örgün eğitim kurumlarına devam eden; genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim hizmeti vermek” olarak belirtilmektedir.

Bazı ülkelerde üstün yetenekli çocuklara yönelik yetenek geliştirme çalışmaları köklü bir geçmişe sahiptir. Bu ülkelerde üstün yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretimleri için modeller uygulanmasına rağmen, ülkemizde bu tür çalışmalarda oldukça geç kalınmıştır (Gökdere ve Çepni, 2004). Üstün yeteneklilerin eğitim programlarında görev alacak öğretmenlerin diğer öğretmenlerden bilgi, kabiliyet ve yeterlilik yönlerinden pozitif yönde farklı olmaları beklenmektedir (Renzulli, Feldhusen, ve Chan'den akt: Gökdere ve Çepni, 2004, s.3). Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanmıştır. Bu yeterlikler, Üstün Yetenekli Bireylerin Öğretmenlerine Öneriler (2012) adlı çalışmada şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrenmeyle ilgili ve yeterli olma,

- Öğretimde sıra dışı yöntem ve yeterliliklere sahip olma,
- Adil ve tarafsız olma,
- İş birlikçi demokratik tutum gösterme,
- Esnek olma,
- Espri duygusuna sahip olma,
- Ödüllendirme ve takdir etme becerilerine sahip olma,
- İlgili alanında çeşitlilik gösterme,
- İnsanların sorunlarıyla ilgilenme,
- İyi bir dış görünüş ve tavra sahip olma.
- Üstün yetenekli öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin pedagojik yönden güçlü bir donanıma sahip olması gerekmektedir. Bunun başlıca nedeni öğretmenliğin yanı sıra öğrencilere uygun öğretim programları hazırlamaları ve öğrenci çalışmalarını bu doğrultuda yönlendirmeleridir.
- Üstün yetenekli öğrencileri proje, atölye, laboratuvar vb. çalışmalara yönlendirecek olan öğretmenlerin önce kendilerinin bu yöntemleri ileri düzeyde bilmeleri ve uygulayabilmeleri gerekmektedir.

BİLSEM'e öğretmen alım sınavlarında, adayların yukarıda sıralanan yeterliliklere sahip olup olmadığının ölçülmesi, kurumun hedeflerine ulaşılmasında en kritik noktalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan, adayların hizmet öncesi eğitiminde, özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili gerekli tüm donanıma sahip öğretmenler olarak yetiştirilmelerinin çok daha önemli ve öncelikli bir konuma sahip olduğu unutulmamalıdır. Özel yeteneğe sahip bireyler, onlara yönelik nasıl bir eğitim süreci izlenmesi gerektiğini bilen, onlarla sağlıklı iletişim kurabilen ve pedagojik olarak istenen donanıma sahip öğretmenlerin elinde topluma yön veren öncüler, mucitler ve sanatçılar olacaklardır. Bu nedenle, müzik öğretmeni yetiştirilirken, öğretmenlerin özel yetenekli bireylere de eğitim verebileceği gerçeğinden yola çıkarak öğretim programlarının düzenlenmiş olması gerekir. Araştırmada, bu gereklilikten hareketle Bilim ve Sanat Merkezleri'ne atanma ön koşulunu sağlayan müzik öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programlarında üstün yeteneklilere ilişkin aldıkları ders içeriği göz önüne alınarak, bu merkezlere atanabilmek için tabi tutuldukları sınavdaki değerlendirme ölçütleri incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırmada, Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu'nda (2019) yer alan “Değerlendirme Kriterleri Formu” ile birlikte, tesadüfi (random) olarak belirlenen 10 üniversitenin Müzik Öğretmenliği öğretim programında yer alan Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinin ders bilgi paketleri, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılarak incelenmiştir. Doküman analizi, mevcut kayıtların ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesidir (Best'den akt: Karasar, 2013, s.183). “Değerlendirme Kriterleri Formu” incelenirken, Bilim ve Sanat Merkezleri'ne atanma ön koşulunu sağlayan müzik öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programlarında üstün yetenekli bireylere yönelik olarak aldıkları derslerin içeriği de göz önüne alınmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

3.1.Ders İçeriklerine İlişkin Bulgular

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayımlanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programı VIII. Yarıyılında ‘Özel Eğitim ve Kaynaştırma’ dersi bulunmaktadır. Ders saati süresi Teori:2 Uygulama:0 olarak sınırlandırılmıştır. Meslek Bilgisi dersi olarak programda yer alan Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinin içeriği, “özel eğitimle ilgili temel kavramlar; özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi; özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler; özel eğitimde tanı ve değerlendirme; öğretimin bireyselleştirilmesi; kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri; ailenin eğitime katılımı ve aileyle işbirliği; farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri; farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri; sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi” olarak belirtilmiştir.

Program incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik lisans eğitimleri boyunca aldıkları eğitimin yalnızca bir yarıyıl (on dört hafta) ile sınırlı olduğu görülmektedir. Üniversitelerin Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi haftalık ders planlarında özel yetenekli bireylerin özelliklerine ve eğitimlerine ayrılan süre Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1. Özel yetenekli bireylerin özelliklerine ve eğitimlerine ayrılan süre.

Kod	Konu Başlığı	Süre
1	A Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri	1 hafta
2	B Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler	1 hafta

3	C	Üstün zekâlı ve üstün yetenekli olan çocuklar ve özellikleri	1 hafta
4	D	- (Konu ile ilgili içerik bulunmamaktadır)	-
5	E	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri	3 hafta
6	F	Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler	1 hafta
7	G	Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler	1 hafta
8	H	Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler	1 hafta
9	İ	Üstün yetenekli çocuklar	1 hafta
10	J	Üstün yetenekli çocuklar	1 hafta

Tablo1’de yer alan bilgiler doğrultusunda özel yetenekli bireylerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik konuların programda hiç yer verilmediği üniversiteler olduğu gibi konuya yer veren üniversitelerde de ders süresinin genellikle 1 hafta ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Bir üniversitenin ilgili öğretim programında, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri için 3 hafta ayrıldığı dikkat çekmektedir.

3.2. BİLSEM’e Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzunda Yer Alan Değerlendirme Kriterlerine İlişkin Bulgular

BİLSEM’e Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzunda yer alan değerlendirme kriterleri incelendiğinde adayın her başlıktan alabileceği puanların 1 (bir) ile 11 (on bir) aralığında değiştiği görülmektedir. Puanlama başlıkları; eğitim durumu, ödüller, projeler, danışmanlıklar, yayınlar, sanatsal faaliyetler, üniversiteler, millî eğitim bakanlığına bağlı muhtelif özel kurslar ve halk eğitim merkezleri tarafından verilen kurs programları, spor lisansı, çalıştay/ kongre/ hizmet içi eğitimler ve yabancı dil şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim durumuna ilişkin puanlamalar incelendiğinde en yüksek puan olan 11 (on bir) puanın adayın mezun olduğu alanda doktora yapmasına karşılık geldiği görülmektedir. Üstün Zekâlılar Öğretmenliği bölümünden mezun olmak 4 (dört) puana karşılık gelmektedir. Branş öğretmenlerinin özel yetenekli bireylere ilişkin ders alıp almadıkları, bu alanda lisansüstü eğitim alıp almadıkları ve özel yetenekli bireylerle ilgili her türlü akademik çalışma yapıp yapmadıklarına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Branş öğretmenlerinin özel yetenekli

bireylere ilişkin hazır bulunuşluklarına yönelik yalnızca bir madde bulunmaktadır. Çalıştay/ Kongre/ Hizmet İçi Eğitim başlığı altında yer alan “Son 5 yıl içinde özel yetenekliler veya kendi alanında katılmış olduğu çalıştay, hizmet içi eğitim ve kongreler” maddesinden en fazla 2 (iki) puan alınabildiği görülmektedir.

4. SONUÇLAR

BİLSEM’e Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzunda yer alan değerlendirme kriterlerinin incelenmesiyle elde edilen verilerin analizi sonucunda özel yetenekli bireylerin özellikleri ve eğitimine ilişkin yeterliğin sorgulanmadığı tespit edilmiştir. Değerlendirme kriterlerinde müzik öğretmenlerinin özel yetenekli bireylere dair eğitim alıp almadıkları puanlanmamaktadır. İlgili formda öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmelerine yönelik genel kriterler bulunduğu saptanmıştır. Ancak bu kriterler özel yetenekli bireylerin eğitimi ile doğrudan ilişkili değildir.

Müzik öğretmenliği lisans programları incelendiğinde bir dönemlik Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinin içerisinde özel yetenekli bireylere ayrılan sürenin genellikle bir hafta olduğu saptanmıştır. Araştırmalar özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinin öncelikle özel yetenekli bireyleri çok iyi tanımaları, özel yeteneğin ne olduğu bilmeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Bu bağlamda Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinin haftalık konu dağılımları incelendiğinde özel yetenekli öğrencilere ayrılan sürenin yetersiz olduğu söylenebilir. Haftalık ders saatlerine bakıldığında özel yetenekli bireylerin eğitimine hiç yer vermeyen program tespit edilmiştir. Bazı öğretim programlarında özel yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin içeriğin başka konu başlıklarıyla birleştirilerek verildiği saptanmıştır. Özel yetenekli bireylerin eğitiminde kullanılması gereken yöntem, teknik ve materyallere ilişkin bilgilerin, eğitim-öğretim programında özel yetenekli bireyle yönelik yapılması gereken zenginleştirme çalışmalarının haftalık programlarda sığdırıldığı zamanın yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları göz önüne alınarak BİLSEM Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzunda yer alan Öğretmen Değerlendirme Kriterlerine ilişkin;

- Branş öğretmenlerinin özel yetenekli bireylere yönelik sahip oldukları bilgi ve eğitim düzeyine ilişkin puanlama maddelerinin artırılması,
- Özel yetenekli bireylere ilişkin içeriğe sahip olan kongre, sempozyum, çalıştay vb. eğitim çalışmalarına katılma zorunluluğu getirilmesi ya da puanının artırılması,

- Adayın kendi branşı doğrultusunda özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik mesleki gelişimlerini ölçen maddelerin eklenmesi,
- Müzik Öğretmenliği lisans programında yer alan Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinin yarıyıl bazında artırılması,
- Bu ders içerisinde özel yetenekli bireylerin eğitimine ve diğer tüm konu başlıklarına ayrılan hafta bazındaki ders sürelerinin artırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ataman A. (2009) (Ed.). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Çapan, B. E. (2010). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(12), 140-154.
- Çitil, M ve Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansımaları ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. GEFAD / GUJGEF 38(1): 185-231.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma; Bilim Sanat Merkezi Örnekleme. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 1-14.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (25. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Levent F. (2011). Üstün Yetenekli Çocukların Hakları. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- MEB (2012). Üstün Yetenekli Bireylerin Öğretmenlerine Öneriler. Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=31 adresinden 20.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2013). Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyetenekli_bireylerineitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf adresinden 20.09.2019 tarihinde alınmıştır
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> adresinden 20.09.2019 tarihinde alınmıştır.

Özsoy Y., Özyürek M, Eripek S. (2002). Özel eğitime muhtaç çocuklar 'özel eğitime giriş'.
Ankara: Kartepe Yayınları.

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yüksek İşlevli Otizm Spektrum Bozukluğu olan Bireylere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Üzeyir Emre Kıyak^a, Şevket Özdemir^b, Seray Olçay^c

^aUludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, uzeyiremre@uludag.edu.tr

^bHacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, sevketozdemir@hacettepe.edu.tr,

^cHacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, serayolcaygul@hacettepe.edu.tr

Özet

Yüksek işlevli otizm spektrum bozukluğu (YİOSB) olan bireyler, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanı kriterlerini karşılayan, ancak buna karşın herhangi bir zihin yetersizliği tanısı almayan bireylerdir. Bir başka deyişle, YİOSB olan bireylerin zeka bölümleri ortalama veya ortalama üstündedir. Bu bireyler, normal ya da normal üstü zeka bölümüne sahip olmasına karşın OSB özelliklerini (örneğin; iletişimde ve sosyal etkileşimde anlamlı sınırlılık göstermeleri) de taşımalarından dolayı özel eğitim hizmetlerine gereksinim duymaktadırlar. Dolayısıyla, özel eğitim öğretmen adaylarının OSB ve özel yetenekli bireylere ilişkin bilgilerinin olması gerekliliğinin yanı sıra, YİOSB olan bireylere ve bu bireylere sunulacak eğitim hizmetlerine yönelik de bilgilerinin olması gerekmektedir. Bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının YİOSB olan bireylere ve bu bireylerin eğitim süreçlerine ilişkin bilgi düzeylerinin, görüşlerinin ve önerilerinin incelenmesi planlanmıştır. Bu amaçla, nitel araştırma deseniyle tasarlanan bu çalışmada özel eğitim öğretmenliği lisans 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 10 öğretmen adayıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarından elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen verilerin özel eğitim öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma süreçlerinin iyileştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Yüksek İşlevli Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler, Özel Eğitim Öğretmen Adayları

Investigating the Views of Special Education Teacher Candidates Regarding Individuals with High-Functioning Autism Spectrum Disorders

Abstract

Individuals with high-functioning autism spectrum disorders (IHASD) are those who do not receive the diagnosis of mental disability even though they meet the criteria for the diagnosis of autism spectrum disorders (ASD). In other words, the IQ quotients of these individuals are either within the range of medium or above-medium. Despite holding the medium or above-medium IQ quotient, they require special education services due to the fact that they bear the features of ASD (i.e., showing significant constraints in communication and social interaction).

Therefore, special education teacher candidates need to have information regarding the ASD and gifted individuals as well as education services to be provided to individuals with high-functioning ASD. This research aimed to examine the levels of knowledge, views and suggestions of special education teacher candidates regarding IHASD and their educational procedures. In this study designed with qualitative research methodology, semi-structured interviews were carried out with 10 junior and senior teacher candidates studying special education. Content analysis was utilized while analyzing the data. It is thought that the data to be obtained from this study will contribute to the remediation of the teacher candidates' preparation processes toward the occupation.

Keywords: *Autism Spectrum Disorders, Individuals with High-functioning Autism Spectrum Disorders, Special Education Teacher Candidates.*

1. GİRİŞ (AMAÇ)

Nörogelişimsel bir bozukluk olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) sosyal etkileşim ve etkileşimde gözlenen sorunlar ve günlük yaşam rutinlerinde önemli sorunlara neden olan tekrarlayan davranış, sınırlı ilgi ya da etkinlik örüntülerini kapsayan iki temel belirti ile karakterizedir (American Psychology Association [APA], 2013). “Spektrum” terimi dâhilinde OSB olan bireylerin farklı gelişim alanlarında (bilişsel, motor, sosyal, davranışsal, dil ve iletişim) birbirinden ayrışan ya da birbiriyle örtüşmeyen profillere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Yüksek işlevli (Yİ) OSB olan bireyler, OSB tanı kriterlerini karşılamalarına rağmen birkaç özellik açısından diğer OSB olan bireylerden farklılaşmaktadır. Bu özellikler (a) normal ya da normal üstü zekâ bölümüne sahip olma, (b) dil becerilerinin iyi düzeyde olması, (c) alışılmadık ilgi alanlarına sahip olma olarak sıralanabilir (Volkmar, Klin ve McPartland, 2014).

Tüm bu özelliklerin yanında YİOSB olan bireyler temelde sosyal iletişimde de belirgin sorunlar yaşamaktadır. En sık gözlemlenen sosyal iletişim sorunları arasında iletişim ortağının ilgilerine yönelik sohbeti başlatma ve sürdürmede güçlükler, duygusal ipuçlarını paylaşma ve anlamada zorluklar, sosyal etkileşimi düzenleyen kuralları anlama ve anlamlandırmada yaşanan sınırlılıklar yer almaktadır (Rubin, 2014). Bununla birlikte alışılmadık ilgi alanlarından bir ya da birkaçına sahip olmanın da sosyal etkileşime bir engel oluşturabileceği belirtilmektedir (Volkmar ve ark., 2014). Bu ilgi alanlarını belirlemeye yönelik bir araştırmada yüksek işlevli OSB olan bireylerin ilgi duyduğu 250’den fazla alan belirlenmiş ve alanlar 8 ayrı kategoride değerlendirilmiştir: “Gerçekler ve sözel bellek, gerçekler ve görsel bellek, duyuşsal davranışlar, matematik, sınıflama, tarih/zaman, biriktirme, ve harfler/sayılar” (Klin, Danovitch, Merz, ve Volkmar, 2007). Alanyazında sıralanan özelliklere sahip olan bu bireyler için Asperger

Sendromu ve iki kere farklı ifadelerinin de kullanıldığı gözlenmekte (Volkmar ve ark., 2014; Reis, Baum ve Burke, 2014); iki kere farklı ifadesi ile bu bireylerin hem OSB'ye hem de özel yetenekliliğe özgü sahip olduğu özellikler vurgulanmaktadır.

Tüm tanı grupların da olduğu gibi YİOSB olan bireylerin de kendileri için belirlenen amaçlara ulaşması ve bağımsız bir yaşam sürmelerinde gereksinimlerine uygun özel eğitim ve destek hizmetlerden yararlanması gerekmektedir. Ancak bu bireylere yönelik sunulacak özel eğitim ve destek hizmetlerin ne yalnızca OSB'ye özgü yaşadıkları sosyal etkileşim ve iletişim yetersizliklerine müdahaleye yönelik ne de yalnızca özel yeteneğe sahip oldukları alanları desteklemeye yönelik olmaması; bu bireylerin farklılık gösterdiği tüm alanlara yönelik olması beklenmektedir (Reis, Baum ve Burke, 2014). Bu noktada YİOSB olan bireylere gerekli özel eğitim ve destek hizmetlerini sağlayacak olan öğretmenlerin iki kere farklılık gösteren bireylerde her iki alanı da desteklemesi gerektiğinin bilincinde olması, başka bir ifadeyle “iki kere” daha yetkin olması gerekmekte; ancak alanyazın öğretmenlerin bu bireylerde yalnızca OSB'ye yönelik müdahalelere odaklandığını göstermektedir (Rubin, 2014).

YİOSB olan bireylerin eğitiminden sorumlu öğretmenler denildiğinde ilk akla gelen hiç kuşkusuz ki özel eğitim öğretmenleridir. Bu bağlamda özel eğitim öğretmenlerinin bu bireylerin fark edilmesinden tanılanmasına, uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesinden bu bireylere sunulacak özel eğitim ve destek hizmetlere kadar tüm alanlarda bilgi sahibi olması beklenmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin yetiştiği özel eğitim öğretmenliği lisans programlarına bakıldığında ise öğretmen adaylarının tanılara ilişkin bilgilendirilmesine yönelik “zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu”, “öğrenme güçlüğü ve özel yetenek”, “işitme yetersizliği ve görme yetersizliği” gibi derslerin olduğu, iki kere farklı bireyler ve eğitimlerine yönelik zorunlu ya da seçmeli herhangi bir dersin olmadığı görülmektedir (YÖK, 2018). Bu durum öğretmen adaylarının iki kere farklı bireylere yönelik bilgi düzeyinin dersi okutan öğretim üyesinin ders içeriğini nasıl şekillendirdiğine bağlı olarak farklılaşabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin belli alanlardaki bilgi düzeyleri ve yeterliliklerini belirlemeye yönelik araştırmaların yürütülmesinin öğretmen adaylarının yetiştiği lisans programları ve öğretmenlere sunulacak hizmet içi programların içeriklerinin güncellenmesi ve iki kere farklı bireylere ilişkin farkındalık oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında özel eğitim öğretmeni adaylarının IQ, Zeka, Yetenek, Özel Yetenek, Üstünlük, Zeka Kuramları ve Zeka Testlerine ilişkin bilgileri (Özer ve ark., 2018), kendi programlarına

ilişkin düşünceleri ve önerilerini belirlemeye ilişkin araştırmaların olduğu görülmektedir (Dedeoğlu, Durali, ve Tanrıverdi-Kış, 2004; Ergül, Baydık ve Demir, 2013). Özel yetenekle ilişkili önemli kavramlara ilişkin özel eğitim öğretmen adaylarının zeka testleri hakkında fikir sahibi olduğunu ancak “yetenek, zeka ve özel yetenek” kavramlarını birbirinden ayırtmada ve IQ değerini tanımlamakta zorlandıkları bildirilmiştir (Özer ve ark, 2018). Bununla birlikte, adayların özel eğitim programı hakkındaki görüşlerinin incelendiği iki çalışmadan birinden elde edilen bulgular arasında uygulamaya ayrılan sürenin artırılması, öğretmenlerin kendilerine yeterli desteğin sağlanmadığı, mesleklerinde yeterli olmak için kendilerinin çaba göstermek zorunda oldukları yer almıştır (Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi-Kış, 2004). Diğer çalışmada da öğretmen adayları akademik becerilerin öğretimi, problem davranışlarla başa çıkma, sınıf yönetimi ve OSB alanında kendilerini yeterli görmediklerini belirtmiştir (Ergül, Baydık ve Demir, 2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının özel yetenek ve OSB’ye yönelik yeterliliklerini ve bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik yalnızca iki araştırmaya ulaşılmış; her iki araştırmanın bulguları da öğretmen adaylarının her iki alanda da kendilerini yeterli bulmadıklarını ve bilgi düzeylerinin kısıtlı olduğunu göstermiştir. Özel eğitim öğretmen adaylarının YİOSB olan bireylere yönelik bilgi düzeylerini değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmada aslolan çalışılan durumdur ve durumla ilgili gerçeğe ulaşmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu amaçla 2018-2019 akademik döneminde Hacettepe ve Uludağ Üniversitesi’nde Özel Eğitim Öğretmenliği (ÖEÖ) bölümü lisans 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 10 öğretmen adayıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesi sürecinde ÖEÖ Programı üçüncü sınıfta öğrenip görüp “Okul ve Kurum Deneyimi” dersini tamamlayan (n=5), son sınıfta öğrenim görüp “Öğretmenlik Uygulaması” dersine devam eden öğretmen adaylarından (n=5) veri toplanılması amaçlanmıştır; bu sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve ne şekilde gerçekleştirileceği konusunda bilgi verildikten sonra gönüllü olan 10 öğretmen adayı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair sözlü onay ve yazılı onay alınmıştır. Katılımcıların beşi kadın, beşi erkektir. Yaş aralığı ise 20-23 (Ort.=21.3) arasında değişmektedir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından yedi sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra araştırmacının amacı hakkında bilgilendirilmiş özel eğitim alanında çalışmalar yürüten ve nitel araştırma deneyimine sahip üç uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Forma son şekli verildikten sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir. Görüşmeler araştırmacılar tarafından belirlenmiş araştırmacı ve katılımcının karşılıklı olarak oturabileceği bir ortamda, birinci ve ikinci yazar tarafından yapılmıştır. Görüşmeler 18 Eylül-18 Ekim 2019 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşmeler sırasında görüşme soruları ve dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler 8-10 dakika sürmüştür.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra veri analizine geçilmiştir. Tümevarım yaklaşımının benimsendiği bu araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu süreçte ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan ve görüşmelerin yapılış sırası ile görüşme numarası verilerek araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüştür. Yazıya geçirilen görüşmelere, her görüşme için birden başlanarak satır numarası verilmiştir. Yazılı dökümler incelenerek, içerik maddeler halinde özetlenmiştir. Bu içerik özeti araştırmacılar tarafından incelenerek bazı maddeler birleştirilmiş, bazıları ayrıştırılmıştır. Bu analiz sonucunda temalar ve her bir temada yer alan kategoriler belirlenmiştir. Temaların uygunluğuna yönelik güvenilirlik analizi kapsamında kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Hesaplama kullanılan formül: “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” şeklinde olmuştur. Bu hesaplama sonucunda güvenilirlik değerinin %100 olduğu belirlenmiştir.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Bulgular

İçerik analizi sonrasında altı tema belirlenmiştir: (a) OSB olan bireylerin özellikleri, (b) YİOSB olan bireylerin özellikleri, (c) YİOSB olan bireylere sunulan eğitim ve destek eğitim hizmetleri, (d) YİOSB olan bireylerin eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar, (e) YİOSB olan bireylere ilişkin öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri, (f) Mesleki yeterliliği artırmaya yönelik öneriler. Temalar ve alt kategoriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

İlk tema olan “OSB olan bireylerin özellikleri” kapsamında “OSB’yi nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlayanlar”, “OSB olan bireylerin sosyal özelliklerinden söz edenler”, “OSB olan bireylerin davranışsal özelliklerinden söz edenler”, “yaşa vurgu yapanlar” şeklinde

dört kategori elde edilmiştir. İlk kategori bağlamında iki katılımcı görüş belirtmiştir. Bu katılımcılardan biri OSB'yi “*nörogelişimsel bozukluktan dolayı çocuklarda oluşan işte engel türü (K1, 13-14)*” şeklinde tanımlayarak bozukluğun nörogelişimsel bir bozukluk olduğunu belirtmiştir. İkinci kategoride sekiz katılımcı görüşlerini aktarmıştır. Katılımcılardan biri “*iletişim alanlarında yetersizlik gösteren...sosyal iletişim, sosyal alanlarda yetersizlik gösteren bireyler (K8, 5)*” şeklinde görüş bildirerek OSB'nin tanı kriterlerinden biri olan sosyal iletişim sorunlarına vurguda bulunmuştur. Bu tema içerisindeki üçüncü kategoride yedi katılımcı görüş belirtmiştir. Katılımcılardan biri OSB'nin davranışsal özelliklerine yönelik “*sallanmalı hareketler...göstermesi, dönen nesnelere ilgisinin çok olması...kendine zarar verici davranışlarda bulunması, stereotipik davranışlara sahip olması, rutinlere bağlılığa (K7, 8-10)*” açıklamada bulunmuştur. Son kategori (yaşa vurgu yapanlar) kapsamında iki katılımcı görüş bildirmiştir. Katılımcılardan biri “*OSB 3 yaşına kadar tanılanabilen gelişimsel bir bozukluk (K9, 8)*” şeklinde bir tanımlama yaparak OSB'nin tanılanmasında yaş faktörüne odaklanmıştır.

“YİOSB olan bireylerin özellikleri” temasına ilişkin iki kategori elde edilmiştir: Bu bireyler hakkında bilgi sahibi olanlar ve olmayanlar. YİOSB olan bireylere yönelik beş katılımcının doğru bilgiye sahip olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılardan biri “*...yine otizm belirtilerini gösteriyor. Mesela yani iletişim alanında eksiklik olsun, sosyal alanda eksiklik olsun, eksiklikler var. Ama bazı alanlarda böyle üst düzey gelişimler var. Mesela örneğin resim çizimleri böyle...normal insanların çizemeyeceği düzeyde çiziyorlar. (K8, 15-18)*” şeklinde görüş bildirerek YİOSB olan bireylerin özelliklerini açıklamıştır. Diğer yandan, beş katılımcının bu bireylere ilişkin bilgi sahibi olmadıkları gözlenmiştir. Örnek olarak katılımcılardan biri “*Bilmiyorum...Ya aslında ağır düzeyde olarak düşünüyorum. (K3, 17, 20)*” şeklinde bilgi sahibi olmadığına yönelik görüş bildirmiştir. Bununla birlikte aynı katılımcı spektrumdan etkilenme düzeyine ilişkin doğru olmayan bir bilgi sunmuştur.

Üçüncü tema olan “YİOSB olan bireylere sunulan eğitim ve destek eğitim hizmetleri” temasına yönelik iki kategori belirlenmiştir: Görüş belirtenler ve belirtmeyenler. “Görüş belirtenler” kategorisi içinde üç alt kategori tespit edilmiştir: Eğitim ortamı, öğretim program ve yöntemleri ve öğretim içeriği. Eğitim ortamı kategorisine yönelik dört katılımcı görüşlerini sunmuştur. İki katılımcı YİOSB olan bireylerin eğitim ortamlarına yönelik “*Rehberlik hizmeti sunulabilir belki çocuğun gelişimine yönelik, kaynaştırma hizmeti de sunulabilir aslında (K10, 17-18)*” ve “*BİLSEM gibi kurumlar (K8, 23-24)*” seçeneklerini sunmuştur. İkinci kategoriye yönelik üç katılımcı görüşlerini sunmuştur. İki katılımcı “*OÇİDEP olabilir. Davranış değiştirme programı (K3, 28)*” ve “*PECS alternatif iletişim yönteminin daha etkili olacağını düşünüyorum (K5, 39-*

40)” ifadeleriyle YİOSB olan bireyler için öğretim program ve yöntemlerine yönelik seçenekler sunmuştur. Son alt kategori bağlamında görüşlerini belirten üç katılımcıdan biri “*Yani resim alanında çok iyi olabilir. Görsel sanatlara yönlendirilerek o alanda daha da ileriye gitmesi desteklenebilir. Veya müzik... Kulakları da baya iyi oluyor. Müzik alanında baya... Müzik alanında konservatuar bölümlerine gidebilirler. Ondan sonra kendi arkadaşları gibi müzik hatta daha iyi müzikler yapabilirler. (K6, 28-31)*” ifadesiyle öğretimin içeriğine yönelik bilgi sunmuştur. Diğer kategori olan “görüş belirtmeyenler” içerisinde sadece bir katılımcı görüş sunmuştur: “*Bilmiyorum. Yüksek işlevsel OSB’nin ne olduğunu bilmediğim için bireylere ne sunulabileceğini bilmiyorum dolayısıyla. (K2, 27-28)*” ifadesiyle YİOSB’nin özelliklerini bilmemesine paralel olarak sunulabilecek eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yönelik herhangi bir görüş sunmamıştır.

Dördüncü tema olan “YİOSB olan bireylerin eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar” bağlamında bütün katılımcılar farklı noktalara ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bunlara örnek olarak katılımcılardan biri “*...bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılması da gerekiyor. (K3, 34)*” şeklinde görüş sunarak kanıt temelli uygulamalara odaklanmıştır. Başka bir katılımcı “*erken tanının önemli olduğunu, yoğun çalışmanın önemli olduğunu söyleyebilirim (K2, 36-37)*” şeklindeki ifadesiyle erken tanı ve yoğun müdahale noktasına dikkat çekmiştir. Başka bir katılımcı “*Öncelikle ailesinden bilgi alınmalı. Çocuğun hangi alanlarda daha iyi olduğunu ailesinden öğrenerek bu alanlara yönelebilir (K6, 37-38). Yİ olduğu için bir ya da iki alanda çok iyi olabilirler. Bu alanları belirleyerek o alanlarda çocuğun üzerine daha yoğunlaşmış bir eğitim verilebilir. (K6, 40-41)*” şeklinde görüş belirterek aileden bilgi alınması gerektiğine dikkat çekmiştir. Diğer bir katılımcı da “*Bu çocukların, insanların ilgi alanları çok keskin ve net olduğu için, belirli noktalara odaklandıkları için eğitim planları buna göre düzenlenirse...Örneğin; Yİ otizmli birey fiziğe ilgisi, kuantum fiziğine ilgisi vardır. Bu direk eğitimini ona göre planlayıp, onun da ilgi alanı olduğu için daha mutlu etmemi sağlar. Hem de bence bize daha çok katkısı olur. (K7, 51-54)*” ifadesiyle öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda eğitim planlarının oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır.

“YİOSB olan bireylere ilişkin öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri” temasında üç kategori öne çıkmıştır: YİOSB olan bireylerle ilgili yaşantı, YİOSB olan bireylere yönelik ders içerikleri, uygulama eksikliği. YİOSB olan bireylerle yaşantıya ilişkin bir katılımcı görüş belirtmiştir: “*Kendi ilgi duyduğu konular hakkında konuşmayı seven bir insandı...bazı konularda özellikle çok bilgi sahibi...normalde paylaşmayı çok, yiyeceğini, içeceğini paylaşmayı çok sevmeyen birisiydi. Fakat o gün benim kız kardeşim, küçük kız kardeşim, biz*

buraya geldiğimizde onunla yemeğini paylaşmıştı ve buna çok şaşırılmışım. Bazen çok sinirlenebilen birisi. Ya bazen dünya tatlısı bazen çok sinirlenebiliyor. Birazcık duygularını kontrol etmekte sıkıntı yaşayabiliyor. Konuşması biraz hızlı. Sosyal davranışlarında çok gözle görülür bir sıkıntı yok ama bir ortama girdiği zaman fark edilebiliyor. (K7, 21-27)” Bununla birlikte, dokuz katılımcı YİOSB olan bireylerle herhangi bir yaşantıya sahip olmadığına yönelik görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak katılımcılardan biri “*Dediğim gibi bu yüksek işlevli ifadesi benim için bir şey ifade etmiyor şu an. (K4, 30-31)*” şeklindeki ifadesiyle YİOSB olan bireyle karşılaşmadığını dile getirmiştir. YİOSB olan bireylere yönelik ders içerikleri kategorisinde üç alt kategori belirlenmiştir. Bu alt kategorilerden biri ders içeriklerinin yeterli olduğu yönünde olmuştur. Ancak bu alt kategoride görüş belirten iki katılımcının bu bireylerin özelliklerine yönelik soruyu doğru yanıtlamadıkları görülmüştür. Bir başka deyişle, katılımcılardan biri “*Ya hazırlıyor aslında. Ağır düzey otizmlili bireylere yönelik geçen sene baya şeyler gördük. (K1, 48)*” ifadesinde YİOSB’ye ait doğru olmayan bir bilgi sunmuştur. Diğer alt kategori kapsamında beş katılımcı ders içeriklerini “yetersiz” bulduklarını belirtmiştir. Üç katılımcı da ders içeriklerini “kısmen” yeterli bulmuştur. Bu doğrultuda katılımcılardan biri “*Kısmen. Yİ otizmi tamam şey yaptık da ama genellikle otizmin zayıf yönlerinden şey yaptığımız için...sosyal beceri, ondan sonra görsel, kişiler arası ilişkiler...Yani bence yani benim tahminim şimdiye kadar onların üzerine yoğunlaştığımız için YİO bence biraz geri planda kaldı. (K6, 47-50)*” şeklinde görüş bildirerek alan bilgisi derslerinin içeriğinde YİOSB olan bireylere daha fazla yer verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Son kategori olan uygulama eksikliği kapsamında sekiz katılımcı görüş belirtmiştir. Katılımcılardan biri “*biliyorum teoriyi ama pratik daha yapmadım. Hani otizmlili bir öğrenciyle hiç çalışmadım. Belki o yüzden böyle düşünüyordumdur (K7, 92-93)*”, katılımcılardan diğeri ise “*uygulama eksikliği. Henüz uygulamayı yapamamış olmam (K9, 40-41)*” şeklinde görüşlerini sunarak klinik pratiklerinin yeterli olmadığına dikkat çekmiştir.

Araştırmada “Mesleki yeterliliği artırmaya yönelik öneriler” son tema olarak belirlenmiştir. Bu tema altında üç kategori belirlenmiştir: İçeriklerin uygulama ağırlıklı olması, içeriğin zenginleştirilmesi, sınavların artırılması. İlk kategoriye yönelik tüm katılımcılar görüş belirtmiştir. Bu görüşlere örnek olarak katılımcılardan biri “*Çok teorik görüyoruz, pratik görmeliyiz... (K7, 72) Hoca ne yapsın? Kolundan tutup sınıfa mı getirsin? ‘Bakın! Bu öğrenciden bahsediyorum.’ diye ama o da yanlış ama bu da pratik yapmamız için böyle teknolojik bir şeyler olsa. Simülasyon gibi. O karşımızda sanki öyle bir öğrenci varmış gibi. (K7, 75-77)*” ifadesiyle YİOSB olan bireylere ilişkin ders içeriklerinde uygulamanın ön plana çıkması gerektiğine odaklanmıştır. İkinci kategori doğrultusunda üç katılımcı görüş belirtmiştir.

Katılımcılardan biri “*dediğim gibi YİO hani daha fazla şey ayırabiliriz. Ders kitaplarında da olabilir. (K6, 52)*” şeklinde görüşünü aktararak dersin içeriğine yönelik zenginleştirmelerin yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Son kategoride sadece bir katılımcı “*sürekli sınavların bizi daha...bilgileri geri çağırma etkili olacağını düşünüyorum. (K2, 67)*” şeklinde görüş bildirerek YİOSB’ye yönelik bilgilerinin daha fazla sıklıkta sınanması gerektiğine dikkat çekmiştir.

3.2. Tartışma

Bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının YİOSB olan bireylere ve bu bireylerin eğitim süreçlerine ilişkin bilgi düzeylerinin, görüşlerinin ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 10 katılımcıdan elde edilen temalar bağlamında; öncelikle, özel eğitim öğretmen adaylarının bir bölümünün OSB’nin tanı kriterlerine yönelik gerekli kuramsal bilgiye sahip olduğu, ancak YİOSB olan bireylerin karakteristik özelliklerine yönelik bilgilerinin olmadığı ya da varolan bilgilerinin yetersiz/yanlış olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların sunduğu görüşlerden hareketle bu sonuca zemin hazırlayan nedenler arasında alan bilgisi derslerine YİOSB’nin yeterince dahil edilmediği, YİOSB olan bireyle herhangi bir deneyimin olmaması, uygulama ve bilgi eksikliğinin yer aldığı anlaşılmaktadır.

Bunların yanında, katılımcılardan bazılarının YİOSB olan bireylerin sosyal etkileşimde sorun yaşadıkları ve bir (veya birden fazla) alanda özel yeteneğe sahip olduğuna dair bilgiye sahip olmaları YİOSB’nin tanı kriterlerine yönelik gerekli kuramsal donanıma sahip olduğunu göstermektedir (Volkmar, Klin ve McPartland, 2014). Diğer yandan, YİOSB’ye yönelik ders içerikleri ve bu bireylerin özelliklerine yönelik “*ağır düzeyde*” olduğunu belirten katılımcıların olması sonucunda Özel Eğitim Öğretmenliği programlarındaki OSB’ye yönelik derslerde YİOSB’nin diğer OSB’li çocuklardan ayrıldığı yanlarına vurgu yapılması gerektiği önerilebilir. YÖK’ün program güncellemesinde bu durumun dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Temalar içerisinde göze çarpan bir diğer nokta öğretmen adaylarının YİOSB’ye yönelik uygulama eksiklerinin olduğu yönündedir. YİOSB olan bireylere özgü olmasa da genel olarak özel eğitim öğretmenliği programının içeriğini ele alan iki çalışmanın sonuçları bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir (Dedeoğlu, Durali, ve Tanrıverdi-Kış, 2004; Ergül, Baydık ve Demir, 2013). Bununla birlikte, özellikle YİOSB olan bireylerin ilgili oldukları alanlara ilişkin özel eğitim öğretmeni adaylarının uygulama eksiklerinin farkında oldukları ve kendilerini geliştirmeye açık oldukları görülmektedir. Bu bağlamda YİOSB olan bireylere yönelik ders

içeriklerinin zenginleştirilmesi ve uygulama pratiğinin artırılması önerilebilir. Diğer yandan özel eğitim öğretmen adaylarının bu bireylerin “iki kere farklı” olduğu alanlara özgü destek sunabilecekleri yönde yetiştirilmesi için önlemler alınması gerekmektedir.

4. SONUÇLAR

Özel eğitim öğretmeni adaylarının YİOSB olan bireylere yönelik bilgi düzeylerini değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmaması ve adayların bu bireylere hizmet sunabilme yeterliliğinin belirlenmesinin öğretmen yetiştirme sürecindeki rolü bu çalışmanın çıkış noktalarını oluşturmuştur. İlerleyen çalışmalarda nicel bir analiz yöntemi kullanılarak aday öğretmenlerin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu çerçevede, önceki bölümde ortaya koyulan bulguların sağlamlasının yapılabileceği ya da bu bulgularla tutarlı olmayan farklı sonuçlar elde edilebileceği varsayılmaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen verilerin özel eğitim öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma süreçlerinin iyileştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Dedeoğlu, S., Duralı, S., Tanrıverdi-Kıış, A. (2004). Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı 3., 4. Sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 47-55.
- Ergül, C., Baydık, B., Demir, Ş. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 518-522.
- Klin, A., Danovitch, J. H., Merz, A. B., Volkmar, F. R. (2007). Circumscribed interests in higher functioning individuals with Autism Spectrum Disorders: An exploratory study. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 89-100.
- Özer, M., Akkaya, G., Ertekin, P., Köksal, M.S. (2018). Aday Özel Eğitim Öğretmenlerinin IQ, zeka, yetenek, özel yetenek, üstünlük, zeka kuramları ve zeka testlerine ilişkin bilgilerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 700-13.

- Reis, S.M., Baum, S.M., Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-30.
- Rubin, E. (2014). Addressing Social Communication in Asperger Syndrome: Implementing Individualized Supports across Social Partners and Contexts. J.C. McPartland, A. Klin and F.R. Volkmar (eds.) içinde *Asperger Syndrome: Assessing and Treating High-Functioning Autism Spectrum Disorders* (ss 179-209). The Guilford Press.
- Volkmar, F.R., Klin, A., & McPartland, J.C. (2014). Asperger Syndrome: An Overview. J.C. McPartland, A. Klin and F.R. Volkmar (eds.) içinde *Asperger Syndrome: Assessing and Treating High-Functioning Autism Spectrum Disorders* (ss. 1-43). The Guilford Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YÖK (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Rehberlik Öğretmenlerinin Yüksek İşlevli Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocukların Farkına Varılması ve Eğitimlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Şevket Özdemir^a, Üzeyir Emre Kıyak^b, Seray Olçay^c

^aHacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, sevketozdemir@hacettepe.edu.tr, ^bUludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, uzeyiremre@uludag.edu.tr

^cHacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, serayolcaygul@hacettepe.edu.tr

Özet

Yüksek İşlevli Otizm Spektrum Bozukluğu (YİSOB) olan çocuklar bilişsel ve motor becerilerde normal veya normalin üstü bir performansa sahip olan, ancak dilin kullanım bileşenine ve sosyal iletişime ilişkin sorunlar yaşayan bireylerdir. Alanyazında bu çocukların farkına varılması, tanınması ve uygun eğitim ortamına yerleştirmelerinin yapılmasıyla ilgili güçlüklerden söz edilmektedir. Bu güçlükler paralelinde çocukların eğitim ortamlarında hangi alanlarda desteklenmesi ve bu desteklerin kimler tarafından nasıl sunulması gerektiği üzerine odaklanan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Okullarda bu çocukların farkına varılması ve desteklenmesinde önemli rol oynayan rehberlik öğretmenlerinin YİOSB olan çocuklara ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin bu çocuklara sunulacak hizmetlerin niteliğinin artırılması ve rehberlik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ilkökulda çalışan rehberlik öğretmenlerinin YİOSB olan çocukların farkına varılması ve eğitim ortamlarında desteklenmesine ilişkin yaşadıkları güçlüklerin ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Nitel bir durum çalışması olan araştırmanın verileri ilkökul ve ortaokullarda görev yapan rehberlik öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada sekiz öğretmen ile görüşülmüştür ve görüşmeler tematik olarak analiz edilmiştir. Bulgular ışığında görüşülen rehber öğretmenlerin genel olarak YİOSB hakkında bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olduğundan söz edilebilir. Bu çalışmanın ise “iki kere farklı” özellikler barındıran YİOSB olan bireylerin eğitim süreçlerinde önemli bir role sahip olan rehber öğretmenlerle gerçekleştirilecek çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yüksek İşlevli Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar, Rehberlik Öğretmenleri, Eğitim hizmetleri.

Investigating the Views of Guidance Teachers Regarding the Realization Phase and Education of Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorders

Abstract

Children with High-functioning Autism Spectrum Disorders (CHASD) are those who exhibit normal or above-normal performance in cognitive and motor abilities but experience problems regarding the language use and social communication. In the literature, difficulties regarding the realization, diagnosis and replacement of these children among appropriate education environment are mentioned. In parallel to these difficulties, there is a limited number of research focusing on the questions of which areas will be supported and how and through whom these supports will be delivered in the education environments of these children. Exploring the views of guidance teachers who hold an important role in the process of realizing these children and the support offered to them is thought to be important in terms of the quality of services delivered to them and professional development of guidance teachers. This study aimed to determine the problems experienced by guidance teachers with regards to realizing these children and the support to be offered in education environments along with suggestions to solve them. The data of this research, a qualitative case study, were gathered through semi-structured interviews with guidance teachers working in elementary and middle schools. Eight teachers were interviewed in the study and interviews analyzed via thematic analysis. In the light of findings, it can be said that interviewees' knowledge and experiences about CHASD is limited. It is envisaged that this study will lead future studies that are to include guidance teachers who hold a crucial role in the educational practices of CHASD who are also "twice exceptional".

Keywords: *Children with High-functioning Autism Spectrum Disorders, Guidance Teachers, Education services.*

1. GİRİŞ (AMAÇ)

Sıklığı gittikçe artan ve Hastalık Denetimi ve Önleme Merkezleri [Centers for Disease Control and Prevention (CDC) 2014] tarafından sıklığının 68'de bir olduğu ifade edilen Otizm Spektrum Bozukluğu, Amerikan Psikiyatri Birliği [American Psychiatry Association (APA)] tarafından 2013 yılında yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı'nın beşinci basımında [The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)- V], (a) farklı bağlamlarda sosyal iletişimde ve sosyal etkileşimde ısrarlı bozukluk, (b) sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri, (c) belirtilerin erken çocukluk döneminde ortaya

çıkması, (d) belirtilerin sosyal, iş ve uğraşı ve günlük yaşamın diğer önemli alanlarında klinik olarak anlamlı bozulmalara neden olması ve (e) belirtilerin zihin yetersizliği ya da gelişim geriliğiyle açıklanamaması ile karakterize bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Bu spektrum altında yer alan ve tanımsal bir kategoride yer almamasına karşın terminolojide karşılık bulan Yüksek İşlevli Otizm Spektrum Bozukluğu (YİOSB) olan bireyler ise (a) Normal ya da normal üstü zeka bölümüne sahip olma, (b) Dil becerilerinin iyi düzeyde olması, (c) Alışılmadık ilgi alanlarına sahip olma özelliklerini sergileyen bireylerdir (Volkmar, Klin ve McPartland, 2014). Bir başka deyişle YİOSB, OSB tanısı olan ancak bir önceki cümlede sıralanmış kriterleri karşılayan bireyleri niteleyen bir terimdir.

Bir gelişimsel yetersizlik kategorisi olan OSB son yıllarda tıp, eğitim ve psikoloji gibi pek çok bilim alanının çalışma konuları arasında yer almaktadır. Yine, gelişimsel yetersizliği olan bireylere sunulan hizmetler disiplinler arası bir çalışmayı gerektirmektedir. Dolaylı bir hizmet sunma biçimi olarak okul rehberliği ya da kişiler olarak rehber öğretmenler OSB olan bireylerin eğitim süreçlerinde yer almaktadır (Gutkin, 1996). OSB olan bireylerin sıklığında artışla birlikte kabul gören bir felsefi ilke olarak (Tekin-İftar, Collins, Spooner ve Olçay-Gül, 2017), YİOSB olan bireyler için en uygun yerleştirme biçiminin bilişsel performanslarından dolayı kaynaştırma/bütünleştirme ortamları olduğu savunulmaktadır (Sansosti ve Sansosti, 2012). Güçlü özelliklerine rağmen, OSB özelliklerinden dolayı (örn. sınırlı sosyal etkileşim) YİOSB olan bireylerin sınırlı düzeyde eğitsel desteğe gereksinim duyan bireyler olarak görülmemesi gerektiği (Sansosti ve Sansosti, 2012), sosyal olarak dışlandıkları (Locke, Ishijima, Kasari, & London, 2010), duygu ve kaygı kontrolü ile uyumsal davranışlarda güçlükler yaşadıkları (Sansosti, Powell-Smith, & Cowan, 2010) vurgulanmaktadır. Bu durum, rehber öğretmenlerin süreçteki rolünün kritik olması olarak yorumlanabilir. Rehber öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında özel gereksinimli bireyler için sağlanan hizmetler bağlamında rolleri Yeşilyaprak (2008) tarafından (a) öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini destekleme; (b) özel gereksinimli bireylere ve ailelerine sağlanan hizmetleri sunan uzmanlar arasında işbirliği ve iletişimi sağlama, (c) sınıf öğretmenin ve öğrencilerin önerilerini dikkate alarak özel gereksinimli öğrencilere gelişim alanlarına yönelik hedefleri belirleme, bu hedeflere yönelik etkinlik hazırlama ve yürütme olarak sıralanmıştır. Farrell (2004) ise rehber öğretmenlerin bütünleştirmenin başarıya ulaşmasında önemli rolleri olduğunu ve sundukları hizmetin merkezinde değerlendirmenin ve ailelerle danışma yürütmenin yer aldığını vurgulamıştır. Wilkinson (1997) ve Williams, Johnson ve Sukhodolsky (2005) ise rehber öğretmenler tarafından en sık tercih edilen mesleki etkinliğin öğretmenlerin

uygulamalarını ve öğrencilerin gelişimlerini desteklemek üzere müşavirlik/konsültasyon olduğunu ve özellikle geleneksel yaklaşımdan yararlanamayan (örn, özel gereksinimli/risk altında/uyum ve davranış sorunları yaşayan) öğrenciler için davranışsal konsültasyon modelinin etkili bir seçenek olduğunu öne sürmüştür.

Tüm bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda rehber öğretmenlerin YİOSB olan bireylerin eğitim süreçlerinde, (a) YİOSB olan bireylerin genellikle bütünleştirme ortamlarında yer alması, (b) YİOSB olan bireylerin sosyal etkileşim, duygusal ve davranışsal gereksinimleri olması ve (c) YİOSB olan bireylerin özel ilgi alanları ya da yetenekleri ve gereksinim duydukları alanlar doğrultusunda eğitim alması süreçlerinde değerlendirme, hedef belirleme danışmanlık ve müşavirlik/konsültasyon sunma rollerinden söz edilebilir. Alanyazın incelendiğinde ise rehber öğretmenler ve YİOSB olan bireyleri kapsayan herhangi bir çalışmaya ulaşılmamakla birlikte; geçmiş çalışmalar rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya uygulamaları (Güven ve Uyanık-Balat, 2006) ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Birimi'nin işleyişine (Yazıcıoğlu, 2019) yönelik görüşlerini kapsamıştır. Bu amaçla bu çalışmada rehber öğretmenlerin YİOSB olan bireyler ve eğitimleri hakkındaki bilgileri, görüşleri ve önerileri incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmada önemli olan çalışılan durum bu duruma yönelik gerçeğe ulaşma amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu amaçla sekiz rehber öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Katılımcılardan beşi kadın, üçü ise erkektir. Katılımcıların yaşları 32 ile 50 arasında değişmektedir; yaş ortalamaları ise 39.3'tür. Öğretmenlerin deneyim süreleri ise, 9 ile 29 arasında değişmektedir ve ortalaması 17.5'tir. Katılımcılara araştırmanın amacı ve ne şekilde gerçekleştirileceği konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair yazılı onay alınmış ve sonrasında ses kaydı alınmış; ses kaydı esnasında da sözlü onay alınmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonrasında veriler toplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından yedi sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilen, özel eğitim alanında araştırma yapan ve nitel araştırma deneyimine sahip üç uzmandan uzman görüşü alınmıştır.

Formun son hali belirlenmiş ve sonrasında veri toplama aşamasına geçilmiştir. Görüşmeler birinci ve ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir, görüşme ortamının katılımcı ve araştırmacıların karşılıklı olarak oturabileceği sessiz bir yer olmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür.

Görüşmeler sonrasında veri analizi gerçekleştirilmiştir. Tümevarım yaklaşımının benimsendiği bu araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan ve görüşmelerin yapılış sırası ile görüşme numarası verilerek araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüştür. Yazıya geçirilen görüşmelere, her görüşme için birden başlanarak satır numarası verilmiştir. Yazılı dökümlerin incelenmesi sonrasında, içerik maddeler halinde özetlenmiştir. Bu içerik özeti araştırmacılar tarafından incelenerek bazı maddeler birleştirilmiş, bazıları da ayrıştırılmıştır. İçerik analizi sonrasında temalar ve her bir temada yer alan kategoriler belirlenmiştir. Temaların uygunluğuna yönelik güvenilirlik analizi kapsamında kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Hesaplama kullanılan formül: “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” şeklinde olmuştur. Bu hesaplama sonucunda güvenilirlik değerinin %100 olduğu belirlenmiştir.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Bulgular

Analiz sonucunda (i) YİOSB olan bireylerin özellikleri, (ii) YİOSB olan bireyleri belirleme veya farkına varma süreci, (iii) YİOSB olan bireyleri uygun ortamlara yerleştirme, (iv) YİOSB olan bireylerin eğitimi, (v) Öğretmenlerle iş birliği ve (vi) Ailenin sürece katılımı olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır.

YİOSB olan bireylerin özellikleri teması kapsamında (i) biliyor, (ii) bilmiyor, (iii) yanlış bilgiye sahip ve (iv) yalnızca OSB özelliklerini bilenler olmak üzere dört kategori belirlenmiştir. YİOSB olan bireylerin özelliklerini bilen iki katılımcının olduğu görülmüştür; bu katılımcılardan biri “*Sanırım zeka geriliği eşlik etmeyenler kastediliyor... Genelde televizyonlarda izlediğimiz hani üstün yetenekli diye tabir ettiğimiz ya da belli alanlarda eğitimi iyi olan bireyler kastediliyor (K1, 68-71)*” şeklinde YİOSB olan bireylerin özelliklerine ilişkin görüş belirtmiştir. YİOSB olan bireylerin özelliklerini üç katılımcının bilmediği gözlenmiştir. Katılımcılardan biri bu konuda “*Yani yüksek işlevlinin ne demek olduğunu tam bilmiyorum. Ağır düzeyde otizm mi demek yoksa otizmin çok becerikli olan çocukları mı demek (K8, 62-64)*” şeklinde görüş belirterek YİOSB olan bireylerin özelliklerine ilişkin net bir bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Üçüncü kategoride ise (yalnızca OSB özelliklerini bilenler) beş

katılımcı görüş belirtmiştir. Katılımcılardan biri “*Yüksek işlev kısmını hatırlamıyorum yalnız. OSB ile ilgili söyleyebileceğim gelişimsel bir bozukluk olduğunu biliyorum daha çok iki yaş ve sonrasında fark edilebilen 18 ay sonrasında diye hatırlıyorum yani iletişim kurmada göz teması kurmada işte duygularını ifade etmede bu gibi alanlarda sıkıntı yaşadıklarını biliyorum. (K3, 28-31)*” ifadesiyle OSB’nin özelliklerine dikkat çekmiştir. Son kategori bağlamında yanlış bilgiye sahip bir katılımcının olduğu gözlenmiştir: “*Öyle bir tanı görmedim, hani çocukların tanısını düşünürsem. Orta ağır ya da hafif diye oluyor. Sizin dediğinizden ağır otizm bozukluğunu anladım. (K5, 7-9)*”

YİOSB olan bireyleri belirleme veya farkına varılma süreci teması bağlamında iki kategori belirlenmiştir: YİOSB olan bireylerin belirlenmesi veya farkına varılması süreciyle ilgili sorunlar ve öneriler. Söz konusu süreçle ilgili sorunlara yönelik 3 alt kategori belirlenmiştir: Öğretmenden kaynaklanan sorunlar, ailelerden kaynaklanan sorunlar ve toplumun bakış açısından kaynaklanan sorunlar. İlk alt kategoriye yönelik iki katılımcı görüş belirtmiştir. Katılımcılardan biri “*atipik otizm olduğundan şüphelendiğim bir öğrenciyi yönlendirdim hatta hastaneye (K5, 105-6)*” şeklinde görüş belirtmesi sonrasında öğretmenlerin YİOSB olan çocukları tanımamalarından kaynaklanan sorunların olduğu gözlenmiştir. İkinci alt kategoriye yönelik iki katılımcı görüş belirtmiştir. Katılımcılardan biri “*Yönlendirme sürecinde bizi en çok aileler yıpratıyor. Direk zaten adını bile anamıyorsunuz otizmin. (K5, 110-1)*” şeklinde görüş belirterek ailelerden kaynaklanan sorunlara dikkat çekmiştir. Son alt kategoride bir öğretmen görüş belirtmiştir: “*Hani bunun gelişimsel problem bir iletişim güçlüğü sıkıntısı değil de bir zeka problemi olduğuna dair genel bir kanı var galiba toplumumuzda tanıyla ilgili. Bu da tanılamayı güçleştiriyor. (K1, 180-182)*” şeklinde görüş belirterek tanılama sürecinde toplumun bakış açısından kaynaklanan sorunlara odaklanmıştır. Diğer kategori kapsamında iki katılımcı YİOSB olan bireyleri belirleme veya bu bireylerin farkına varılması sürecinin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmuştur. Katılımcılardan biri bu bireylere yönelik farkındalığı artırmak üzere “*Ailelerle işte öğretmenlerle eğitimcilerle buluşuyorlar sanırım çeşitli farkındalık toplantıları düzenliyorlar. Bunlar arttırılabilir. Çeşitli illere gidebilirler daha yoğun... (K1, 186-188)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Üçüncü tema olan YİOSB olan bireylerin uygun ortamlara yerleştirilmesi kapsamında iki kategori belirlenmiştir: Uygun ortamlara yerleştirmeye yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. Uygun ortamlara yerleştirmeye yönelik sorunlar doğrultusunda iki alt kategori belirlenmiştir. İlk alt kategori olan “RAM’ın yanlış yerleştirme yapması” üzerine üç öğretmen görüş belirtmiştir. Katılımcılardan biri “*Ben RAM’ın yerleştirmeleriyle ilgili çok hoşnut değilim*

açıkçası. Mesela hani özel eğitim öğretmenlerinin yakınmalarını da düşünürsem hani ağır gibi görünüyor ama hafif olduğunu düşünebiliyoruz zaman zaman ya da kaynaştırmaya yerleştirilebiliyorlar ama. (K5, 298-301)” şeklinde görüş belirterek RAM’ın yerleştirme süreçlerine yönelik yerinde olmayan kararlar verdiğine odaklanmıştır. Diğer alt kategori olan “yerleştirme sonrası problemler” kapsamında bir öğretmen görüş belirtmiştir: “Ama orası çok uygun bir yer mi hem emin değilim yani yerleşti mi biliyorum ama orada o çocuğa ne kadar kapsayıcı davranılıyor ne kadar ilgileniliyor bundan emin değilim. (K6, 342-344)” İkinci kategori olan YİOSB olan bireylerin uygun ortamlara yerleştirilmesine yönelik öneriler kapsamında iki alt kategori elde edilmiştir: Kaynaştırmaya yönelik öneriler ve öğretmen tutumları. İlk alt kategori bağlamında bir öğretmen görüş belirtmiştir. “Orada da özel eğitimci veya rehberlik personeli olan arkadaşlarımız var daha iyi değerlendiriliyorlar. Ama zaten iletişim sıkıntısı yaşıyorlar gelişimsel gerilikleri var zeka geriliği eşlik etmiyorsa ve yetişebilecek personeli varsa orta-ağırdaki yer almaları dezavantajlı olabilir onlar için. (K1, 335-338)” ifadesiyle bu bireylerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Diğer alt kategori bağlamında öğretmen tutumlarına yönelik bir katılımcı görüş belirtmiştir: “Yok çok kuralcı bir öğretmen esneyemiyor bu başka bir veli için çok iyi bir öğretmen olabiliyor çok iyi bir öğretmen neden çünkü kuralları çok iyi oturtuyor diyo ama ben belki çok kuralcı olmak okul öncesinde otizmlili bir çocuk için çok da iyi olmayabilir bilmiyorum biraz esneyebilen kuralların değişebilirliğine inanan bir öğretmen, öğretmen tutumları üzerinde belki çalışılabilir öğretmen tutumları konusunda eğitim yapardım diyelim ki ve pedagojik açıdan daha esneyebilen mesela (K6, 351-356)”

Diğer bir tema olan YİOSB olan bireylerin eğitimine yönelik üç kategori elde edilmiştir: Eğitimde yaşanan güçlükler, destek sunma, çözüm önerileri. İlk kategori kapsamında iki alt kategori belirlenmiştir: Özel eğitim öğretmenin mesleki yetkinliği ve ailenin öğrencinin sosyal iletişiminden çok akademik başarısına önem vermesi. Her iki alt kategori için birer katılımcı görüş belirtmiştir. İlk alt kategori için söz konusu katılımcı özel eğitim öğretmenin mesleki yetkinliğinin önemine şu ifadeler üzerinden dikkat çekmiştir: “Özel eğitim öğretmenin bu konudaki profesyonelliği ya da ne kadar çalıştığı çok çok önemli. Eline lego verip hadi çocuklar bununla saatlerce oynayın diyeni de gördüm onlar için ek ders yapanı onları e-kpss’ye hazırlayanı da gördüm. (K5, 406-409)” Diğer alt kategoride bir katılımcı “Mesela okulun son günü şeyin geçen dönemin son günü son haftası dersler kesilmiş kimse ders yapmıyor eğleniyor falan ve annesi geldi dedi ki matematikte hocam logaritma bölümünde bir eksikimiz olmuş ben Yiğit’i okuldan alacağım biz özel derse gidiyoruz ben o kadar şaşırıdım ki

neden dedim son hafta yani neden bırakın okulda şimdi iletişimi iyi arkadaşlarıyla falan ama o eksiki kapatalım dedi ben o gün şöyle düşündüm biraz da aileyle mi ilişkili bu kısmıyla hiç ilgilenmedi başarısıyla daha çok ilgileniyor mesela yani önceliğimizin biz iletişim olduğunu zannediyorum yaşasın Yiğit'in bir arkadaşı oldu teneffüste mesela artık biraz iniyoy diyorum kantine iniyor diyorum yaşasın diyorum bu annenin pek umurunda değil o hala diyor ki trigonometrideki açığımızı da kapatalım neden çünkü seneye sınava girecek (K6, 518-528)" ifadesiyle ailenin çocuğunun akademik başarısına daha çok odaklandığına vurguda bulunmuştur. İkinci kategori olan destek sunma doğrultusunda iki alt kategori belirlenmiştir: destek eğitim ve öğretmeni yönlendirme. Bir katılımcı daha önce YİOSB olan öğrencilerin destek eğitim süreci için ilgi alanlarına yönelik bir proje gerçekleştirmiş ve çözüm önerisini şu şekilde ifade etmiştir; *"OSB olan çocuklarla işte piyano çalışması, hiperaktivitesi olan çocuklarla u... beden eğitimi çalışmaları yaptık. Bunun sonuçlarını da u çıktı olarak milli eğitime sunduk. Çocuklardaki gelişme, işte gece düzenledik ve çıktılarını sunduk. Bence bu çocukların bu tarz destek alması gerekiyo ama Milli Eğitim bunun önünü kesiyo (K2, 569-577)"* Diğer alt kategori olan öğretmeni yönlendirme doğrultusunda bir katılımcı görüş belirtmiştir: *"ama öğretmen arkadaşlarıma müşavirlik yapıyorum yani böyle bir öğrencimiz var ve nasıl davranmalılar konu hakkında bilgi veriyorum bunu da sene başında yapıyorum ihtiyaç duyarlarsa ara ara (K6, 538-540)".* Bu tema içerisindeki son kategori olan çözüm önerilerine yönelik iki öğretmen görüş belirtmiştir. Bu önerilere örnek olarak katılımcılardan biri *"Öğretmenler kişisel anlamda eğitilmesi lazım çünkü hani çalıştığım kademeyi düşünürsen mesela büro yönetimi öğrendiği yer f klavye falan öğreniyorlardı ve hani özel eğitim öğretmenin yanında meslek öğretmeni geliyordu derse... (K5, 434-436)"* ifadesiyle öğretmenlerin mesleki olarak desteklenmesi gerektiğine odaklanmıştır.

Öğretmenlerle iş birliği temasında iki alt kategori belirlenmiştir: Öğretmenlerle iş birliği halinde olanlar ve iş birliğinin olduğu noktalar. Bütün katılımcıların öğretmenlerle iş birliği halinde olduğu gözlenmiştir. Katılımcılardan biri *"Şöyle oluyor öğretmenlerimizi BEP planı hazırlıyorlar orada yine ben müşavirlik hizmeti veriyorum mesela (K6, 603-604)"* şeklinde görüş belirterek iş birliği halinde olduğunu vurgulamıştır. Diğer kategori olan iş birliğinin olduğu noktalar kapsamında iki alt kategori belirlenmiştir: tanıyla ilgili bilgilendirme ve sosyal beceri kazandırma. İlk alt kategoride iki öğretmen görüş belirtmiştir. Katılımcılardan biri *"Evet. Napalım diye sorarlar. İlk aşamada zaten öğrenci sınıfa yerleştirildiğinde bi çocuğu tanıdığımız kadarıyla ondan bilgi almaya çalışırız, en azından veliden... Tanısıyla ilgili bilgi veririz. Süreci takip edip paslaşıyoruz. (K7, 739-741)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer alt

kategori olan sosyal beceri kazandırmaya yönelik bir katılımcı görüş belirtmiştir: “*Kaynaştırma öğrencileri olduğunda tabii ki iş birliği halindeyiz. Onlarla olan diyaloglarını güçlü tutmaları onlara destek olmaları hani sınıf ortamında onların arkadaşlarıyla iletişimlerini sürdürdürebilmeleri zaman zaman onları bildiğim kadarıyla iletişim kurmakta güçlük çekebiliyorlar dikkat problemi olan otizmlili bireyler olabiliyor diye hatırlıyorum. Hani arkadaş grubuna dahil olma onlarla sosyal beceriyi edinme konusunda öğretmenin motivasyonunun iyi olması gerekiyor sanırım. Hani destekleyici bir öğretmen modelinin olması gerekiyor (K1, 594-600)*”

Son tema olan ailenin sürece katılımına yönelik beş katılımcı görüş belirtmiştir. Katılımcıların tamamı BEP toplantıları vasıtasıyla ailelerin süreci katıldıklarını dile getirmiştir. Katılımcılardan biri bu konudaki düşüncelerini “*Toplantılara çağırıyorum ya da hani ben bu yıl ilkokula geçtim ama yıllarca meslek lisesinde çalıştım onlara ergenlik dönemiyle ilgili bilgi veriyordum. (K5, 633-634)*” şeklinde ifade etmiştir.

3.2. Tartışma

Bu çalışmada rehber öğretmenlerin YİOSB olan öğrencilere yönelik bilgilerinin ve yerleştirme ile eğitim süreçlerine ilişkin görüş ve deneyimlerine ilişkin bilgi alınması planlanmıştır. Çalışmada katılımcı rehber öğretmenlerin yalnızca ikisinin YİOSB’ye ilişkin bilgilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada bilgi yetersizlikleri olmalarına karşın, rehber öğretmenlerin ailelere ve sınıf öğretmenlerine müşavirlik hizmetleri sunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alanyazınla paralellik göstermektedir (Wilkinson, 1997; Williams, Johnson ve Sukhodolsky, 2005). Bununla birlikte YİOSB olan çocukların kaynaştırma ortamlarında sosyal-duygusal gereksinimlerine yönelik destekte bulunan iki rehber öğretmen olduğu görülmüştür. Oysa YİOSB olan bireylerin OSB olan özelliklerinden dolayı eğitim süreçlerinde dikkat edilmesi gereken önemli olan unsurlardan biri de sosyal-duygusal gelişimleridir. Yine, rehber öğretmenler tarafından YİOSB olan bireylerin yerleştirilmesiyle ilgili RAM’larda güçlükler yaşandığı, okullarda ise öğretmenlerin bilgilerinin deneyimlerinin ve eğitimlerinin yetersiz olması nedeniyle sorunlarla karşılaştığı dile getirilmiştir.

Çarpıcı bir bulgu olarak, rehber öğretmenler YİOSB olan bireylerin akademik olarak akranlarıyla farklılıkların olmadığını belirtmelerine karşın; destek eğitim süreçlerinde ne sosyal-duygusal gelişimleri, ne de ilgi alanları ve özel yeteneklerini doğrultusunda eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı’nın destek eğitimlerin yalnızca mihver derslerde sağlanmasıyla açıklanabilir. Oysaki destek eğitimlerin

kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında öğrenim gören tüm özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Bir diğer önemli bulgu ise, rehber öğretmenler kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde rehber öğretmenlerin rollerinde biri olan “özel gereksinimli bireylere ve ailelerine sağlanan hizmetleri sunan uzmanlar arasında işbirliği ve iletişimi sağlama” rollerini hiçbir rehber öğretmenin gerçekleştirmediği görülmüştür. Bu durum rehber öğretmenlerin buna ilişkin eğitimlerinin, bilgilerinin ve deneyimlerinin yetersiz olmasıyla açıklanabilir. Bu bağlamda, bu sorun rehber öğretmenlere lisans eğitimleri sürecinde özel eğitim dersleri kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme süreçlerine ilişkin rollerine yönelik eğitimlerinin güçlendirilmesiyle, alanda çalışan öğretmenlere ise hizmet içi eğitimler düzenlenerek çözülebilir.

Rehber öğretmenlerin YİOSB olan bireylerin özelliklerine yönelik bilgilerinin ve eğitim süreçlerine ilişkin bilgilerinin, deneyimlerinin ve önerilerinin değerlendirildiği bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu durum bu çalışmanın gerekçelerinden birini oluşturmakta; ancak çalışmada sınırlı katılımcı grubuyla fenomenolojik bir yaklaşım benimsenmiştir. Dolayısıyla, ileri araştırmalarda daha geniş katılımcı gruplarıyla rehber öğretmenlerin YİOSB olan bireylere yönelik bilgi düzeylerinin ölçüldüğü nicel çalışmaların benimsenmesi ve bu süreçte rehber öğretmenlerin yeterliliğini arttıracak uygulamaları araştırmaların tasarlanması önerilebilir.

4. SONUÇLAR

Sonuç olarak, bu çalışmanın “iki kere farklı” özellikler barındıran YİOSB olan bireylerin eğitim süreçlerinde önemli bir role sahip olan rehber öğretmenlerle gerçekleştirilecek çalışmalara öncülük ettiğinden söz edilebilir.

Kaynakça

American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition*. Washington DC: APA.

Centers for Disease Control and Prevention (2014). New Data on Autism Spectrum Disorders. [<http://www.cdc.gov/features/countingautism/>]

Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19.

Gutkin, T.B. (1996). Core elements of consultation service delivery for special service personnel: Rationale, practice, and some directions for the future. *Remedial and Special Education*, 17, 333-340.

- Güven, Y., & Uyanık-Balat, G. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(24), 95-108.
- Locke, J., Ishijima, E.H., Kasari, C., ve London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 74-81.
- Sansosti, F.J., Powell-Smith, K.A., ve Cowan, R.J. (2010). *High-functioning autism/Asperger syndrome in schools: Assessment and intervention*. Guilford Press.
- Sansosti, J.M., ve Sansosti, F.J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917-931.
- Tekin-Iftar, E., Collins, B.C., Spooner, F., ve Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 225-245.
- Volkmar, F.R., Klin, A., & McPartland, J.C. (2014). Asperger Syndrome: An Overview. J.C. McPartland, A. Klin and F.R. Volkmar (eds.) içinde *Asperger Syndrome: Assessing and Treating High-Functioning Autism Spectrum Disorders* (ss. 1-43). The Guilford Press.
- Wilkinson, L.A. (1997). School-based behavioral consultation: delivering treatment for children's externalizing behavior in the classroom. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 255-276.
- Williams, S.K., Johnson, C., ve Sukhodolsky, D.G. (2005). The role of the school psychologist in the inclusive education of school-age children with autism spectrum disorders. *Journal of School Psychology*, 43(2), 117-136.
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Rehberlik Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Biriminin İşleyişine İlişkin Görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 223-234.
- Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri (18. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.