

VII. Ulusal

ÜYEK 08-10 Eylül 2022

ÜSTÜN YETENEKLİLERİN

Eğitimi Kongresi



TAM METİN BİLDİRİ  
KİTAPÇIĞI





**Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları: 211**  
**VII ULUSAL ÜSTÜN YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ**  
**KONGRESİ 8-10 EYLÜL 2022 UYEK**  
**TAM METİN KİTABI**

**Grafik & Tasarım**

Büşra UYAR

Muhammed Sami TEKİN

**Baskı**

NEÜ Yayınları

KTB. S. No: 48888

**E-ISBN**

978-625-6960-93-0

Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları  
Yaka Mah. Yeni Meram Cad. Kasım Halife Sok.  
No: 11/1 Meram / KONYA  
0332 221 0 575 - [www.neuyayin.com](http://www.neuyayin.com)

**Temmuz, 2023**



*\*Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.*

*\*This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.*

## Genel Bilgi

---

### General Information

VII. Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi (ÜYEK) ulusal ve uluslararası alanda çalışmalar yürüten birçok akademisyen, davetli konuşmacı, araştırmacı, eğitim uzmanı, okul idarecisi, her branştan öğretmenler, lisans ve lisansüstü öğrencilerin katkıları ile gerçekleştirilecektir. Ulusal kongre davetimiz, üstün yeteneklilerin eğitimi, üstün yetenekli bireyler ile ilgili bilimsel çalışmalar gerçekleştiren, yaratıcılık, sanat, yazarlık, bilimsel beceriler, astronomi, matematik ve farklı alanlarda çalışan akademisyen ve öğretmenler gibi tüm paydaş kişi ve kurumlara yöneliktir.

Kongre; üstün yetenekli bireyler ve eğitimleri konusunda uzman kişileri, bilgi ve tecrübelerini paylaşmak üzere paydaşlar ile bir araya getirecektir. Buna göre bu kongrenin amacı;

- Zekâ, Üstün zekâlılık ve özel yeteneklilik
- Tanılama
- Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili eğitsel modeller
- Üstün yeteneklilerin öğretimi ile ilgili uygulamalar
- Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili karşılaştırmalı eğitim analizleri
- Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili meta analiz araştırmaları
- Üstün yeteneklilerin eğitiminde üst düzey düşünme becerileri
- Farklı alanlarda özel yeteneklilik,
- Öğretmen eğitimi,
- Destekleyici okul ve sınıf ortamları,
- Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili destek eğitim çalışmaları
- Yükseköğretimde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili durum ve uygulamalar
- Psiko-sosyal ihtiyaçlar ve müdahale,
- Üstün yetenekli öğrenciler ve aileleri,
- Ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili paydaş kurumların çalışmaları

- Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili uygulanan projelerin bilimsel sonuçları
- Farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği ve toplumsal hizmetler gibi konuları Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri bağlamında bilimsel araştırmalar, projeler ve sistemler çerçevesinde paylaşmak, tartışmak ve üstün yetenekliliğe ışık tutmaktır.

## Partners of Organization

### Destekleyen Kurumlar



## Programme

### Program

VII. ULUSAL ÜSTÜN YETENEKLERİN EĞİTİMİ KONGRESİ (ÜYEK)-8-10 Eylül 2022	
09.00-10.00	Kongre Kayıt
10.00-11.00	Açılış ve Protokol Konuşmaları
11.00-11.15	Kahve Arası
11.15-12.30	Çağrılı Konuşma: Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ
12.30-14.00	Öğle Yemeği

PERŞEMBE (08 EYLÜL 2022)	
1. Seans (Yüz Yüze Oturum)	
1. Oturum	
Salon 1 - Uzman Canan ŞENTÜRK BARIŞIK	
14.00-15.20	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK</b>
	Özel Yetenekli Çocuklarda Beklenmedik Başarısızlığı Değerlendirme Ölçeği: Ebeveyn Formu <b>Doç. Dr. Marilena Leana Taşçılar</b> <b>Doç. Dr. İrfan Şimşek</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Şule Güçyeter</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Sezer Köse Biber</b>
	Algılanan Akademik Beklenmedik Düşük Başarı Ölçeğinin Uyarlanması <b>Doktora Öğrencisi Seda Şakar</b> <b>Doktora Öğrencisi Şerife Bilgiç</b> <b>Prof. Dr. Mustafa Baloğlu</b>
	Özel Yetenekli Üç Öğrencinin Beklenmedik Başarısızlık Deneyimleri: Bir Anlatı Çalışması <b>Bilim Uzmanı Afra Taşdelen</b> <b>Bilim Uzmanı Ayşe Gönültaş</b> <b>Doç. Dr. Marilena Zinovia Leana Taşçılar</b> <b>Dr. Yunus Emre Avcu</b>
	Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf içi Rekabet Düzeylerinin Değerlendirilmesi <b>Dr. Abdulah Eker</b>

<b>2. Oturum</b> <b>Salon 2 - Arş. Gör. Seda KIYAK</b>	
<b>14.00-15.20</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI</b>
	Okul Öncesi Öğretmenleri Üstün Yetenekli Çocukları Nasıl Gözlemler? <b>Arş. Gör. Sevinç Kavruk</b> <b>Doç. Dr. Ahmet Bildiren</b> <b>Doç. Dr. Tahsin Fırat</b>
	Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının İki Kere Farklı Bireylere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi <b>Arş. Gör. Merve Özdemir Kılıç</b> <b>Arş. Gör. İrem Akçayır</b> <b>Doç. Dr. Mahmut Çitil</b>
	Üstün Zekâlı Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algıları <b>Doç. Dr. Ahmet Kurnaz</b> <b>Dr. Bekir Bural</b> <b>Arş. Gör. Aynur TEPE</b>
<b>3. Oturum</b> <b>Salon 3 - Sorumlu Mustafa KARADUMAN</b>	
<b>14.00-15.20</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Doç. Dr. Muhammet Bahadır AYAS</b>
	Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Öğretmen Aday Gösterme Formlarının Etkililiğinin İncelenmesi <b>Arş. Gör. Deniz Bahçe</b> <b>Doç. Dr. Muhammet Bahadır Ayas</b>
	Savant Sendromu ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi: 1988-2021 <b>Arş. Gör. Deniz Biber</b> <b>Prof. Dr. Mustafa Baloğlu</b>
	“Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası” Uygulamasının Alanyazın İncelenmesi ve Öneriler <b>Arş. Gör. Neslihan Özcan</b>
İki Kere Farklı Bireyler, Tanılama ve Eğitimsel Destek: Alan Yazın Taraması <b>Arş. Gör. Selin Bozbey Esmeroğlu</b>	

<b>4. Oturum</b> <b>Salon 4 - Arş. Gör. Mehmet Fatih SERTKAYA</b>	
<b>14.00-15.20</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Doç. Dr. Rukiye KONUK ER</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Zenginleştirme Uygulamalarının Etkisi: Bir Sistematik Literatür Taraması <b>Arş. Gör. Aysıl Ağaya</b> <b>Arş. Gör. Şule Kılınc</b>
	Düşündüğümüz Kadar Zeki Miyiz? Bir Ölçek Uyarlama Çalışmasına İlişkin Ön Bulgular <b>Arş. Gör. Furkan Atmaca</b> <b>Prof. Dr. Mustafa Baloğlu</b>
	Üstün Zekâlıların Eğitimi Politikalarında Belirleyici Faktörlerin İncelenmesine Yönelik Bir Bakış <b>Arş. Gör. Sıdıka Ersoy</b> <b>Arş. Gör. İrem Akçayır</b>
	Matematiksel Yaratıcılık: Sistematik Literatür Taraması <b>Arş. Gör. Şeyda Aydın Karaca</b>
<b>5. Oturum</b> <b>Salon 5 - Uzman Abdurrahman GÜRBÜZ</b>	
<b>14.00-15.20</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Süleyman SULAK</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin Ebeveynlerini Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi <b>Psi. Dan. Hüseyin Fındık</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Nüket Afat</b>
	21.yüzyıl Becerileri ile İklim Okuryazarlığının Karşılaştırılması: Özel Yetenekliler İle Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler Üzerinde Bir İnceleme <b>Arş. Gör. Sait Yılmaz</b> <b>Prof. Dr Serap Emir</b>
	Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrencileri Aday Göstermesini Etkileyen Değişkenler: Betimsel İçerik Analizi <b>Arş. Gör. Sümeyye Arkan</b>
	Gelişimsel Kavram Analizi ile İki Kere-Özeller <b>Banu İlhan Emecan</b> <b>İdil Kefeli</b> <b>Doç. Dr. Şener Şentürk</b>
<b>15.20-15.40</b>	<b>Kahve Arası</b>



<b>2. Seans (Yüz Yüze Oturum)</b>	
<b>6. Oturum</b>	
<b>Salon 1 - Uzman Canan ŞENTÜRK BARIŞIK</b>	
<b>15.40-17.00</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Prof. Dr. Hakan SARI</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin BİLSEM'lerde Yaşadıkları Davranış Problemleri ve Yapılan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Çalışmaları <b>Arş. Gör. Aysıl Ağaya</b> <b>Arş. Gör. İrem Akçayır</b> <b>Doç. Dr. Mahmut Çitil</b>
	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaratıcılığa Yönelik Bakış Açıklarına Dair Nitel Bir Analiz <b>Arş. Gör. Simge Yayla</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Esra Kanlı</b>
	İki Kere Özel (2E) Üzerine Vaka Çalışması: Özel Yetenek ve Asperger Sendromu <b>Yl. Öğrencisi Banu İlhan Emecan</b> <b>Doç. Dr. Şener Şentürk</b> <b>Öğretmen İdil Kefeli</b>
<b>7. Oturum</b>	
<b>Salon 2 - Arş. Gör. Seda KIYAK</b>	
<b>15.40-17.00</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Şule GÜÇYETER</b>
	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Masal Kitabı Yazma Yayınlama Etkinliğinin Öğrencilere Katkılarına İlişkin Veli ve Öğrenci Görüşleri <b>Öğretmen Adem İci</b> <b>Öğretmen Betül Erol</b>
	Ters Yüz Sınıf (Flipped Class) Yöntemiyle 7. Sınıf Nüfus Coğrafyası Öğretimine Dair Bir Uygulama <b>Öğrenci Aliye Berra Eren</b> <b>Dr. Saliha AKARSU BAKIR</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerde Mükemmeliyetçilik, Psikolojik Sağlamlık ve Öz-şefkat Düzeylerinin İncelenmesi <b>Dr. Öğr. Üyesi Şule Gücyeter</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Faika Şanal Karahan</b> <b>Öğr. Gör. Seydi Aktuğ</b>
Yurtdışındaki Özel Yetenek Merkezlerinin Karşılaştırılması <b>Arş. Gör. Aysıl Ağaya</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Sema Tan</b>	

<b>8. Oturum</b> <b>Salon 3 - Sorumlu Mustafa KARADUMAN</b>	
15.40-17.00	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Prof. Dr. Uğur SAK</b>
	Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi <b>Dr. Öğretim Üyesi Nüket Afat</b> <b>Arş. Gör. Betül Kat</b>
	Avantajları ve Dezavantajları ile Yaratıcılıkta Fikir Birliğine Dayalı Değerlendirme Tekniği (CAT) <b>Dr. Öğr. Üyesi Sema Tan</b>
	Aday Gösterme Sürecinde Öğretmenler Ve Yeterlilikleri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalar İle İlgili Literatür Taraması <b>Dr. Öğr. Üyesi Ömer Erdimez</b>
	“Global Principles for Professional Learning in Gifted Education” Belgesinin Türkçeye Çevrilmesi ve Tanıtılması <b>Arş. Gör. Furkan Atmaca</b> <b>Arş. Gör. Şeyda Aydın Karaca</b> <b>Arş. Gör. Şerife Bilgiç</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Sezen Camcı</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Şule Gücyeter</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Sema Tan</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Savaş Akgül</b> <b>Graduate Res. Ass. Fatih Özkan</b> <b>Uzman Fatma Can Ağaoğlu</b>
<b>9. Oturum</b> <b>Salon 4 - Arş. Gör. Mehmet Fatih SERTKAYA</b>	
15.40-17.00	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Aysin KAPLAN</b>
	Üstün Yeteneklilerin Eğitimi İle İlgili Uygulanan Projelerin Bilimsel Sonuçları <b>Yağmur Tanrıverdi</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Aysin KAPLAN SAYI</b>
	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <b>Dr. Öğr. Üyesi Sema Tan</b>
	Aday Gösterme Sürecinde Öğretmenler Ve Yeterlilikleri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalar İle İlgili Literatür Taraması <b>Emine Nur YÜCEL</b> <b>Prof. Dr. Serap Emir</b>
İki Kez Özel Bireylerin Tanılanması ve Tanılayıcı Özellikleri: Bir Sistematik Derleme ve Bibliyometrik Analiz <b>Fatih Yüzbaşıoğlu</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Nazlı Ateşgöz</b>	

<b>10. Oturum</b> <b>Salon 5 - Uzman Abdurrahman GÜRBÜZ</b>	
<b>15.40-17.00</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇETİN</b>
	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mikroplastik Kirliliği Farkındalıkları ve STEM Çalışması <b>Öğrenci Aybüke Çürük</b> <b>Öğretmen Dilşad Ergen</b> <b>Öğretmen İlknur Akkuş</b> <b>Öğrenci Gülbahar Avcı</b>
	Öğrenci Aybüke Çürük/Öğretmen Dilşad Ergen/ Öğretmen İlknur Akkuş/ Öğrenci Gülbahar Avcı <b>Öğrenci Fikri Devrim Merttürk</b> <b>Öğretmen Erdal Şahin</b>
	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri <b>Öğretmen Filiz Kılıç Sağlam</b>
	Üstün Yetenekliler Eğitim Programı Modeli İle Bilim Sanat Merkezleri Eğitim Modelinin Karşılaştırmalı Değerlendirmesi <b>Öğr. Gör. Erol YILDIZ</b>
<b>19.00-20.30</b>	<b>Gala Yemeği</b>
<b>CUMA (09 EYLÜL 2022)</b>	
<b>3. Seans (Yüz Yüze Oturum)</b>	
<b>11. Oturum</b> <b>Salon 1 - Uzman Canan ŞENTÜRK BARIŞIK</b>	
<b>09.00-10.20</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN</b>
	Özel Yetenekli Öğrencinin Öğretmeni Olmak <b>Öğrenci Hüseyin Atasayar</b> <b>Öğrenci Bahar Çeviker</b> <b>Öğrenci İrem Nur Değirmenci</b>
	Üstün Yetenekli Öğrencilerde Hızlandırma Uygulaması <b>Öğrenci Hüseyin TATLI</b> <b>Doç. Dr. Ahmet Bildiren</b> <b>Prof. Dr. Ersen Yazıcı</b>
	6 Şapkalı Düşünme Tekniğinin Özel Yetenekli Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkileri Konusunda Literatür Taraması <b>Dr. Öğr. Üyesi Şule Demirel Dingaç</b> <b>Öğrenci Nisa Tut</b>
Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Yöntemi: Scamper'in Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Süreçlerine Etkisi Konusunda Literatür Taraması <b>Dr. Öğr. Üyesi Şule Demirel Dingaç</b> <b>Öğrenci Songül Geçer</b>	

<b>12. Oturum</b> <b>Salon 2 - Arş. Gör. Seda KIYAK</b>	
<b>09.00-10.20</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Öğr. Gör. Ayşegül İŞLEKELLER BOZCA</b>
	Türkiye’de Yapılan Makale Çalışmalarında Zeka ve Yaratıcılık İlişkisi: Bir Sistematik Literatür Taraması <b>Öğrenci Türker Duman</b>
	Bilgisayar Tabanlı Yaratıcılık Testinin Geliştirilmesi <b>Dr. Öğr. Üyesi Esra Kanlı</b> <b>Öğrenci Zehra Topal Altındış</b>
	Yaratıcılığın Ölçülmesinde Altın Standart: Konsensüs Değerlendirme Tekniği <b>Öğr. Gör. Mehmet Arda Atakaya</b> İki Kere Farklı Özel Yetenekli Bireylerin Tanılanması <b>Arş. Gör. Mevlüt Cırık</b>
<b>13. Oturum</b> <b>Salon 3 - Sorumlu Mustafa KARADUMAN</b>	
<b>09.00-10.20</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Doç. Dr. Zehra ATBAŞI</b>
	“Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eğitimi Alma Durumlarının Mesleki Tercihlerine Etkisi” <b>Öğretmen Belgin Bağrıaçık</b> <b>Prof. Dr. Serap Emir</b>
	Pandemi Döneminde Üstün Veya Özel Yetenekliler Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi <b>Öğretmen Burak Gül</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin Bölme İşleminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Nedenleri <b>Öğrenci Utku Hayati Ergen</b> <b>Öğrenci Yavuz Erdem Ergen</b> <b>Öğretmen Dilşad Ergen</b>
Özel Yetenekli Öğrencilerin Rubik Küp Çözme Konusunda Deneyim ve Görüşlerinin İncelenmesi <b>Öğrenci Büşra Çalışır</b> <b>Öğretmen Mustafa ALTUNTAŞ</b>	

<b>14. Oturum</b> <b>Salon 4 - Sorumlu Mehmet Fatih SERTKAYA</b>	
<b>09.00-10.20</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Doç. Dr. Şerife Şenay İLİK</b>
	WEB 2.0 Uygulamalarının BİLSEM Öğrencilerinin Sanal Müze Ziyaretleri Üzerindeki Etkisi <b>Öğrenci Serap Mermer</b> <b>Öğrenci Ayşe Berra Memişoğlu</b> <b>Öğretmen Erdal Şahin</b>
	Üstün Yetenekli Öğrenciler ile Uzaktan Proje Üretimi ve Yönetimi <b>Öğretmen EROL KÖMÜR</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin Somut Nesnelere Ve Geogebra Kullanımına Uygun Tasarlanan Öğrenme Ortamlarında Geometri Performanslarının İncelenmesi <b>Prof. Dr. Kamil Arı</b> <b>Öğretmen Fidan Çalışkan</b>
<b>15. Oturum</b> <b>Salon 5 - Uzman Abdurrahman Gürbüz</b>	
<b>09.00-10.20</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Doç. Dr. Şerife Şenay İLİK</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilere Göre Dünyada Ve Türkiye’de Meydana Gelen Problemler <b>Öğrenci Mustafa Kargün</b> <b>Öğrenci Muhammet Kerem Mete</b> <b>Öğretmen Seval Topcu</b>
	Disiplinlerarası Perspektiften Kodlamanın Mantığı: Bilsem Öğretmenlerine Yönelik Düzenlenen TÜBİTAK-4005 Sonuçlarının Değerlendirilmesi <b>Doç. Dr. Aziz Fevzi Zambak</b> <b>Doç. Dr. Onur Seveli</b> <b>Dr. Gökhan Karaaslan</b> <b>Öğretmen Özlem Göncü</b> <b>Öğretmen Mehmet Parmaksız</b>
	BİLSEM Eğitimi Alan 9. Sınıf Öğrencilerinin BİLSEM Eğitimine İlişkin Görüş ve Önerileri <b>Dr. Öğr. Üyesi Aysin Kaplan Sayı</b> <b>Sınıf Öğretmeni ESRA AYDIN SAĞLAM</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin Enerji Ve Çevre Bilinçliliği Konusundaki Davranış Eğilimlerinin İncelenmesi <b>Öğrenci Hatice Saadet Ayyıldız</b> <b>Uzman Ayşe ŞİMŞEK BATAR</b>
<b>10.20-10.50</b>	<b>Kahve Arası</b>
<b>10.50-12.00</b>	<b>Çağrılı Konuşma: Prof. Dr. Uğur SAK</b>
<b>12.00-13.40</b>	<b>Öğle Yemeği Arası</b>
<b>13.40-15.10</b>	<b>Çağrılı Konuşma: Prof. Dr. Mustafa BÖYÜKATA</b>
<b>14.00-15.10</b>	<b>Kahve Arası</b>

<b>16. Oturum</b> <b>Salon 1 - Uzman Canan ŞENTÜRK BARIŞIK</b>	
<b>15.10-16.15</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖPENGİN</b>
	Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programındaki Özel Yetenekli Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin İncelenmesi <b>Öğretmen Sami Sezer ARBAĞ</b> <b>Dr. Kader Arkan Sezgin</b>
	Üstün Yetenekli Çocuklarda Ekran Bağımlılığına Karşı Ebeveynlerin Ekran Bağımlılığını Önlemeye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi –Keçiören İlçesi Örneği <b>Öğrenci Muharrem Eren Aluç</b> <b>Öğretmen Metin AYDIN</b>
	Anadolu-Sak Zeka Ölçeği Sözel Alt Testlerinin Madde Yanlılığı Analizi <b>Arş. Gör. Ömer Faruk Tamul</b> <b>Arş. Gör. Deniz Arslan</b>
	Matematiksel Yetenek Testinin (MYT) Klasik Test Kuramı ve Madde Tepki Kuramından Elde Edilen Yetenek Ölçülerinin Karşılaştırılması <b>Arş. Gör. Deniz ARSLAN</b> <b>Arş. Gör. Ömer Faruk Tamul</b> <b>Arş. Gör. Saadet Bayar</b>
<b>17. Oturum</b> <b>Salon 2 - Arş. Gör. Seda KIYAK</b>	
<b>15.10-16.15</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Prof. Dr. Erdal HAMARTA</b>
	Erken Tanılama: İhtiyaç Mı, Merak Mı, Müdahale Mi? <b>Arş. Gör. Saadet BAYAR</b> <b>Arş. Gör. Saadet Kılıçarslan</b>
	Dijital Matematik Kitabına İlişkin Özel Yetenekli Öğrencilerin Görüşlerinin İncelenmesi <b>Dr. Zübeyde Er</b> <b>Öğrenci Emir Er</b>
	“Bilsem Müzik Öğretmenlerinin Müzik Yeteneğinin Tanılanması İle Tanılamanın Öğretim Süreçleri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşleri” <b>Öğretmen Belgin Bağrıaçık</b> <b>Prof. Dr. Altay Eren</b> <b>Prof. Dr. Ahmet Serkan Ece</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin Farklı Duygu İçeren Müziklere Ait Anlık Duygudurumlarının İncelenmesi <b>Öğretmen Belgin Bağrıaçık</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Köksal Konik</b> <b>Prof. Dr. Hamit Çoşkun</b>

<b>18. Oturum</b> <b>Salon 3 - Sorumlu Mustafa KARADUMAN</b>	
<b>15.10-16.15</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AYDIN</b>
	Eğitimli Ailem <b>Öğretmen Burak MÜNEZ</b>
	Erken Dönemde Yetenek Keşfi <b>Öğrenci Levisa Zerya Karakaya</b> <b>Öğretmen Derya Deniz Karamişe</b>
	Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili "Farklılaştırılmış Öğretim" Temelinde Yazılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi <b>Doç. Dr. Adnan Altun</b> <b>Doç. Dr. Şahin Oruç</b> <b>Sınıf öğretmeni Gökhan Güçin</b>
	Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) Öğrenci Seçim ve Yerleştirme Sürecinin Tarihsel Gelişiminin İncelenmesi <b>Dr. Öğr. Üyesi Bilge Bal Sezerel</b> <b>Yüksek Lisans Öğrencisi Esra KOCATÜRK</b>

<b>19. Oturum</b> <b>Salon 4 - Arş. Gör. Mehmet Fatih SERTKAYA</b>	
<b>15.10-16.15</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Ümit Savaş TAŞKESEN</b>
	Bilsem Öğretmenlerinin Tasarım Odaklı Düşünme Modeli Eğitimine İlişkin Görüşleri <b>Arş. Gör. Tuğçe SAĞIR</b>
	Özel Yetenekli 6. Sınıf Öğrencilerinin Rol Model Tercihlerinin Bazı Değerler Açısından İncelenmesi <b>Öğrenci Sude Yüksel</b> <b>Uzman Beytullah Önce</b>
	Çifte İstisnai Öğrencilerde (2E) Matematik Öğrenme Güçlüğü'nün Tespitinde Modeller <b>Yüksek Lisans Öğrencisi ERCAN KÜÇÜKOBA</b>
	Çocuk Edebiyatı Kapsamında Karne Oyunu Eseri ve Üstün Yeteneklilik <b>Yüksek Lisans Öğrencisi Fatma Badıllı Bektaş</b>

20. Oturum Salon 5 - Uzman Abdurrahman GÜRBÜZ	
15.10-16.15	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Alparıslan SULAK</b>
	Sineterapi Tekniğinin Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Farkındalıklarına ve Ana-Babalık Yetkinliđine Etkisi ve Sineterapi Tekniğine İlişkin Ebeveyn Görüşleri <b>Dr. Öğr. Üyesi Aysin KAPLAN SAYI</b> <b>Uzman Cansu ALDEMİR</b>
	Özel Yetenekliler Alanında Yapılan Bilimsel Araştırmaların Bibliyometrik Analizi (1975-2022) <b>Uzman Ebru İLİMAN GÜLLÜHALI</b>
	Bilim ve Sanat Merkezi Eğitim Programının Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimine Yönelik Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi <b>Uzman OSMAN YAĐBASANLAR</b>
	İlköğretim Çağındaki Öğrencilerde Müzik Aleti Çalma Durumunu Belirleyen Faktörler Üzerine Bir Çalışma <b>Öğretmen Ertürk Öztürk</b>

16.15-16.30	Kahve Arası
-------------	-------------

21. Oturum Salon 1 - Uzman Canan ŞENTÜRK BARIŞIK	
16.30-17.50	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ</b>
	Toplumda Özel Yetenekli Etiketinin Özel Yetenekli Bireyler Üzerinde Oluşturduğu Sorunların Çalıştay Raporuna Göre Değerlendirilmesi (Yozgat İli Örneği) <b>Doç. Dr. Ahmet Kurnaz</b> <b>Meltem Murat</b> <b>Uzman Serdar Daniş</b>
	Öğretmenlerin Özel Yeteneklilik Kavramı ve Özel Yetenekli Öğrencilerinin Özelliklerine İlişkin Bilgi ve Algılarının İncelenmesi <b>Uzman Aydın UYGUN</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ</b>
	Bilsem'lerde Özel Yetenekleri Geliştirme Döneminde Öğrencilerin Ders Seçim Sürecinin Çeşitli Değerşkenlere Göre Değerlendirilmesi <b>Dr. Barış Doğrukök</b> <b>Dr. Neslihan YıldızUzm Serdar Daniş</b>
	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zeka Kavramına Yönelik Algılarının Metaforik Olarak İncelenmesi <b>Öğretmen Naziye KOÇLAR</b>
Üstün Zekâlı Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine İlişkin Yaptıkları Bilimsel Araştırmaların Bilimsel Araştırma Yöntemlerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri Açısından Değerlendirilmesi <b>Doç. Dr. Ahmet Kurnaz - Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ</b> <b>Arş. Gör. Hamza Kaynar - Uzman Naziye Koçlar - Uzman Serdar DANIŞ</b> <b>Dr. Barış Doğrukök - Uzman Canan Şentürk Barışık</b>	



<b>22. Oturum</b> <b>Salon 2 - Arş. Gör. Seda KIYAK</b>	
<b>16.30-17.50</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Barış DOĞRUKÖK</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Tanılama ile İlgili Sorunların Çalıştay Raporuna Göre Değerlendirilmesi (Yozgat İli Örneği) <b>Doç. Dr. Ahmet KURNAZ</b> <b>Öğretmen Tuba DELİCEUZMAN</b> <b>Öğretmen Barış DOĞRUKÖK</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin Başarı Kavramına Yönelik Algılarının Metaforik Olarak İncelenmesi <b>Doç. Dr. Ahmet Kurnaz</b> <b>Uzman Canan Şentürk Barışık</b> <b>Hatice Çetinkaya</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Öğretmenler İle İlgili Sorunların Çalıştay Raporuna Göre Değerlendirilmesi (Yozgat İli Örneği) <b>Doç. Dr. Ahmet Kurnaz</b> <b>Öğretmen Naziye KOÇLAR</b> <b>Öğretmen Yusuf Ünal</b> <b>Öğretmen Sema Yüksel</b>
	Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sosyal Bilimler Alanına İlişkin Yaptıkları Bilimsel Araştırmaların Bilimsel Araştırma Yöntemlerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri Açısından Değerlendirilmesi <b>Doç. Dr. Ahmet Kurnaz</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ</b> <b>Dr. Barış Doğrukök</b> <b>Uzman Naziye Koçlar</b> <b>Uzman Canan Şentürk Barışık</b> <b>Arş. Gör. Hamza Kaynar</b> <b>Uzman Serdar DANIŞ</b>
	Ülkemizde 2015-2021 Yılları Arasında Uygulanan Hizmet İçi Eğitimlerin Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimleri Açısından Değerlendirilmesi <b>Uzman Öğretmen Barış DOĞRUKÖK</b>

<b>23. Oturum</b> <b>Salon 3 - Sorumlu Mustafa KARADUMAN</b>	
	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Arş. Gör. Hamza KAYNAR</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin Kutup Bölgeleri (Antarktika ve Arktikler) ile ilgili Bilişsel Yapıların Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla İncelenmesi <b>Doç. Dr. Ahmet Kurnaz</b> <b>Öğretmen Hatice Çetinkaya</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Sorunların Çalıştay Raporuna Göre Değerlendirilmesi (Yozgat İli Örneği) <b>Doç. Dr. Ahmet Kurnaz</b> <b>Öğretmen Merve Şirin</b> <b>Öğretmen Mukaddes Ünal</b>
16.30-17.50	Üstün Zekâlı Öğrencilerin Yaptıkları Bilimsel Araştırmaların Bilimsel Araştırma Aşamalarını Gerçekleştirebilme Düzeyleri Açısından Değerlendirilmesi <b>Doç. Dr. Ahmet KURNAZ</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ</b> <b>Uzman Canan Şentürk Barışık</b> <b>Uzman Serdar DANIŞ</b> <b>Arş. Gör. Hamza KAYNAR</b> <b>Dr. Barış DOĞRUKÖK</b> <b>Uzman Naziye KOÇLAR</b>
	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Hayat Kavramına Yönelik Algılarının Metaforik Olarak İncelenmesi <b>Arş. Gör. Hamza Kaynar</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin Mutluluk Kavramına Yönelik Algılarının Metaforik Olarak İncelenmesi <b>Doç. Dr. Ahmet KURNAZ</b> <b>Uzman Öğretmen Barış DOĞRUKÖK</b> <b>Öğretmen Hatice ÇETİNKAYA</b>

<b>24. Oturum</b> <b>Salon 4 - Arş. Gör. Mehmet Fatih SERTKAYA</b>	
<b>16.30-17.50</b>	<b>Oturum Başkanı</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi <b>Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK</b> <b>Öğretmen Naziye KOÇLAR</b>
	Uyanış Filmi Devlet Kadını Karakterlerini Algılarından Hareketle Halkın Kadınlarda Zekâ Ve Güçlülük Algısının Değerlendirilmesi <b>Doç. Dr. Ahmet Kurnaz</b> <b>Uzman Canan Şentürk Barışık</b>
	Özel Yetenekli Öğrencilere İklim Değişikliği Farkındalığı Kazandırılmasında Çizgi Film İzleme Yoluyla Öğretim ile Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Etkililiğın Karşılaştırılması <b>Doç. Dr. Ahmet Kurnaz</b> <b>Öğretmen Hatice Çetinkaya</b>
	Türkiye'deki Özel Yetenekli Öğrencilerin Ailelerinin İhtiyaçları <b>Arş. Gör. Saadet Bayar</b> <b>Arş. Gör. Naciye Ece Ünal</b> <b>Arş. Gör. Saadet Kılıçarslan</b> <b>Dr. Öğr. Üyesi Şule Demirel Dingey</b>
<b>18.00-18.30</b>	<b>Kapanış ve Değerlendirme Toplantısı</b>

## Boards & Committees

### Kurullar ve Komiteler

#### HONORARY BOARD /ONUR KURULU

Prof. Dr. Kemal Varın NUMANOĞLU

Prof. Dr. Cem ZORLU

Uğur İbrahim ALTAY

Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR

Prof. Dr. Oğuz DOĞAN

Prof. Dr. Zekeriya MIZIRAK

#### DÜZENLEME KURULU BAŞKANI

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

#### ORGANIZING BOARD/DÜZENLEME KURULU

##### **Prof. Dr. Erdal HAMARTA**

Necmettin Erbakan Üniversitesi – Kurul Başkanı

##### **Doç. Dr. Ahmet KURNAZ**

Necmettin Erbakan Üniversitesi – Kurul Başkanı

##### **Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ**

Necmettin Erbakan Üniversitesi – Kurul Başkanı

##### **Mecit Ramazan BARIN**

Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanı

##### **Prof. Dr. Hakan SARI**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

##### **Prof. Dr. Ercan YILMAZ**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

##### **Doç. Dr. Barbaros YALÇIN**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

##### **Doç. Dr. Mehmet Ali GENÇ**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

##### **Doç. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

##### **Doç. Dr. Murat ATEŞ**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

##### **Doç. Dr. Rukiye KONUK ER**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

##### **Doç. Dr. Şerife Şenay İLİK**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Doç. Dr. Yalçın TÜKEL**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Doç. Dr. Zehra ATBAŞI**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL**

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Öğr. Gör. Dr. Ümit Savaş TAŞKESEN**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Öğr. Gör. Hasan Hüseyin TOPRAK**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Arş. Gör. Beste AKSOY**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Arş. Gör. Burcu YAPAR**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Arş. Gör. Hamza KAYNAR**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Arş. Gör. Hatice Begüm UYANIK**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Arş. Gör. Hikmet Beyza YAKICI**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Arş. Gör. Mehmet Fatih SERTKAYA**

Selçuk Üniversitesi

**Arş. Gör. Raziye UĞURLU**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Arş. Gör. Seda KIYAK**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Uzm. Barış DOĞRUKÖK**

Bilim ve Sanat Merkezi

**Uzm. Canan ŞENTÜRK BARIŞIK**

Bilim ve Sanat Merkezi

**Uzm. Naziye KOÇLAR**

Bilim ve Sanat Merkezi

**Uzm. Serdar DANIŞ**

Bilim ve Sanat Merkezi

**Uzm. Tarık KORKMAZ**

Millî Eğitim Bakanlığı

**Öğr. Gör. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

## **Bilim ve Danışma Kurulu**

**Doç. Dr. Ahmet KURNAZ**

Necmettin Erbakan Üniversitesi – Kurul Başkanı

**Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN**

Lefke Avrupa Üniversitesi

**Prof. Dr. Duygu DERELİ KILIÇ**

Amasya Üniversitesi

**Prof. Dr. Emine Nilgün METİN**

Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Hakan SARI**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN**

Anadolu Üniversitesi

**Prof. Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU**

Dokuz Eylül Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL**

Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Serap EMİR**

İstanbul Üniversitesi

**Prof. Dr. Uğur SAK**

Anadolu Üniversitesi

**Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY**

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

**Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

**Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN**

Düzce Üniversitesi

**Doç. Dr. Hasret NUHOĞLU**

Maltepe Üniversitesi

**Doç. Dr. Hüseyin MERTOL**

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

**Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL**

Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Marilena TAŞCILAR**

İstanbul Üniversitesi

**Doç. Dr. M Bahadır AYAS**

Anadolu Üniversitesi

**Doç. Dr. Rıdvan KARABULUT**

Kayseri Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Aysin KAPLAN SAYI**

Bahçeşehir Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL**

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖPENGİN**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Eyüp YURT**

Bursa Uludağ Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Güliz KAYMAKCI**

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Nilgün KİRİŞÇİ**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT**

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Ömer ERDİMEZ**

Adıyaman Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL**

Biruni Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Sezen CAMCI**

İstanbul Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Suna ÖZCAN**

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Şule DEMİREL DİNGEÇ**

Anadolu Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Şule GÜÇYETER**

Uşak Üniversitesi

**Dr. Öğr. Gör. Ayşegül İŞLEKELLER BOZCA**

Millî Eğitim Bakanlığı

**Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Alparslan SULAK**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Kongre Hakem Kurulu**

**Prof. Dr. Hasret NUHOĞLU**

Maltepe Üniversitesi

**Doç. Dr. Ahmet KURNAZ**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN**

Düzce Üniversitesi

**Doç. Dr. Hüseyin MERTOL**

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

**Doç. Dr. Marilena Z. Leana-TAŞÇILAR**

İstanbul Üniversitesi

**Doç. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Doç. Dr. Rıdvan KARABULUT**

Kayseri Üniversitesi

**Doç. Dr. Şerife Şenay İLİK**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Doç. Dr. Yalçın TÜKEL**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Doç. Dr. Zehra ATBAŞI**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

**Dr. Abdullah EKER**

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

**Dr. BARIŞ DOĞRUKÖK**

Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi

**Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Nilgün KİRİŞÇİ**

Hacettepe Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Rukiye Konuk ER**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Arş. Gör. Emine Beste AKSOY**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Arş. Gör. Hamza KAYNAR**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Arş. Gör. Hikmet Beyza YAKICI**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Uzm. Öğr. Canan ŞENTÜRK BARIŞIK**

Akşehir Bilim ve Sanat Merkezi

**Uzm. Öğr. Serdar DANIŞ**

Konya Bilim ve Sanat Merkezi

**Öğr. Naziye KOÇLAR**

Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi



## Contents

### İçindekiler

<b>General Information - Genel Bilgi</b> .....	<b>1</b>
<b>Partners of Organization - Destekleyen Kurumlar</b> .....	<b>3</b>
<b>Programme - Program</b> .....	<b>4</b>
<b>Boards &amp; Committees - Kurullar ve Komiteler</b> .....	<b>18</b>
Özel Yetenekli Öğrencinin Öğretmeni Olmak .....	24
<b>Bahar ÇEVİKER - İremnur DEĞİRMENCİ - Hüseyin ATASAYAR</b>	
Eğitimli Ailem .....	36
<b>Burak MENÜZ</b>	
Matematiksel Yetenek Testinin (MYT) Klasik Test Kuramı ve Madde Tepki Kuramından Elde Edilen Yetenek Ölçülerinin Karşılaştırılması .....	50
<b>Arş. Gör. Deniz ARSLAN - Arş. Gör. Ömer Faruk TAMUL - Arş. Gör. Saadet BAYAR</b>	
Erken Dönemde Yetenek Keşfi .....	62
<b>Derya DENİZ KARAMEŞE - Levisa Zerya KARAKAYA</b>	
İlköğretim Çağındaki Öğrencilerde Müzik Aleti Çalma Durumunu Belirleyen Faktörler Üzerine Bir Çalışma .....	73
<b>Ertürk ÖZTÜRK - Elif Gül DEMİRBAĞ</b>	
Web 2.0 Uygulamalarının Bilsen Öğrencilerinin Sanal Müze Ziyaretleri Üzerindeki Etkisi .....	90
<b>Erdal ŞAHİM - Ayşe Berra MEMİŞOĞLU - Seray BERBER</b>	
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaratıcılığa Yönelik Bakış Açıklarına Dair Nitel Bir Analiz .....	104
<b>Dr. Öğr. Üyesi Esra KANLI - Arş. Gör. Simge YAYLA</b>	
Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) Öğrenci Seçim ve Yerleştirme Sürecinin Tarihsel Gelişiminin İncelenmesi .....	120
<b>Esra KOCATÜRK - Bilge BAL SEZEREL</b>	
Çocuk Edebiyatı Kapsamında "Karne Oyunu" Eseri ve Üstün Yeteneklilik .....	139
<b>Fatma BADILLI BEKTAŞ</b>	
Eğitsel Kutu Oyunlarının Bilsen Öğrencilerinin Öğrenmesi Üzerine Etkisi .....	144
<b>Fikri Devrim MERTTÜRK - Erdal ŞAHİN</b>	
Tersyüz Sınıf (Flipped Class) Yöntemiyle 7. Sınıf Nüfus Coğrafyası Öğretimine Dair Bir Uygulama .....	157
<b>Dr. Saliha AKARSU BAKIR - Aliye Berra EREN</b>	
Özel Yeteneklilerle Scamper Tekniğine İlişkin Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi .....	171
<b>Songül GEÇER - Dr. Şule DEMİREL DİNGEÇ</b>	

## ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİNİN ÖĞRETMENİ OLMAK

**Bahar ÇEVİKER**

Hacettepe Üniversitesi

**İremnur DEĞİRMENCİ**

Hacettepe Üniversitesi

**Hüseyin ATASAYAR**

Hacettepe Üniversitesi

### ÖZET

Özel yetenekli çocuklar sosyal-duygusal, bilişsel ve akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuklardır (Clark, 2015; İlhan, 2020). Alanyazında yapılan ilk çalışmalara bakıldığında zekâ bölümlerindeki üstünlükten dolayı zekî, akıllı ve üstün zekâlı; ayrıca güzel sanatlar alanında akranlarına göre başarı gösteren çocuklarsa yaratıcı, yetenekli ve özel yetenekli olarak tanımlanmıştır. Süreç içerisindeki çalışmalara bakıldığında, bilim ve teknik alanındaki yetenekliliği üstün zekâ, güzel sanatlar alanında yetenekliliği özel yetenek olarak gruplandırmışlardır (Dağlıoğlu, 1995). Günümüzde hızla gelişen bilgi dünyası incelendiğinde bireylerin var olan bilgiyi öğrenmektense bilgiyi birikimli bir şekilde yeni bilgilerle şekillendirmesi kısaca geleceğe bilgi birikimi açısından ivme kazandırması bireylerden beklenmektedir (Demirtaş & Batdal-Karaduman, 2018). Bu bakımdan yaratıcılık bakımından akranlarına göre fark oluşturan bireyler günümüz dünyasına yön verecektir (Demirtaş, 2018). Bu nedenle özel yetenekli bireylerin yeteneklerini geliştirmeleri için uygun eğitim sisteminde eğitim almaları ve bu eğitim sürecini yönetebilecek düzeyde öğretim teknik ve yöntemlerini bilen, özel yetenekli çocukların eğitimi hakkında fikir sahibi olan, süreç içerisinde öğretmen-veli işbirliğini başarı ile devam ettirebilen, sınıf ortamında akranlar arasındaki dengeyi sağlayabilecek yeterlilikte öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada “özel yetenekli öğrencinin öğretmeni olmak” durumu incelenmiştir. Bunun için gönüllü olan 63 sınıf ve branş öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 2 alan uzmanından uzman görüş alınarak tamamlanan 22 soruluk veri toplama aracı, çevrimiçi bir form aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel yetenek, Özel yetenekli öğrenciler, Öğretmen görüşleri

## GİRİŞ

Her bir ülkenin hazine olarak görmesi gereken çocuklar üstün zekâ kavramını karşılayacak özelliklere sahip özel çocuklardır. Kuşku yok ki bu aydınlık beyinlerin imkân doğurulabilecek en küçük yaşta tespit edilmeleri, tanılanmaları ve 'özel' olarak yetiştirilmeleri o ülkenin gelişmesine ve kalkınmasına oldukça katkı sağlayacaktır. Bu özel eğitim, üstün zekâlı çocuklara tanınan bir ayrıcalık değil, onların var olan haklarıdır. Clark (1997) da bu noktaya temas ederek üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim almaları sonucunda bu öğrencilerin icatlar ve keşifler yaparak insanlığa hizmet edeceklerini, insanlığın sorunlarına akla uygun çözümler getirebileceklerini ve bilim, sanat gibi alanlarda önemli gelişmeler yaşanacağını belirtmiştir. Bu eğitime eşlik edebilecek ve elindeki cevheri dönüştürebilecek kişilerse öğretmenlerdir. İlk aşamadan itibaren özel yetenekli öğrencilerle yakın temasta bulunan öğretmenlerin görüşleri özel yetenek kavramının içerisindeki yönlendirmeyi yapmak adına büyük önem taşımaktadır.

Özel yetenekli çocuklar sosyal-duygusal, bilişsel ve akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuklardır (Clark, 2015; İlhan, 2020). Alanyazında yapılan ilk çalışmalara bakıldığında zekâ bölümlerindeki üstünlükten dolayı zekî, akıllı ve üstün zekâlı; ayrıca güzel sanatlar alanında akranlarına göre başarı gösteren çocuklarsa yaratıcı, yetenekli ve özel yetenekli olarak tanımlanmıştır. Süreç içerisindeki çalışmalara bakıldığında, bilim ve teknik alanındaki yetenekliliği üstün zekâ, güzel sanatlar alanında yetenekliliği özel yetenek olarak gruplandırmışlardır (Dağhoğlu, 1995). Günümüzde hızla gelişen bilgi dünyası incelendiğinde bireylerin var olan bilgiyi öğrenmektense bilgiyi birikimli bir şekilde yeni bilgilerle şekillendirmesi kısaca geleceğe bilgi birikimi açısından ivme kazandırması bireylerden beklenmektedir (Demirtaş & Batdal-Karaduman, 2018). Bu bakımdan yaratıcılık bakımından akranlarına göre fark oluşturan bireyler günümüz dünyasına yön verecektir (Demirtaş, 2018). Bu nedenle özel yetenekli bireylerin yeteneklerini geliştirmeleri için uygun eğitim sisteminde eğitim almaları ve bu eğitim sürecini yönetebilecek düzeyde öğretim teknik ve yöntemlerini bilen, özel yetenekli çocukların eğitimi hakkında fikir sahibi olan, süreç içerisinde öğretmen-veli işbirliğini başarı ile devam ettirebilen, sınıf ortamında akranlar arasındaki dengeyi sağlayabilecek yeterlilikte öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

### **Amaç**

Bu çalışma ülkemizde "özel yetenekli öğrencinin öğretmeni olmak" konusunda eğitimciler arasında görüş farklılıkları olduğu, özel yetenek

kavramı hakkında yeterli düzeyde bilgi düzeyine ulaşamadığı, tanılama ve BİLSEM süreci hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olunmadığı, parlak zekâ ve özel yeteneğin ayrımının kavranamaması çıkış notlarından hareketle öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması, güncel ve karmaşık bir sosyal olgunun gerçek hayattaki bağlamı içerisinde incelenmesi amaçlandığında tercih edilen yöntemdir (Yin, 2003). Durum çalışmasında incelenen durum ile ilgili ayrıntılı bilgiler toplanır, bu bilgilerle durum betimlenir ve temalar oluşturulur (Merriam, 2009).

Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile çalışmaya gönüllü olarak katılan 63 sınıf öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma karma araştırma desenlerinden eş zamanlı gömülü Desenle desenlenmiştir. Veriler yapılandırılmış görüşme soruları ile çevrimiçi bir form aracılığıyla toplanmıştır. Demografik sorularla beraber toplam 22 soru öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen sorular içerik analizi yöntemi ile analiz edilirken anket yanıtlarının frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Bulgular “Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler hakkında görüşlerini incelenmesi” olarak bir temada değerlendirilmiştir.

### *Katılımcılar*

*Tablo 1: Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikler açısından dağılımları*

Demografik Bilgiler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	27	%64,28
	Erkek	15	%35,71
Çalıştıkları Kurumlar	İlkokul	39	%92,85
	Bilsem	1	%2,38
	Belirtilmemiş	2	%4,76
Mesleki Deneyim Yılı	0-2	5	%11,90
	2-5	4	%9,52
	5-10	5	%11,90
	10+	28	%66,66
Özel Yetenekli Öğrencilerle İlgili Eğitim Alma Durumu	Evet	22	%52,38
	Hayır	20	%47,61
Özel Yetenekli Öğrencisi Olma Durumu	Evet	8	%19,04
	Hayır	34	%80,95

Yukarıdaki tabloyu incelediğimizde araştırma örnekleminde bulunan katılımcıların 27 tanesi kadın 15 tanesi ise erkektir. Katılımcıların çalıştıkları kurumlara bakıldığında 39 tanesinin ilkökul seviyesinde 1 tanesinin ise BİSEM de çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların mesleki deneyim yılına baktığımızda büyük bir kısmının 10 yılı aşkın süredir öğretmenlik mesleğini sürdürdüğü görülmektedir. Katılımcıların özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim alıp almama verileri birbirine yakınlık göstermektedir (%52,38-%47,61). Katılımcılarımızın büyük bir kısmının özel yetenekli öğrencisi olmadığı elde edilen verilerle saptanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi**

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencinin sınıf öğretmeni olmak konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan çevrimiçi bir form aracılığı ile veriler toplanmıştır.

**Tablo 2: Veri Toplama Aracı Soruları**

Özel yetenekli öğrenciler hakkında neler biliyorsunuz?
Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde bulunması gerektiğini düşündüğünüz özellikler nelerdir?
Özel yetenekle ilgili aşağıda verilen ifadelerden uygun olanını işaretleyiniz .
Sınıfınızda özel yetenekli bir öğrenci olması size nasıl hissettirir?
Sınıfınızdaki özel yetenekli öğrenciyi ilk olarak nasıl fark ettiniz? (Şimdiye kadar böyle bir öğrenciniz olmadıysa “-” koyunuz.)
Özel yetenekli öğrencilerinizin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? (Şimdiye kadar böyle bir öğrenciniz olmadıysa “-” koyunuz.)
Özel yetenekli öğrencilerin davranış problemlerini en aza indirmek ya da tamamen ortadan kaldırmak için hangi yöntemleri tercih ediyorsunuz? (Şimdiye kadar böyle bir öğrenciniz olmadıysa “-” koyunuz.)
Özel yetenekli öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerle sosyal ilişkileri nasıldır, gözlemlerinizi yazınız?
BİSEM sınavlarına girmiş ve kazanamamış ya da hiç girmemiş ancak sizin yetenekli olduğunu düşündüğünüz öğrencileriniz oldu mu? Olduysa ne gibi yetenekleri vardı? (Yeteneklerinin hangi alanlarda olduğu ve öğrencilerin özellikleri hakkında bilgi veriniz.)
Sınıf öğretmenliği lisans programında özel yetenekliler ile ilgili bir ders olmasını ister miydiniz? Neden?
Özel yetenekli öğrencilerin velileri ile olan iletişiminizi nasıl değerlendirirsiniz?
Özel yetenekli öğrencilerin aile desteği hakkında neler düşünüyorsunuz?
Öğrencilerinizde BİSEM ’de eğitim almaya hak kazandıktan sonra gözlemlediğiniz değişiklikler (akademik, sosyal vb.) oldu mu? Olduysa açıklayınız.
Öğrencileriniz BİSEM ’de eğitim almaya başladıktan sonra gözlemlediğiniz değişiklikler (akademik, sosyal vb.) oldu mu? Olduysa açıklayınız?

Veri toplama öncesinde katılımcılara çalışmanın amacına dair bilgi verilmiş ve çalışmada daha samimi ve objektif olmalarını sağlamak için kimliklerinin gizliliğinin araştırmacının sorumluluğu altında olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara Google form aracılığıyla ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplar araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Bu kodlardan kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın veri toplama sürecinde öğretmenlerden veri toplama aracılığıyla alınan cevaplar temalar altında incelenmiştir. Her soru için temalar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3:** Birinci Soru İçin Kategoriler ve Örnek İfadeler  
Özel yetenekli öğrenciler hakkında neler biliyorsunuz?

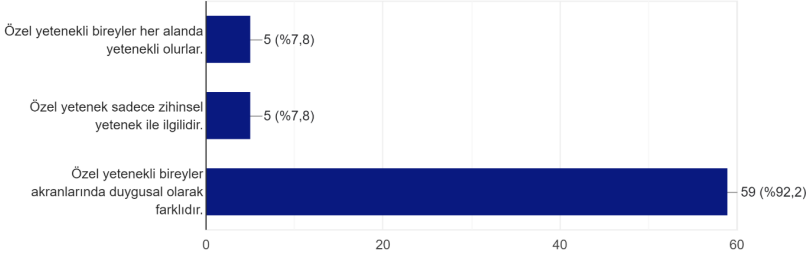
Kategoriler	Örnek İfadeler
Bilgi sahibi değil (n=16)	"İyi bir eğitim aldıkları takdirde çok güzel yerlere geleceklerine inanıyorum." (Ö39)
Detaylandırılmamış bilgi (n=13)	
Sınırlı bilgi (n=6)	"Özel eğitim yöntemleriyle yaklaşılması gerektiğini biliyorum." (Ö6)
Kişilik özellikleri hakkında bilgi sahibi (n=5)	"Enerjik, öğrenme isteği yüksek, çabuk öğrenen, öğrendiğini hafızasında tutabilen, sık sık soru soran çocuklardır." (Ö22)
Bilgi sahibi (n=3)	"Resim müzik veya genel kültür-yetenek alanlarında akrabalarından farklı olarak bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerdir." (Ö36)

**Tablo 4:** İkinci Soru İçin Kategoriler ve Örnek İfadeler

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde bulunması gerektiğini düşündüğünüz özellikler nelerdir?

Kategoriler	Örnek İfadeler
Duyusal yeterlilik (n=16)	"Çok yönlü olmalı, dikkatli ve anlayışlı olmalı." (Ö17) "Yaratıcılık, sabır, anlayış, yönlendirme yeteneği." (Ö38)
Akademik ve Duyusal yeterlilik (n=14)	"Öncelikle vicdan, merhamet gibi insani duyguların yanında mesleki yeterlilik ve tecrübe gereklidir." (Ö41)
Akademik yeterlilik (n=13)	"Öğrencinin zaten başarılı olduğunu düşünüp kendi başına bırakmamalı. Bireysel gelişimi dikkate alıp öğrenciyle ekstra çalışmalar yapmalı" (Ö24)

Özel yetenek ile ilgili aşağıda verilen ifadelerden doğru olduğunu düşündüklerinizi işaretleyiniz.  
64 yanıt



**Görsel 1.** İkinci Soru İçin Kategoriler

**Tablo 5:** Dördüncü Soru İçin Kategoriler ve Örnek İfadeler  
Sınıfınızda özel yetenekli bir öğrenci olması size nasıl hissettirir?

Kategoriler	Örnek İfadeler
Yeterli (n=17)	"Diğer öğrencilerimden ayırmadan ancak onun ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yaparım ve başarılarını hayranlıkla takip ederim"(Ö12)
Değişken (n=14)	"Öğrencime yetebilmek için daha donanımlı olmam gerektiği hissine kapılırım. Ayrıca öğrencinin kendi yeteneklerini ortaya koyabilmesi için ona yönelik çalışmalar yapma zorunluluğu hissederim."(Ö32) "Mutluluk. Yalnız bazen acaba yetersiz kalır mıyım diye endişeye düşüyorum, ayrıca diğer öğrenciler ile arasındaki ilişkilerde bazen sıkıntı yaşandığı için zorluklar yaşıyorum."(Ö41)
Yetersiz (n=12)	"İlgiye ve sevgiye ihtiyacı olduğunu ve hassas davranmam gerektiğini hissedip beni duygusal yönden etkileyebilir."(Ö39)

**Tablo 5:** Beşinci Soru İçin Kategoriler ve Örnek İfadeler  
Sınıfınızdaki özel yetenekli öğrenciyi ilk olarak nasıl fark ettiniz? (Şimdiye kadar böyle bir öğrenciniz olmadıysa "-" koyunuz.)

Kategoriler	Örnek İfadeler
Soru ve ortaya koyduğu ürünler (n=4)	"Verdiği farklı cevaplarla üstün yetenekli olduğunu düşündüğüm öğrencim oldu ama BİLSEM'i kazanamadı."(Ö27)
Diğer öğrencilere kıyasla (n=2)	"Diğer öğrenciler arasında yetenekleriyle kendini belli ediyor"(Ö2)
Olumsuz davranış (n=2)	"Dikkat dağınıklığı. Özel öğretmeniyle okulda derslerde bulunma."(Ö26)
Davranış (n=1)	"Tavırlardan."(Ö15)
Sınav (n=1)	"Bilsem sınavı ile."(Ö14)

**Tablo 6:** Altıncı Soru İçin Kategoriler ve Örnek İfadeler

Özel yetenekli öğrencilerinizin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? (Şimdiye kadar böyle bir öğrenciniz olmadıysa «-» koyunuz.)

Kategoriler	Örnek İfadeler
Sabırsızlık (n=4)	"Üstün yetenekli olanlar konuları çok çabuk kavradıkları için diğer öğrenciler kendilerini yetersiz hissediyorlar."(Ö27)
Olumlu, akademik başarı & olumsuz, akran etkileşimi (n=3)	"Sosyal ilişkilerinde başarısız, algısı açık olduğu için kazanımları alma konusunda zorluklar yaşanmıyor."(Ö41)
Merak (n=2)	"Oğlumdan fark ettiğim çok meraklı oluşu. Çalışma disiplini olması. Çok soru sorması."(Ö14)
Liderlik (n=2)	"Özel yetenekli öğrencilerim uyumlu çocuklardı lokomotif görevi üstlendiler."(Ö15)
Aile (n=1)	"Farklılık Her zaman zorlayıcıdır ancak bu iş sevilmeden yapılacak bir iş değil zaten. Ailenin iknası zor oldu beni en çok zorlayan aile ayağıydı"(Ö38)

**Tablo 7:** Yedinci Soru İçin Kategoriler ve Örnek İfadeler

Özel yetenekli öğrencilerin davranış problemlerini en aza indirmek ya da tamamen ortadan kaldırmak için hangi yöntemleri tercih ediyorsunuz? (Şimdiye kadar böyle bir öğrenciniz olmadıysa «-» koyunuz.)

Kategoriler	Örnek İfadeler
Öğrenciye sorumluluk veririm (n=5)	"Kaynaştırma eğitimi, onu derslere dahil edebilmek adıma farklı içeriklere yer vermek ve ekstra sorumluluk yüklemek bazen."(Ö38) "O öğrencilere daha zor ve daha fazla görevler veriyorum."(Ö27)
Rehberlik edici (n=4)	"Sınıfa uyum sağlaması için rehberlik yaparım."(Ö8)
Davranış problemleri yaşamadım (n=2)	"İki öğrencimde de hiç davranış problemi yaşamadım"(Ö15)
Diğer öğrencilerle Aynı (n=1)	"Normal öğrencilere yaklaşımım nasılsa aynı şekilde oldu."(Ö2)



**Tablo 8:** Sekizinci Soru İçin Kategoriler ve Örnek İfadeler  
Özel yetenekli öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerle sosyal ilişkileri nasıldır,  
gözlemlerinizi yazınız?

Kategoriler	Örnek İfadeler
Olumlu (n=15)	<i>"Daha çok oyun kurucu, grup lideri gibi vasıflara sahip oluyorlar"(Ö12)</i> <i>"Genelde bu öğrenciler diğer akranları gibi değil daha olgun daha farklı farkındalık açısından daha spontane ve istedik fikirdeler. Bu yüzden akranlarından sosyal olarak bireysel yaşamayı tercih etmektedirler. Ama bazen de özellikle ergenlik döneminde özel yetenekli bir birey fazla ilgi görmekte geniş bir sosyal çevre de edilebilmektedir. Örneğin güzel şarkı söyleyen enstrüman çalabilen bir kişi gibi."</i> (Ö11)
Olumsuz (n=9)	<i>"Bazen asosyal kişilikte olabiliyorlar."</i> (Ö31) <i>"Diğer öğrencilerle uyum sorunu var."</i> (Ö8)
Akran zorbalığı (n=1)	<i>"Akran zorbalığına denk gelenlerde dışlanma"</i> (Ö26)

**Tablo 9:** Dokuzuncu Soru İçin Kategoriler ve Örnek İfadeler  
BİLSEM sınavlarına girmiş ve kazanamamış ya da hiç girmemiş ancak sizin yetenekli olduğunuzu düşündüğünüz öğrencileriniz oldu mu? Olduysa ne gibi yetenekleri vardı? (Yeteneklerinin hangi alanlarda olduğu ve öğrencilerin özellikleri hakkında bilgi veriniz.)

Kategoriler	Örnek İfadeler
Resim & Müzik (n=15)	<i>"Oldu. Bilsem sınavının bir eleme sınavı olmaktan çıktığını düşünüyorum resim ve müzik yeteneği süper olsa bile ön eleme sınavının amaçla yönelik olmadığı ve geçemeyince değerlendirmeye alınamıyorlar ayrıca artık eğitilmiş öğretilmiş soruları yapan çocuklar seçiliyor."</i> (Ö15) <i>"Sınava girmiş bir öğrencimin resim yeteneği çok farklıydı. Kimsenin göremediği küçük ayrıntıları görüp çizirdi. Sürekli o alanda çalışmalar yapmak isterdi."</i> (Ö32)
Genel yetenek (n=6)	<i>"Matematikselsel yeteneği olan bir öğrencim olmuştu. Soruları farklı bakış açılarıyla çözen bir öğrenciydi."</i> (Ö25)
Görüş bildirmede (n=4)	<i>"Oldu üstün zekâlı olduğunu düşünmüştüm ancak kazanamadı."</i> (Ö38)
Çoklu (n=2)	<i>"Oldu. Zihinsel, müzik ve resim alanlarında. İlgi duyguyu alanda uzun süre vakit geçirebiliyorlar. Daha özenli ve ayrıntılı çalışıyorlar. Meraklı." (Ö14)</i> <i>"Genel zihinsel ve görsel yetenek alanlarında yetenekli olduğunu düşündüğüm ve sınava giren öğrencilerim oldu. Olaylara ve durumlara arkadaşlarından farklı bir açıdan bakıyorlar. Detayları fark edebiliyorlar."</i> (Ö18)

**Tablo 10:** Onuncu Soru İçin Kategoriler ve Örnek İfadeler  
Sınıf öğretmenliği lisans programında özel yetenekliler ile ilgili bir ders olmasını ister miydiniz? Neden?

Kategoriler	Örnek İfadeler
Evet (n=41)	<i>"Evet, çünkü kaynaştırma olarak sınıflarımızda öğrencilerimiz bulunmakta ve bu nedenle bu derslerin alınması gerekliliğine inanıyorum."</i> (Ö26) <i>"Evet çünkü meslek hayatında bu tür öğrencilerle karşılaşınca doğru yönlendirme yapmak oldukça önemlidir bu yüzden gerekli eğitimler önceden alınırsa öğretmen daha kolay rehberlik yapar."</i> (Ö39)
Hayır (n=1)	<i>"Hayır istemem."</i> (Ö35)

**Tablo 11:** On Birinci Soru İçin Kategoriler ve Örnek İfadeler  
Özel yetenekli öğrencilerin velileri ile olan iletişiminizi nasıl değerlendirirsiniz?

Kategoriler	Örnek İfadeler
Yeterli düzeyde (n=23)	<i>"Her türlü fikre ve bilgi paylaşımına açık olurum. Merak ettikleri konularda onları yönlendirmek için elimden geleni yaparım."</i> (Ö3)
Yetersiz düzeyde (n=6)	<i>"Ulaşım sıkıntısı olan bir köyde öğrencilerimizden velileri çok da sıcak bakmıyorlar. Bilsen okullarının ne işe yarayacaktı konusu da kafalarına takılıyor."</i> (Ö36) <i>"Bir öğrencimi ailesi kabul etmemişi yeteneğini reddetmişlerdi çok zorlanmıştım ikna etmek için, bur öğrencimin ailesi ise gurur duydular ancak çocuğu zorlamaya başlamışlardı onları sakinleştirmek zordu"</i> (Ö38)

**Tablo 12:** On İkinci Soru İçin Kategoriler ve Örnek İfadeler  
Özel yetenekli öğrencilerin aile desteği hakkında neler düşünüyorsunuz?

Kategoriler	Örnek İfadeler
Önemli (n=37)	<i>"Aile desteği sayesinde öğrenci kendine güvenir bu sayede çok daha iyi sonuçlar elde edilebilir."</i> (Ö39)
Farkındalık eksikliği (n=3)	<i>"Özel yeteneğe sahip öğrenci velileri bunu genelde yanlış değerlendirip tam destek olamıyorlar."</i> (Ö4)
Bilinçsizlik (n=2)	<i>"Tanılanmış olanların aileleri ekonomik nedenlerle gerekli eğitimi karşılayamadıkları için üzgün tanılanamamış olan aileler uyum sorunu yüzünden iletişim kurmama eğilimindedir."</i> (Ö5)

**Tablo 13:** On Üçüncü Soru İçin Kategoriler ve Örnek İfadeler  
Öğrencilerinizde BİLSEM 'de eğitim almaya hak kazandıktan sonra gözlemlediğiniz değişiklikler (akademik, sosyal vb.) oldu mu? Olduysa açıklayınız.

Kategoriler	İfadeler
Olumlu (n=8)	<i>"Öğrenci kendisini çok farklı yerlere koymakta ancak bu hakkın sadece özel yeteneği olduğunu değil de üstünlük fobisine kapılıp kendisini yalnızlaştırabiliyor. Velinin çok bilinçli olması ve öğretmenin doğru yönlendirmesi şart."</i> (Ö4) <i>"Tabii ki kendini daha fazla ait hissettiği yerde bulduğunu düşünüyorum ve ayrıca kendi gibi öğrencilerle bir arada olmak iyi geldi bence."</i> (Ö38)
Olumsuz (n=3)	<i>"Ailenin bu durumu abartmaması gerekir. Bazen bu çocuklara aşırı özgüven yükleniyor. Bu durum çocuklar için olumsuz sonuçlar doğurabiliyor."</i> (Ö25)
Nötr (n=1)	<i>"Herhangi bir değişiklik olmadı."</i> (Ö15)

**Tablo 14:** On Dördüncü Soru İçin Kategoriler ve Örnek İfadeler  
Öğrencileriniz BİLSEM 'de eğitim almaya başladıktan sonra gözlemlediğiniz değişiklikler (akademik, sosyal vb.) oldu mu? Olduysa açıklayınız?

Kategoriler	İfadeler
Oldu (n=10)	<i>"Evet, kendilerini yaşlılarından farklı görmeye başladılar."</i> (Ö2)
Olmadı (n=9)	<i>"Hayır olmadı"</i> (Ö35)

## TARTIŞMA

Araştırmamız özel yetenekli öğrencinin öğretmen olmak konusunda eğitimciler arasında farklı düşüncelerin ortaya çıkması, özel yetenek kavramının yeterli seviyede bilinmemesi ve BİLSEM süreci hakkında bilgi düzeyinin yetersizliği gibi faktörler neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu konulardaki bilgi seviyesini arttırmak için sınıf öğretmenlerine birtakım sorular yöneltilmiştir. Bu sorular neticesinde sınıf öğretmenlerinin bu hususlarda ne kadar bilgi sahibi olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının özel yetenek hakkında bilgisi olmadığı ya da çok az bilgi sahibi olduğu, alan lisans programında üstün yetenek ile ilgili ders olmasını istedikleri gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar elde edilirken katılımcıların büyük bir kısmının özel yetenekli öğrencisi olmadığı da tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir çalışma da öğretmenlerin bir kısmının çeşitli alanlarda (müzik, resim vb.) özel yetenekli öğrencilerle karşılaştıkları ifade edilmiştir. Öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin

sınıf içinde akranlarıyla çeşitli zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu husus bizim araştırmamızla örtüşmektedir (Kıldan, 2011). Özel yetenekli öğrencileri tanımlama da noktasında çocukların meraklı olması, öğrenme isteklerinin fazla olması gibi maddeler ortaya çıkmıştır (Kıldan, 2011).

Sonuç olarak farklı branş alanlarında çalışan öğretmenlerin özel yetenek kavramı hakkında belli seviyede bilgi sahibi olduğu, öğrencilerin özelliklerini ve davranışları hakkında bilgi sahibi olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler hakkında daha üst düzey bilgiye ihtiyaç duydukları ve sınıf öğretmenliği lisans programında özel yetenek ile ilgili derslerin daha fazla olması gerektiği araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Özel yetenekli öğrencileri tanımak ve onlara kaliteli bir eğitim verebilmek adına lisans programlarında özel yetenekli öğrencileri ve eğitimlerini tanımak amacıyla dersler eklenebilir.

Öğretmenlere özel yetenekli öğrenciler hakkında hizmet içi eğitimler kapsamında güncellenen bilgileri aktarmak adına üniversitelerin özel eğitim alanında görev alan akademik personellerinden yardım alınmalıdır. Bilsen sınavına başvurması öngörülen öğrenciler için okul rehberlik servisi, sınıf öğretmeni, branş öğretmenlerinden oluşan bir komisyon eşliğinde ön bir değerlendirme yapılmalı bu değerlendirme için bir ölçek geliştirilmeli daha sonra bu aşamada başarılı olan öğrencilerin Bilsen sınavına girmesi hakkı verilmelidir.

Okul rehberlik hizmeti düzenli görüşmelerle öğrenci - öğretmen ve özel yetenekli öğrencinin süreç içi işleyişini takip etmelidir. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine verilen seminer ve eğitimlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitime olan katkısı araştırılabilir. Üniversitelerdeki akademik personelin hizmet içi eğitimlerde yer alması sağlanabilir.

Farklı branş alanlarında çalışan öğretmenler ile görüşmeler yapılarak özel yetenek hakkında daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir. BİLSEM öğretmenleri ile daha genel çalışmalar yapılarak bilgi çeşitliliğini arttırmak için çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Clark, B. (2015). Üstün zekâlı olarak büyüme (Çev. F. Kaya ve Ü. Uğurlu). Nobel Akademik. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1979)
- Dağlıoğlu, E. H. (1995). İlkokul 2 - 5. Sınıfa devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Demirtaş, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık fenomenine duyarlılığı ile matematiksel düşünme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi
- Demirtaş, B. & Batdal-Karaduman, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık fenomenine duyarlılığı. *International Congress on Gifted and Talented Education Congress Proceedings*, 41-42, November.
- İlhan, A. (2020). Türkiye’de üstün yetenekli olmak. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 483-494.
- Kıldan, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 805-818
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Fransisco: Wiley Publications.
- Önal, N. T. (2020). Üstün zekâlı olmak. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 153-174.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

## EĞİTİMLİ AİLEM

**Burak MÜNEZ**

Soma Bilim ve Sanat Merkezi

### ÖZET

Günümüz dünyasında çalışan ebeveynler ve gelişen teknoloji aile içi iletişimleri olumsuz yönde etkilemektedir. Ebeveynlerin günlük hayatta yaşadığı sorunlar da aile içi iletişimi etkileyerek çocukların gelişimini önemli ölçüde rol oynamaktadır. Yapılan çalışmanın temel amacı; Aile eğitimine katılan anne-babaların ebeveynlik becerileri gelişimini ölçmek ve sonuçları durumlarına göre karşılaştırmaktır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem uygulanmıştır. Araştırmanın evreni Soma Bilim ve Sanat Merkezindeki 266 velidir. Araştırmanın örneklemi ise 9 haftalık 'Özel Yetenekli Çocuğum Var' Ebeveyn Eğitim Programını tamamlayan farklı yaş ve eğitim düzeylerindeki 26 velidir. Ölçme aracı olarak geliştirilen açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Eğitim Soma Bilim ve Sanat Merkezinde 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı 1.Yarı Döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 30-40 yaş arası 12 veli, 41-50 yaş arası 13 veli ve 51 yaş üstü 1 veli katılmıştır. Katılanların Eğitim düzeyleri Ortaokul (2), Lise (9), Önlisans (2) ve Lisans(13) derecelerinden oluşmaktadır. Araştırmada bulunan velilerin çocukların yaş düzeyleri 8-12 yaşları arasında bulunmaktadır. Çocukların aile ile geçirecekleri kaliteli zamanlar ve çocuklarla iletişimleri onların kişilik gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Bu yüzden aile eğitiminin bu durumda önemli bir noktaya sahiptir. Katılımcı veliler genel olarak eğitimde ebeveynlik tutumlarının geliştiğini/değiştirdiğini belirtmiştir. Verilen aile eğitimi sonucunda anket sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Velilerin kendi yaş düzeylerine göre en fazla geliştikleri/değiştikleri ebeveynlik tutumları olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitime katılan veliler 9 haftalık süreci genel olarak değerlendirdiklerinde eğitimin faydalı bir eğitim olduğunu ve katıldıkları için mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Eğitimin kendilerine kazandırdıkları hakkında cümlelerle olumlu ifadelerde bulunmuşlardır. Eğitimin velilere yönelik yararlı bir eğitim olduğu ortaya çıkmıştır. Bu eğitim içeriği sadece Özel Yetenekli öğrencilerin velilerine yönelik olduğu için, yeni eğitim içerikleri düzenlenip geliştirilerek normal düzeyde bulunan çocukların velilerine de eğitimler gerçekleştirilebilir. Öncelikle ilçemizde bir çalıştay

yapılarak aile eğitimleri içerikleri oluşturulur. Oluşturulan eğitim içeriği önce ilçemizde ardından ilimizde ve ulusal çapta velilere uygulanarak hayata geçirilebilir. Sağlık Bakanlığının Aile Hekimleri ile koordinasyon halinde olunup anne, baba adaylarına da eğitim içerikleri hazırlanarak Çocuklu Aile Olma eğitimleri yapılabilir. Özellikle bu konuda dezavantajlı bölgelerde yaşayan ailelerin yararlanması sağlanabilir. Eğitime mutlaka katılmalarını sağlamak için velilerin eğitim düzeyi ne olursa olsun ulusal çapta tanıtımlar, içerikler hazırlanarak halka sunulmalıdır. Eğitime katılan velilere verilen katılım belgeleri e-devlet üzerinden görülmesi de sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Aile eğitimi, Üstün Yetenekliler, Ebeveyn

## GİRİŞ

İletişimsiz bir yaşam düşüncesi imkânsızdır. Bireyin bütün hayatı iletişime dayanır. Birey doğduğu andan itibaren iletişim ağının içinde kendini bulur ve bu durum, hayatının sonuna kadar devam eder. Bireyin, kendini iletişim düzeninden soyutlaması hiçbir şekilde mümkün değildir (Çalışkan ve Aslanderen,2014). İletişim; kişilerin, düşünce ve eylemi hedefleyen iletilerle gerçekleştirdiği bir süreç olarak tanımlanır. Diğer bir yönü ile kişilerin bilgi, birikim, düşünce ve davranışlarını paylaşmasıdır. Bu yönü ile bir etkileşim süreci olan iletişim, en az iki birey, topluluk, ya da toplumlar arasında gerçekleşir (Gökgül,2016). Çocuğun gelişimini, kişiliğini ve zekasını olumlu yönde etkileyen iletişim, son yüzyılda en temel gereksinimlerden biri olmakla birlikte, insanın kendini var edebilmesi için doğru iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Şahin ve Aral,2012).

Aile içinde eşlerin birbirleri arasındaki ilişkileri, anne-baba olarak çocukları ile olan ilişkileri ve kardeşlerin birbirleri ile olan ilişkileri de bir iletişim süreci içinde gelişir. Aile bireylerinin varlığı sayesinde iletişim kurulur ve bu iletişim, aile içi iletişim adını alır. Aile, kendi içinde bir yapılanma oluşturur. İlişkiler, bu yapılanmaya göre anlam kazanır (Baran,2004).

Her çocuk bir aileye ait olma yoluyla, güvenlik için temel gereksinimi olan doyuma ulaşmak ister. O, nereye ait olduğunu ve aile içinde hangi konumda olduğunu bilmek ister. Bunu çocuğa aile ortamı sağlar. Çünkü ancak bir aileye ait olmak duygusu ve bilinci ona yeni gruplara katılıp orada kendisine bir yer bularak becerilerini geliştirmeyi sağlar. Ailenin duygusal bağları bireyin yaşamdaki bütün ilişkilerinin gelişmesinde çok önemlidir. Bu nedenle aile, çocuk için ilk ve en önemli sosyalizasyon ajanıdır. Çocuk, insanların birbirleri ile ilişkilerini ilk olarak aile içinde anlamaya başlar (Aslan,2002). Eğer onunla sağlıklı ilişkiler kurulursa

çocuğun kendi benliğine yönelik algısı da sağlıklı olacaktır. Ayrıca kurulan iletişimle çocuk, çevresindeki insanları tanımaya ve onlara karşı güven oluşturmaya başlar. Bu güvenle devam eden iletişimle çocuk, yaşadığı toplumun sosyo-kültürel özelliklerini benimser; toplum kurallarını öğrenir. Böylece çocuğun toplum içinde diğer bireylerle kuracağı iletişimin de temelleri atılır (Şahin ve Cevher 2007). İletişim engelleri bireyin duygularının önemsiz olduğu, isteklerine saygı duyulmadığı, sorunlarını kendi kendine çözme yeteneğinin olmadığı mesajını vermektedir. Bu mesajlar bireyin kendini değersiz ya da önemsiz hissetmesine, benlik saygısının düşmesine ve kendine olan güvenini kaybetmesine neden olmaktadır (Elkin,2016). Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları çocukların hayatının her dönemini etkileyecek önemli etkilere sahip olabilmektedir (Şalcı, Sağlam ve Dericı,2018).

Çalışan ebeveynlerin otoriter ve aşırı koruyucu tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Aydoğdu ve Dilekmen,2016). Ebeveynlerin gün içerisinde çocukları görme ve denetleme fırsatı bulunmaması nedeniyle işten eve döndüklerinde çocuklarını daha iyi kontrol etmek için sıkı disiplin yöntemlerini uygulayabileceklerini düşündürmektedir. Eğitim düzeyinin artması ile anne babaların ebeveynlik tutumlarının olumlu yönde geliştiği ancak aşırı koruyuculuk ve sıkı disiplinin arttığı görülmektedir (Coşkun,Kılıç ve Sarıkoç,2021). Bu tutumla çocuk, diğer kimselere aşırı bağımlı, kendine güveni olmayan ve duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilir. Bu bağımlılık, çocuğun yaşamı boyunca sürebilir ve aynı koruma duygusunu eşinden de bekleyebilir (Özyürek,2004). Günümüzde aile bireylerinin internet başında geçirdiği süreler artmış ve buna bağlı olarak asosyal kişilik gelişmesine sebep olabilmekte ya da aile içi rollerini yerine getiremeyen ebeveyn tutumlarına yol açabilmektedir. Aileler internet kullanımına bağlı oluşabilecek riskler ve risklere yönelik alınabilecek önlemler konusunda bilgilendirilmelidir. Ebeveynler aile içi iletişimi güçlü tutmak için istekli olmalıdır (Sarı ve Karadeniz,2019).

Ebeveynler çocuklarını yetiştirirken öncelikle onları tanıma, nelere ihtiyaç duyduklarını bilme ve bunları nasıl gidereceklerine yönelik bilgiye ve desteğe ihtiyaç duyarlar (Şahin ve Kalburan,2009). Etkili aile eğitim programlarıyla ebeveynler, çocuklarının nelere ihtiyacı olduğu ve nasıl yetiştirilecekleri konusunda bilgilendirilir ve çocuklarının gelişim evrelerinde karşılaştıkları zorlukları çözmede onlara yardımcı olmaları beklenir (Karadağ,2021). Anne baba okullarının, aile ve çocuğun birlikte ele alınarak interaktif eğitim veya uzaktan eğitim programları kullanılarak bilinçlendirilmesine yönelik programların hazırlanması önerilir. Hazırlanan programlarda iletişim kurulurken ben dilinin kullanılmasına, ileti gönderilen çocuğun yaş ve gelişim özelliklerinin,



empatik bir davranışın gösterilmesine ve çocuğun söylediklerinin önemsenerek dinlenmesine dikkat edilmesi gerekmektedir (Şahin ve Aral,2012).

## YÖNTEM

Bu proje ile ebeveynlerin en önemli sorumlulukları olan çocukları ile sağlıklı iletişim kurarak çocukların kişilik, karakter gelişimlerine katkı sağlamaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki belirtilen alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1)Aile eğitimine katılan anne-babaların ebeveynlik becerileri gelişiminde ebeveyn yaş gruplarına göre eğitimin velilere olan yararı arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

2)Aile eğitimine katılan anne-babaların ebeveynlik becerileri gelişiminde ebeveyn eğitim durumlarına göre eğitimin velilere olan yararı arasında anlamlı fark var mıdır?

3)Aile eğitimine katılan anne-babaların ebeveynlik becerileri gelişiminde çocukların yaşlarına göre eğitimin velilere olan yararı arasında anlamlı fark var mıdır?

### *Aile Eğitiminin Uygulanması*

Özel Yetenekli Çocuğum Var Aile Eğitimi (MEB,2019), kurumumuzda öğrencisi olan velilere yönelik 9 hafta boyunca kurum Psikolojik danışmanı tarafından uygulanmıştır. Uygulanan eğitim sonunda katılımcı velilere katılım belgesi verilmiştir. Eğitim içeriği olarak Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğünün hazırladığı içerikler kullanılmıştır. Aile eğitimi toplamda 31 veli olarak 3 farklı grup halinde uygulanmıştır.

### *Veliye Yönelik Özel Yetenekli Çocuğum Var Ebeveyn Eğitimi Değerlendirme Anketi*

Özel Yetenekli Çocuğum Var Aile Eğitimine(MEB,2019) katılan ve eğitimi tamamlayan veliler tarafından doldurulan ankettir. Ankette eğitimin velilere neler kattığı ölçülecektir.

## BULGULAR

Eğitime 31 veli (21 kadın, 10 erkek) katılmış olup 3 aile hem anne, hem baba olarak eğitime katılmıştır. 26 veli anket çalışmasında yer almıştır. Bulgular 26 velinin verdiği cevaplar ışığında yazılmıştır. Ankete Katılan velilerin yaş grupları 30- 40 yaş arası 12, 41-50 yaş arası 13 veli ve 61 yaşında 1 veli katılmıştır. 30- 40 yaş arası velilerimiz

Velilerin eğitim düzeyi Ortaokul Mezunu 2 kişi, Lise Mezunu 9 Kişi, Ön Lisans Mezunu İki kişi, Lisans Mezunu 13 kişidir. Ortaokul mezunları ve

ön lisans mezunu velilerimiz ebeveynlik tutumu ve empati becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Lise mezunları ve lisans mezunları olan velilerimiz ebeveynlik tutumlarının daha çok geliştiğini belirtmişlerdir.

Eğitime katılan ailelerin çocuklarının yaş profilleri 8 yaş çocuğu olan 5 kişi, 9 yaş çocuğu olan 3 kişi, 10 yaş çocuğu olan 6 ebeveyn, 11 yaş çocuğu olan 9 ebeveyn, 12 yaş çocuğu olan 3 ebeveyn eğitime katılım sağlamıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde “ Aile eğitimine katılan anne-babaların ebeveynlik becerileri gelişiminde ebeveyn yaş gruplarına göre eğitimin velilere olan yararı arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te sırası ile gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Ebeveynlerin Yaş Gruplarına Göre (30-40 yaş) Eğitimin Velilerde Yarattığı Etkiler.

Eğitimin Yarattığı Etkiler	30-40 yaş arası veliler	Yüzde
Ebeveynlik Tutumu	6	% 50
Empati Becerisi	1	% 8,33
İletişim Becerisi		
İletişim Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu		
Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	4	% 33,3
Etkisi olmadı	1	% 8,33
Toplam	12	% 100

**Tablo 2:** Ebeveynlerin Yaş Gruplarına Göre (41-50 yaş) Eğitimin Velilerde Yarattığı Etkiler.

Eğitimin Yarattığı Etkiler	41-50 yaş arası veliler	Yüzde
Ebeveynlik Tutumu	7	% 53,84
Empati Becerisi		
İletişim Becerisi	2	% 15,38
İletişim Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	2	% 15,38
Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	1	% 7,69
Etkisi olmadı	1	% 7,69
Toplam	13	% 100

**Tablo 3:** Ebeveynlerin Yaş Gruplarına Göre(50+ yaş) Eğitimin Velilerde Yarattığı Etkiler.

Eğitimin Yarattığı Etkiler	50+ yaş arası veliler	Yüzde
Ebeveynlik Tutumu		
Empati Becerisi		
İletişim Becerisi		

İletişim Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu		
Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	1	% 100
Etkisi olmadı		
Toplam	1	% 100

Sırasıyla Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te görüldüğü gibi 30- 40 yaş arası velilerimizin %50'si ve 41-50 yaş grubunun %54'ü ebeveynlik tutumlarının geliştiğini belirtirken 50 yaş üstü ebeveynimiz Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumunun beraber geliştiğini belirtmiştir. Tüm velilerin %50'sinde ebeveynlik tutumunun geliştiği görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde " Aile eğitimine katılan anne-babaların ebeveynlik becerileri gelişiminde ebeveyn eğitim durumlarına göre eğitimin velilere olan yararı arasında anlamlı fark var mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4, Tablo 5 ,Tablo 6 ve Tablo 7'de sırası ile gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre (Ortaokul) Aile Eğitimin Yararının Değerlendirilmesi

Eğitimin Yarattığı Etkiler	Ortaokul	Yüzde
Ebeveynlik Tutumu	1	% 50
Empati Becerisi	1	% 50
İletişim Becerisi		
İletişim Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu		
Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu		
Etkisi olmadı		
Toplam	2	% 100

**Tablo 5:** Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre (Lise) Aile Eğitimin Yararının Değerlendirilmesi

Eğitimin Yarattığı Etkiler	Lise	Yüzde
Ebeveynlik Tutumu	4	% 44,4
Empati Becerisi		
İletişim Becerisi	1	% 11,1
İletişim Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	1	% 11,1
Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	1	% 11,1
Etkisi olmadı	2	% 22,2
Toplam	9	% 100

**Tablo 6:** Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre (Önlisans) Aile Eğitimin Yararının Değerlendirilmesi

Eğitimin Yarattığı Etkiler	Önlisans	Yüzde
Ebeveynlik Tutumu	1	% 50
Empati Becerisi		
İletişim Becerisi		
İletişim Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu		
Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	1	% 50
Etkisi olmadı		
Toplam	2	% 100

**Tablo 7:** Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre (Lisans) Aile Eğitimin Yararının Değerlendirilmesi

Eğitimin Yarattığı Etkiler	Lisans	Yüzde
Ebeveynlik Tutumu	7	% 53,84
Empati Becerisi		
İletişim Becerisi	1	% 7,70
İletişim Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	1	% 7,70
Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	4	% 30,77
Etkisi olmadı		
Toplam	13	% 100

Sırasıyla Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de görüldüğü gibi Ortaokul mezunu velilerinin %50’si Ebeveynlik Tutumlarının geliştiğini belirtirken, %50’si empati becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Lise mezunu velilerimizin %44’ü ebeveynlik tutumlarının geliştiğini belirtmiştir. Ön Lisans mezunu velilerimizin %50’si ebeveynlik tutumlarının geliştiğini belirtirken %50’si hem ebeveynlik tutumlarının hem empati becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Lisans mezunu velilerimizin %54’ü ebeveynlik tutumlarının geliştiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “ Aile eğitimine katılan anne-babaların ebeveynlik becerileri gelişiminde çocukların yaşlarına göre eğitimin velilere olan yararı arasında anlamlı fark var mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12’de sırası ile gösterilmiştir.

**Tablo 8:** Çocukların Yaşlarına Göre (8 yaş) Ailelerin Eğitimden Aldıkları Yarar

Eğitimin Yarattığı Etkiler	8 yaşında çocuğu olan veli	Yüzde
Ebeveynlik Tutumu	2	% 40
Empati Becerisi	2	% 40
İletişim Becerisi		
İletişim Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu		

Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu		
Etkisi olmadı	1	% 20
Toplam	5	% 100

**Tablo 9:** Çocukların Yaşlarına Göre (9 yaş) Ailelerin Eğitimden Aldıkları Yarar

Eğitimin Yarattığı Etkiler	9 yaşında çocuğu olan veli	Yüzde
Ebeveynlik Tutumu	2	% 66,6
Empati Becerisi		
İletişim Becerisi		
İletişim Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu		
Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	1	% 33,3
Etkisi olmadı		
Toplam	3	% 100

**Tablo 10:** Çocukların Yaşlarına Göre (10 yaş) Ailelerin Eğitimden Aldıkları Yarar

Eğitimin Yarattığı Etkiler	10 yaşında çocuğu olan veli	Yüzde
Ebeveynlik Tutumu	3	% 50
Empati Becerisi		
İletişim Becerisi		
İletişim Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	1	% 16,6
Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	2	% 33,3
Etkisi olmadı		
Toplam	6	% 100

**Tablo 11:** Çocukların Yaşlarına Göre (11 yaş) Ailelerin Eğitimden Aldıkları Yarar

Eğitimin Yarattığı Etkiler	11 yaşında çocuğu olan veli	Yüzde
Ebeveynlik Tutumu	5	% 55,6
Empati Becerisi	1	% 11,1
İletişim Becerisi	1	% 11,1
İletişim Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu		
Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	1	% 11,1
Etkisi olmadı	1	% 11,1
Toplam	9	% 100

**Tablo 12:** Çocukların Yaşlarına Göre (12 yaş) Ailelerin Eğitimden Aldıkları Yarar

Eğitimin Yarattığı Etkiler	12 yaşında çocuğu olan veli	Yüzde
Ebeveynlik Tutumu	1	% 33,3
Empati Becerisi		
İletişim Becerisi		
İletişim Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	1	% 33,3

Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumu	1	% 33,3
Etkisi olmadı		
Toplam	3	% 100

Sırasıyla Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12 'de görüldüğü gibi 8 yaşında Çocuğu olan velilerin %40 ebeveynlik becerilerinin geliştiğini belirtirken, %40'ı empati becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. 9 yaşında çocuğu olan velilerin %66'sı ebeveynlik becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. 10 yaşında çocuğu olan velilerin %50'si ve 11 yaşında çocuğu olan velilerin %56'sı ebeveynlik becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. 12 yaşında çocuğu olan veliler %33,3'ü ebeveynlik tutumlarının geliştiğini, %33,3'ü İletişim Becerisi ve Ebeveynlik Tutumlarının geliştiğini, %33,3'ü Empati Becerisi ve Ebeveynlik Tutumlarının geliştiğini belirtmiştir.

### ***Ebeveynleri En Çok Etkileyen Oturum***

9 oturumdan oluşan aile eğitimi

1. Oturum Özel Yeteneklilik: Kendime Yolculuk

2. Oturum Ebeveynlik: İlk Durak

3. Oturum Pozitif Disiplin: İpuçları ve Öneriler

4. Oturum Gelişen Çocuk/ Sosyal Bağlam: Akran İlişkileri ve Empati

5. Oturum Gelişen Çocuk/ Duygusal Bağlam: Mükemmeliyetçilik ve Olumsuzluklarla Baş Etme

6. Oturum E-beveyn Olmak: Ekran Bağımlılığı

7. Oturum 21. Yüzyıl Becerileri: Psikolojik Sağlamlık ve İş Birliği

8. Oturum 21. Yüzyıl Becerileri: Zaman Yönetimi ve Problem Çözme Becerileri

9. Oturum Güçlü Karakterler Güçlü Bireyler konularından oluşmaktadır. (MEB)

Velilere en etkilendikleri oturum sorulduğunda 1,3,4,5,8,9 oturumları tek olarak veya ikili olarak cevaplanmıştır. Bu oturumlar veli yaş, veli eğitim düzeyi ve çocukların yaşlarına göre değerlendirilmiştir.

**Tablo 13:** Velilerin Yaş Gruplarına Göre Onları Etkileyen Oturumlar

Oturum Numarası	30-40 yaş arası veliler	41-50 yaş arası veliler	50+ yaş üstü veliler
1. Oturum	1	2	
3. Oturum	4	1	
4. Oturum	1	2	
5. Oturum	2	1	
8. Oturum		1	
9. Oturum	1		
1. ve 9. Oturum		1	
3. ve 4. Oturum	1	1	
4. ve 5. Oturum		1	
5. ve 8. Oturum	1	1	
Tüm Oturumlar	1	2	1

Tablo 13’de görüldüğü gibi 30-40 yaş arası Velileri en fazla etkileyen %33 ile Pozitif Disiplin: İpuçları ve Öneriler konulu ve anne,baba sevgisini gösterme içeriklerini kapsayan 3. Oturum olduğu belirtilmiştir.

41-50 Yaş arası Velileri en fazla etkileyen oturumlar %15 ile 1. Oturum Özel Yeteneklilik: Kendime Yolculuk, %15 ile 4. Oturum Gelişen Çocuk/ Sosyal Bağlam: Akran İlişkileri ve Empati, %15 oranında da tüm oturumlardan etkilendiklerini ve yararlandıklarını belirtmişlerdir. 51 yaş üstü velimiz de tüm oturumlardan etkilendiğini ve yararlandığını belirtmiştir.

**Tablo 14:** Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Velileri En Çok Etkileyen Oturumlar

Oturum Numarası	Ortaokul	Lise	Önlisans	Lisans
1. Oturum	1	1		1
3. Oturum	1	1	1	2
4. Oturum		2		1
5. Oturum		1	1	1
8. Oturum				
9. Oturum		1		
1. ve 9. Oturum				1
3. ve 4. Oturum		1		2
4. ve 5. Oturum				1
5. ve 8. Oturum		2		
Tüm Oturumlar				4

Tablo 14’de görüldüğü gibi Ortaokuldan mezun olan velilerimiz kendilerini en çok etkileyen oturum sorusunda %50 si 1. Oturum Özel Yeteneklilik: Kendime Yolculuk eğitimini, %50 si Pozitif Disiplin: İpuçları ve Öneriler konulu ve anne,baba sevgisini gösterme içeriklerini kapsayan 3. Oturum olduğu belirtmişlerdir. Lise Mezunu olan velilerimizin %22si 4. Oturum Gelişen Çocuk/ Sosyal Bağlam: Akran İlişkileri ve Empati, %22 si 5. Ve 8. Oturumları beraber yazarak en çok etkilendikleri oturum olarak cevaplamışlardır. Ön lisans mezunları velilerimizin %50si Pozitif Disiplin: İpuçları ve Öneriler konulu ve anne,baba sevgisini gösterme içeriklerini kapsayan 3. Oturumu, %50 si de 5. Oturum Gelişen Çocuk/ Duygusal Bağlam: Mükemmeliyetçilik ve Olumsuzluklarla Baş Etme konularından etkilendiklerini ve yararlandıklarını belirtmişlerdir. Lisans mezunu velilerimizin %30u tüm oturumlardan etkilendiklerini ve yararlandıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 15:** Çocuklarının Yaşlarına Göre Ebeveynlerin Etkilendikleri Oturum

Oturum Numarası	8 yaşında çocuğu olan veli	9 yaşında çocuğu olan veli	10 yaşında çocuğu olan veli	11 yaşında çocuğu olan veli	12 yaşında çocuğu olan veli
1. Oturum	1		1	1	
3. Oturum	2	1	1	1	
4. Oturum			1	1	1
5. Oturum	1	1	1		
8. Oturum		1			
9. Oturum		1		1	
1. ve 9. Oturum				1	
3. ve 4. Oturum	1		1		
4. ve 5. Oturum				1	
5. ve 8. Oturum			1	1	
Tüm Oturumlar				2	2

Tablo 15’de görüldüğü gibi 8 yaşında çocuğu olan ebeveynlerin en çok etkilendikleri oturumlar sorusunda %40ı Pozitif Disiplin: İpuçları ve Öneriler konulu ve anne,baba sevgisini gösterme içeriklerini kapsayan 3. Oturum olduğu belirtmişlerdir.

9 yaşında çocuğu olan ebeveynler en çok etkilendikleri oturumlar olarak ayrı ayrı 3. Oturum, 5. Oturum ve 8. Oturum olarak cevaplamışlardır.

10 yaşında çocuğu olan ebeveynler kendilerini en çok etkilendikleri oturumlar olarak ayrı ayrı 1,3,4,5 ve ikili oturum seçimi olarak 3. Ve 4. Oturumları bir başka cevap ise 5. Ve 8. Oturum olarak cevaplamışlardır.

11 yaşında çocuğu olan ebeveynlerin %22si tüm oturumlardan etkilendiklerini ve yararlandıklarını belirtmişlerdir.



12 yaşında çocuğu olan ebeveynlerin %66'si tüm oturumlardan etkilendiklerini ve yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde velilerin en çok etkilendikleri oturum Pozitif Disiplin: İpuçları ve Öneriler konulu ve anne,baba sevgisini gösterme içeriklerini kapsayan 3. Oturum olduğu belirtilmiştir.

### ***Ebeveynlerin Eğitime Yönelik Genel Bakış Açısı***

Eğitime katılan velilerin 9 haftalık süreci genel olarak değerlendirdiklerinde ankete katılan 26 kişinin tümü eğitimin faydalı bir eğitim olduğunu ve katıldıkları için mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Eğitimin kendilerine kazandırdıkları hakkında cümlelerle olumlu ifadelerde bulunmuşlardır.

### ***Eğitimi Almayan Bir Ebeveyne Neler Söylemek İstersiniz Sorusuna Verilen Cevaplar***

Eğitime katılan velilerin 9 haftalık süreci genel olarak değerlendirdiklerinde ankete katılan 26 kişinin tümü başka velilere önerdikleri, böyle bir eğitime katılmaları gerektiğini açık bir şekilde belirtmişlerdir.

### **SONUÇ**

Araştırmaya 'Özel Yetenekli Çocuğum Var' Ebeveyn Eğitim Programını tamamlayan 26 veli katılmıştır. Eğitim ilçemizde bulunan Bilim ve Sanat Merkezinde 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı 1 Yarı Döneminde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya 30-40 yaş arası 12, 41-50 yaş arası 13 ve 51 yaş üstü 1 kişi katılmıştır. Katılanların Eğitim düzeyleri Ortaokul (2), Lise (9), Önlisans(2) ve Lisans(13) derecelerinden oluşmaktadır. Araştırmada bulunan velilerin çocukların yaş düzeyleri 8-12 yaşları arasında bulunmaktadır.

Katılımcı veliler genel olarak eğitimde ebeveynlik tutumlarının geliştiğini/değiştiğini belirtmiştir. Velilerin kendi yaş düzeylerine göre en fazla geliştikleri/değiştikleri ebeveynlik tutumları olduğu ortaya çıkmıştır.

Lise ve Lisans mezunu olan velilerin de eğitimde en çok ebeveynlik tutumlarının geliştiğini/ değiştiği sonucu ortaya çıkmıştır.

9,10 ve 11 yaşında olan çocukların velilerinin de en çok ebeveynlik tutumlarının geliştiği/ değiştiği ortaya çıkmıştır.

Velileri en çok etkileyen oturum Pozitif Disiplin: İpuçları ve Öneriler konulu ve anne,baba sevgisini gösterme, geçmişte anne babalarından

gördükleri sevgi gibi içeriklerini kapsayan 3. Oturum olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitime katılan veliler 9 haftalık süreci genel olarak değerlendirdiklerinde eğitimin faydalı bir eğitim olduğunu ve katıldıkları için mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Eğitimin kendilerine kazandırdıkları hakkında cümlelerle olumlu ifadelerde bulunmuşlardır. Eğitimin velilere yönelik yararlı bir eğitim olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitime katılan velilerin başka velilere önerdikleri, böyle bir eğitime katılmaları gerektiğini açık bir şekilde belirtmişlerdir. Eğitimi alan velilerin başka ailelere önerilebilirliği ortaya çıkmıştır.

Bu eğitim içeriği sadece Özel Yetenekli öğrencilerin velilerine yönelik olduğu için, yeni eğitim içerikleri düzenlenip geliştirilerek normal düzeyde bulunan çocukların velilerine de eğitimler gerçekleştirilebilir.

Öncelikle ilçemizde bir çalıştay yapılarak aile eğitimleri içerikleri oluşturulur. Oluşturulan eğitim içeriği önce ilçemizde ardından ilimizde ve ulusal çapta velilere uygulanarak hayata geçirilebilir.

Sağlık Bakanlığının Aile Hekimleri ile koordinasyon halinde olunup anne,baba adaylarına da eğitim içerikleri hazırlanarak Çocuklu Aile Olma eğitimleri yapılabilir. Özellikle bu konuda dezavantajlı bölgelerde yaşayan ailelerin yararlanması sağlanabilir.

Eğitime mutlaka katılmalarını sağlamak için velilerin eğitim düzeyi ne olursa olsun ulusal çapta tanıtımlar, içerikler hazırlanarak halka sunulmalıdır.

Eğitime katılan velilere verilen katılım belgeleri e-devlet üzerinden görülmesi de sağlanabilir.

### KAYNAKÇA

- Aslan, K. A. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, (1), 25-33.
- Aydoğdu, F. & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Baran, G. A. (2004). Türkiye’de aile içi iletişim ve ilişkiler üzerine bir model denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 31-42
- Coşkun, S., Kılıç, S.H. & Sarıkoç, G. (2021). Ebeveynlerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumları ile ergenlerin internet bağımlılığı. *Humanistic Perspective*, 3(3), 780-799.
- Çalışkan, N., & Aslandere, M. (2014). Aile içi iletişim ve siber yaşam: teorik bir çözümleme. *Ali Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 263-277.
- Elkin, N. (2016). Olumlu ergen gelişiminde aile içi iletişimin önemi. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 110-119.
- Gökgül, N. A. (2016). *Sosyal medyanın siyasal iletişim aracı olarak kullanımı:7 haziran 2015 genel seçimleri twitter örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, İstanbul.

- Karadağ, Ş.Ö. (2021). *Aile eğitim programı ve ebeveynlik becerileri arasındaki ilişkilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Sarı, C., & Karadeniz, H. (2019). İnternet bağımlılığının aile içi ilişkilere etkisi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 28 (4) , 294-298
- Şahin, F.T., & Kalburan, F. N. C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: dünyada neler uygulanıyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.
- Şahin S., & Aral N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 55-66.
- Şahin, T.F., & Cevher, F. N. (2007). Türk toplumunda aile çocuk ilişkilerine genel bir bakış. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi 38. ICANAS, Ankara, Türkiye, 10-15 Eylül 2007*, ss.775-790
- Şalcı O., Sağlam, C., & Derici, S. (2018). Türkiye’de yapılan anne baba çocuk yetiştirme tutumlarına yönelik lisansüstü çalışmalarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 78-87.

## MATEMATİKSEL YETENEK TESTİNİN (MYT) KLASİK TEST KURAMI VE MADDE TEPKİ KURAMINDAN ELDE EDİLEN YETENEK ÖLÇÜLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

**Arş. Gör. Deniz ARSLAN**

Anadolu Üniversitesi  
ORC-ID: 0000-0003-2531-7883

**Arş. Gör. Ömer Faruk TAMUL**

Anadolu Üniversitesi  
ORC-ID: 0000-0001-8884-6171

**Arş. Gör. Saadet BAYAR**

Anadolu Üniversitesi  
ORC-ID: 0000-0002-5634-9151

### Özet

Çalışmada Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına (ÜYEP) öğrenci alımı için kullanılan testlerden biri olan Matematiksel Yetenek Testinin (MYT) Klasik Test Kuramı ve Madde Tepki Kuramına göre belirlenen yetenek ölçüleri karşılaştırılmıştır. ÜYEP'e öğrenciler puanlarına göre sıralanarak kabul edilmektedir. Çalışmada sıralamaların, öğrenci puanlarının hem Klasik Test Kuramı hem de Madde Tepki Kuramına göre hesaplandığında farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. 2019-2020 öğretim yılında ÜYEP tanılama sınavına başvuran öğrencilerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin puanları Klasik Test Kuramı için doğru sayıları ve 4 yanlış 1 doğru uygulamalarına göre hesaplanmıştır. Madde Tepki Kuramı içinse puanlar birkaç aşamada hesaplanmıştır. İlk olarak verilerin boyutluluk durumu incelenmiştir. Analizler sonunda sınavın iki boyutlu olduğu belirlenmiştir. Verilerin hangi madde tepki kuramı modeline uygun olduğunu belirlemek için yapılan analizler sonunda 2 parametrelili lojistik modelin en uygun model olduğu görülmüştür. Madde Tepki Kuramının öğrenci puanlarını şans başarısından arındırıp hesaplayan 3 parametrelili modeli ile Klasik Test kuramının 4 yanlış 1 doğru uygulaması karşılaştırılmıştır. Klasik Test Kuramı ve Madde Tepki Kuramına göre yapılan yetenek kestirimlerinin arasında yüksek ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Matematiksel yetenek testi, Klasik test kuramı, Madde tepki kuramı.

## GİRİŞ

Özel yetenekli öğrencilerin tanılanmalarında genel zekâ düzeyini ve zekâ endekslerini ölçen testlerin yanı sıra yetenek ve başarı testleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Zekanın yetenek ile ilişkili olması (Prieto, vd., 2005) bu testlerin kullanımını artırmaktadır. Zekâ ve yetenek kavramları kimi zaman birbirlerinin yerlerine kullanılsa da aralarında farklılıklar bulunmaktadır. Zekâ genel zihinsel kapasite ile ilgili olup, ileriye dönük potansiyeli ifade ederken; yetenek hâlihazırda sahip olunan kapasiteyi ve bireyin bu kapasiteyi kullanabilme düzeyini ifade etmektedir. Zekâ puanı genel bilişsel potansiyeli ortaya koyarken, yetenek puanı uzmanlaşılana, alana özgü becerileri yansıtmaktadır (Almulla, 2018). Bu tanımlara göre zekâ ve yetenek arasındaki “potansiyel durumda bulunma” ve “var olma” ayrımları göz önünde bulundurulduğunda alana özgü bir performans ölçmede potansiyel durumda bulunmaya göre var olanın ölçümü daha kolay olacağından, yetenek ölçümünün zekâ ölçümüne göre daha güçlü ve güvenilir sonuçlar vereceği ifade edilebilir.

Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulan, ortaokul kademesindeki özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış eğitim sunan bir programdır (Sak, vd., 2010). ÜYEP’te eğitim içerikleri matematik ve fen bilimleri ağırlıklıdır. Bu nedenle ÜYEP’te eğitim alacak öğrencileri belirlemek amacıyla Matematiksel Yetenek Testi (MYT) ve Bilimsel Üretkenlik testi (BÜT) kullanılmaktadır. MYT matematik alanında özel yetenekli öğrencileri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu bağlamda hem matematik başarı testlerinden hem de zekâ testlerinden farklıdır. MYT matematik alan bilgisini, matematiksel analitik yeteneği, matematiksel yaratıcı yeteneği ve matematiksel uzamsal yeteneği ölçme amacıyla tasarlanmıştır (Ayvaz ve Sak, 2017).

Eğitimde ve psikolojide seçme, yerleştirme, sıralama, değerlendirme yapabilmek ve bireylerin psikolojik ve bilişsel düzeyleri hakkında karar verebilmek için ölçümler gerçekleştirilmektedir. Bu kararların doğru ve güvenilir olması için gereken koşullardan biri ölçme aracından elde edilen puanların ölçülmek istenilen özelliği temsil edebilme düzeyidir (Köse, 2012). Puanların, ölçülmek istenilen özelliği temsil edip etmediğinin belirlenmesi için yaygın olarak kullanılan yöntem, ölçme aracının boyutluluğunun belirlenmesidir. Ölçme aracındaki soruların boyutluluk durumu, ölçme aracının ölçülmek istenilen özelliği ne düzeyde temsil ettiğini göstermektedir (Akyıldız ve Şahin, 2017). Ölçüm sonunda gerçek yeteneğin ne kadarının ölçülebildiğinin belirlenmesi, doğru ve güvenilir bir ölçüm için önemli olan bir diğer durumdur. Ölçekte yer alan soruların her katılımcı için aynı bilgiyi ölçüp ölçmediği yetenek kestirimleri ile cevaplanabilmektedir (Gül ve Koç, 2017).

Çalışmada ÜYEP'te eğitim alacak öğrencilerin belirlenmesi için kullanılan Matematiksel Yetenek Testinin (MYT) boyutluluk durumu araştırılmış, farklı yöntem ve kuramlarla elde edilen yetenek kestirimleri karşılaştırılarak incelenmiştir. Matematik alanında özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında Klasik Test Kuramı ve Madde Tepki Kuramına göre elde edilen puanlama yöntemlerinin birbirlerine göre avantaj ve dezavantajları değerlendirilmiştir.

### **Klasik Test Kuramı**

Klasik test kuramında (KTK) testten alınan puan, gerçek puan ve ölçümün hatası ile toplanarak elde edilmektedir. Test ve madde analizlerinde toplam puanlar ve madde puanları değerlendirilmektedir. KTK da ölçme aracında yer alan her bir maddenin toplam puana katkısı aynıdır. Kuramda hata kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle ölçümde hatanın iyi tanımlanması, gerçek puana ulaşmayı kolaylaştırır. Klasik test kuramında ölçümün güvenilirliği, ölçümün tesadüfi hatalardan arındırılması ile ilgilidir (Hambleton Swaminathan & Rogers, 1991; Lord & Novick, 2008). Klasik test kuramında iki tür madde parametresi bulunmaktadır (Akyıldız, 2015). Bunlar:

- Madde Güçlüğü ( $p_j$ )
- Madde Ayırt Ediciliği ( $r_{jx}$ ) dir.

Madde güçlüğü ( $p_j$ ) bir maddenin uygulandığı gruptaki doğru cevaplanma yüzdesidir. Maddeyi doğru yanıtlayanların tüm katılımcılara oranı ile hesaplanır. Madde ayırt ediciliği ( $r_{jx}$ ) ise maddenin ölçülmeye çalışılan beceriye sahip olanlarla olmayanları ayırt edebilme gücüdür. Madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği gruba göre değişebilir. Klasik test kuramında madde istatistik ve analizleri gruba bağımlıdır ve grubun değişmesi durumlarında değerlerin de değişmesi mümkündür (Nartgün, 2002).

Klasik test kuramında gruba bağımlılık nedeniyle bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir (Fan, 1998; Hambleton & Jones, 1993; Magno, 2009):

- Ölçümün standart hatası tüm bireyler için aynıdır.
- Şans başarısı göz ardı edilmektedir.
- Madde bazında katılımcının performansı bilinmemektedir.
- Bütün yetenek aralığı için tek bir hata kestirimi yapılmaktadır.
- Az sayıdaki madde ile yüksek güvenilirlik değerleri elde edilebilmesi zordur.

- Ölçekte yer alan her bir maddenin puan değeri aynıdır.

Testten elde edilebilecek istatistiki değerler sadece o grup için geçerlidir. Ölçümden elde edilen parametreler gruba bağlıdır.

### **Madde Tepki Kuramı**

Madde Tepki Kuramı, Klasik Test Kuramının yöntemlerine alternatif olarak geliştirilmiştir. Kökenleri 1920'li yıllara dayansa da (Bock, 1997) 1970'li yıllardan itibaren ölçme alanında daha fazla kullanılmıştır. Kuram, bireyin ölçümdeki yerini ölçek maddelerine verdiği yanıtları kullanarak matematiksel modellerle açıklamaktadır. Kuramın, Klasik Test Kuramına göre önemli avantajları; yetenek düzeylerinin ve madde güçlük değerlerinin aynı ölçek düzeyinde yer alabilmesi, her bir bireyin yetenek düzeyini daha keskin ve daha küçük ölçme hataları ile ortaya koyabilmesidir. Ayrıca madde parametrelerinin değişmezliği, kestirilen yetenek düzeylerinin farklı alt testlerde de aynı kalabilmesi ve testin ölçme hatasının bütün bireyler için aynı olmaması kuramın ölçme alanında kullanımını artırmaktadır (Spencer, 2004; Lee, 2007).

Madde Tepki Kuramında bireyin yeteneğinin herhangi bir maddedeki başarısını açıklayabilmek için madde karakteristik eğrisi kullanılır. Bu eğri ölçülmeye çalışılan yeteneğin, ilgili maddeyi doğru cevaplama olasılığı üzerindeki regresyonunu göstermektedir. Madde karakteristik eğrisini tanımlamak için madde ayırt ediciliği (a), madde güçlüğü (b) ve şans başarısı (c) olarak üç parametre kullanılmaktadır. Bu parametrelerden hangilerinin kullanılacağına bağlı olarak kuramda bir, iki ya da üç parametrelili modeller bulunmaktadır (Crocker & Algina, 1986; Hambleton, et al., 1991).

Madde Tepki Kuramı testlerin uygulanmasında ve sonuçların yorumlanmasında yenilikler getirmiştir. Bu yenilikler şu şekilde sıralanabilir (Ackerman, 1994; Reise, Ainsworth & Haviland, 2005; Zhao, 2008):

- Madde parametrelerinin grupların değişiminden etkilenmemesi,
- Her bir madde için şans başarısının hesaplanabilmesi,
- Sonuçların yorumlanmasında Klasik Test Kuramına göre gerçeğe daha yakın olabilmesi,
- Her bir maddenin zorluk ve ayırt edicilik özellikleri göz önünde bulundurularak, her bir maddeye farklı puan değerleri atanabilmesi,
- Her bir soru için, hangi yetenek düzeyinde doğru cevaplanabileceğinin kestirilmesi,

- Bilgisayar ortamlarında bireye göre olan ve anlık uygulamalar içeren testlerin hazırlanabilmesi,
- İki veya daha fazla yetenek alanının ölçüldüğü testlerde daha geçerli ve güvenilir ölçümler yapılması,
- Testin özelliklerinin ve istatistikî değerlerinin test uygulamadan önce belirlenebilmesi olarak sıralanabilir.

Klasik test kuramı ve madde tepki kuramına ilişkin çalışmalar incelendiğinde Fan (1998), Klasik Test Kuramı ve Madde Tepki Kuramının karakteristik ölçülerini incelediği çalışmasında kuramlar arasında tercih yapacak kadar anlamlı bir farklılık elde edememiştir. Bulut (2018), açıköğretim sınavlarında şans başarısını KTK ve MTK ile karşılaştırmıştır. 4 yanlışın 1 doğruyu iptal ettiği uygulamalardan elde edilen puanlarla 2PLM ve 3PLM'li modellerden elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Soruların sistematik bir şansa bağlı olarak cevaplandırılmadığı ve 3PLM'nin daha etkili sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Çelen ve Aybek (2013) sınıf içi ders başarısını ölçmeye çalışan bir ölçme aracından elde edilen verileri KTK ve MTK'ya göre değerlendirmişlerdir. 231 lisans öğrencisine 40 maddelik ölçek uygulanmıştır. Her iki kuramdan elde edilen yetenek kestirimleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki (.95) bulunmuş; öğrencilerin geçme ve kalma kararlarını vermede iki kuramında %87,4 oranında aynı sonuca götürdüğü belirlenmiştir. Progar, Sočan and Peč (2008) TIMMS sınavına katılan 8000 öğrencinin verilerini KTK ve MTK'ya göre kestirerek karşılaştırma yapmışlardır. İki kurama göre kestirilen yetenek ölçüleri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki bulmuşlardır. Ancak madde tepki kuramı parametrelerinin gruptan bağımsızlık konusunda daha güvenilir olduğu belirlenmiştir. Çıkrıkçı (2002) Raven Standart İlerlemeli Matrisler Testinin madde parametrelerini KTK ve MTK modelleri altında kestirerek karşılaştırmıştır. 3PLM ile KTK madde güçlükleri kestirimlerinin yüksek ilişkili olduğu (.94) bulunurken; madde ayırt edicilik değerleri düşük ilişkili (.03) olarak bulunmuştur. Her iki kuramda kestirilen madde güçlük ölçüleri örneklemeler arası değişmezlik gösterirken, madde ayırt edicilikleri örnekler arasında farklılaşmıştır. Raven Standart Testinin bilgisayar ortamında bireyselleştirilmiş uygulamaları için 2PLM önerilmiştir. Türkiye'de ayrıca geniş ölçekli sınav verileri kullanılarak, sınavın hangi MTK modeline uygun olduğu ve sınavdan KTK ve MTK'ya göre elde edilen puanlar karşılaştırmıştır (Çalışkan, 2000; Kılıç, 1999; Yeğin, 2003).

Çalışmada ÜYEP programının yetenek tanılmasında kullanılan MYT testinin boyutluluk durumu ve KTK ve MTK'ye göre puanlama



yapıldığında elde edilen yetenek ölçülerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

### **Problem Durumu**

ÜYEP, 5. sınıf düzeyinde fen ve matematik alanlarında özel yetenekli bireyleri tanıyan ve bu bireylere 8. sınıf sonuna kadar eğitim veren üniversite tabanlı bir programdır. Tanılamada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanlar ile sıralamalar oluşturularak programa kabul gerçekleştirilmektedir. Çalışmada çoktan seçmeli sorulardan oluşan matematiksel yetenek sınavı için her bir sorunun aynı puana denk geldiği klasik test kuramına göre elde edilen puanlama ve her bir sorunun her bir birey için farklı bir puana denk geldiği madde tepki kuramı ile yapılan puanlama karşılaştırılmıştır. Bu noktada amaç iki puanlama arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Ayrıca yeteneğe dayalı olarak öğrenci alımı gerçekleştiren ÜYEP programında kullanılan MYT sınavı madde tepki kuramına göre ilk defa incelenmiş olacaktır. MYT sınavında Klasik Test Kuramının yaygın olarak kullanılan şans başarısından arındırma işlemi 4 yanlış 1 doğru uygulaması gerçekleştirilmektedir. Çalışmada bu uygulamanın, öğrencilerin başarılarına olan etkisi de incelenmiştir. Madde Tepki Kuramının öğrencilerin puanlarını şans başarısından arındırarak hesaplayan 3 parametrelili modeli ile 4 yanlış 1 doğru uygulamasının sonuçları karşılaştırılmıştır. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Matematiksel Yetenek Testi kaç boyutludur?
- Madde tepki kuramına göre kestirilecek yetenek ölçüleri hangi madde tepki kuramı modeline daha uyumludur?
- Klasik Test kuramı ve madde tepki kuramına göre kestirilen yetenek ölçüleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 4 yanlış 1 doğru uygulaması ile MTK 3PL modeli arasında nasıl bir ilişki vardır?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırma Modeli**

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel çalışmalarda var olan durum olduğu biçimiyle ortaya konulmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ÜYEP tanılamaya başvuran ve MYT sınavına giren beşinci sınıf

öğrencileri oluşturmaktadır. MYT verileri sonuçların tutulduğu ÜYEP veri tabanından özel izinle alınmıştır.

## **Veri Toplama Araçları**

### ***Matematiksel Yetenek Testi (MYT)***

ÜYEP'te matematik ve fen alanında özel yetenekli öğrencileri tanılamak amacıyla kullanılan testlerden biri olan Matematik Yetenek Testi (Sak ve diğerleri, 2009), matematiksel yeteneği analitik, yaratıcı ve alan uzmanlığı ile açıklayan Üçlü Matematik Yetenek Modeli çerçevesinde (Sak, 2008) geliştirilmiştir. Test, 48 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. MYT'nin güvenilirlik çalışmaları 6-7. Sınıfa devam eden 368 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sonrasında MYT'nin KR-20 testi ile belirlenen iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır (Sak, vd., 2010). MYT'nin geçerliği ise dış ölçüte dayalı geçerlik belirleme yöntemi ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanları ve katılımcıların matematik dersi notları arasındaki ilişki değerlendirilerek gerçekleştirilmiştir. SBS puanları ve MYT performansları arasındaki ilişki düzeyleri 6. sınıflar için .62, 7. sınıflar için .69 olarak belirlenmiştir. MYT'nin yaşa dayalı dış ölçüt geçerliliğinde Matematik dersi notları ve MYT performansları arasındaki ilişki düzeyi 6. sınıflar için .50, 7. sınıflar için .57 olarak raporlanmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin MYT puanları arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuş ( $F(2, 288) = 14,66$   $p > .001$ ) ve bu farkın orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu ( $\eta^2 = .04$ ) belirlenmiştir (Sak vd, 2009). MYT'nin kapsam geçerliğine yönelik gerçekleştirilen çalışmada ise testin genel anlamda yeterli olduğu ve iyi yapılandırıldığı belirtilmiştir (Şengil, 2009). 2008 yılında 6 araştırmacı tarafından geliştirilen test 2017 yılında kısmi bir revizyondan geçmiştir.

2017 yılında, o zamana dek 6. sınıf öğrencilerin tanılanmasında kullanılan MYT ÜYEP 5. sınıf öğrencilerinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu doğrultuda matematik eğitimi alan uzmanı 4 kişilik bir ekiple sorular değerlendirilmiş ve revize edilmiştir. Revize sonrasında MYT toplamda 42 maddeden oluşmaktadır. Test alan bilgisi ve genel yetenek olmak üzere 2 alt boyuttan oluşan yapıda şekillendirilmiştir. MYT'nin revize edilmiş formu kullanılarak yapılan bir çalışmada 153 katılımcıdan elde edilen verilerin KR-20 iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları tüm test için .77, alan bilgisi alt testi için .69, genel yetenek alt testi için .73 olarak belirlenmiştir. Aynı çalışmada çalışma grubunun MYT performansları ile Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) sonuçlarının korelasyonları belirlenmiştir. ASİS genel zekâ puanı ile matematiksel yetenek puanı arasında pozitif yönde anlamlı, yüksek bir ilişki

bulunmuştur ( $r=.72$ ,  $p<.001$ ) (Köprü, 2019). Çalışmada MYT'nin revize edilmiş formu kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Veriler ÜYEP veri tabanından alındıktan sonra 1-0 matrisi olacak şekilde yeniden kodlanmıştır. Ayrıca ikinci bir kodlama ile 4 yanlış 1 doğru uygulamasının etkilerini görebilmek için veriler tekrar işlenmiştir. Analizlerde sadece A kitapçığı verileri kullanılmıştır. Sınavda A kitapçığı kullanan 256 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir.

### **Veri Analizi**

Verilerin analizinde ilk önce boyutluluk analizleri gerçekleştirilmiştir. Boyutluluk analizleri iki amaç doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. İlk amaç MYT'nin yapı geçerliğini ortaya koymaktır. İkinci amaç ise Madde Tepki Kuramında tek ve çok boyutlu modellerin arasında ciddi farklılıkların bulunması nedeniyle boyutluluk durumunu belirlemektir. Boyutluluk analizleri Madde Tepki Kuramının doğasına daha uygun olan, yetenek düzeyi ve yanıtlar arasındaki eğrisel ilişkileri dikkate alan NOHARM testiyle gerçekleştirilmiştir.

MYT'nin boyutluluğu belirlendikten sonra verilerin kaç parametreliliği Madde Tepki Kuramı modeline uyumlu olduğu belirlenmiştir. Daha sonra SPSS programı kullanılarak öğrencilerin ham puanları belirlenmiştir. Ham puanlar hesaplanmış ve z skorlarına (-3, +3) dönüştürülmüştür. Jmetrik programı kullanılarak uyumun yüksek olduğu Madde Tepki Kuramı modeli ile yetenek kestirimleri yapılmıştır. Her iki kurama ait yetenek kestirimlerinin arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Son olarak Klasik Test Kuramının 4 yanlış 1 doğru uygulamasına göre düzenlenen veriler ile Madde Tepki Kuramı 3PL modele göre elde edilmiş yetenek kestirimleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

### **BULGULAR**

Çalışmanın ilk problemi MYT'nin boyutluluk durumu ile ilgilidir. Bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: NOHARM Analizi Boyutluluk İndeksleri**

<b>N= 256</b>	<b>Tanaka GFI</b>	<b>RMSR</b>
1 BOYUT	.88	.01
2 BOYUT	.92	.01

NOHARM analizinde veriler 1 boyutlu, 2 boyutlu ve daha çok boyutlu olabilir durumuna göre sırasıyla analiz edilmiştir. Analizler 2 boyutlu sonuçlardan sonra devam ettirilmemiştir. Çünkü 3 ve sonraki boyutlar

için 2 boyutlu olma durumundan farklı sonuçlar elde edilmemiştir. Her bir boyut için elde edilen Tanaka'nın GFI değeri ve RMSR (Root Mean Score of Residuals) değeri Tablo 1.'de verilmiştir. NOHARM analizi sonucunda, .90 üzerindeki GFI değerlerinin RMSR değerlerindeki yüzdelik değişiminin 2 boyutluluk durumundan itibaren %10'un altında kaldığı görülmüştür. Bu durum göz önünde bulundurularak, verilerin çok boyutlu olduğu kabul edilmiş (Tate, 2003) ve analizler çok boyutluluk üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın ikinci problemi veri setinin hangi Madde Teki Kuramı modeline uyumlu olduğu ile ilgilidir. Bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. MTK 2 PL ve MTK 3PL Uyum Değerleri**

	<b>AIC</b>	<b>BIC</b>	<b>Log Likelihood</b>
<b>MTK 2PL</b>	12841.01*	13145.124*	-6336.505*
<b>MTK 3PL</b>	12892.13	13348.3	-6320.065

\*En iyi uyum.

Madde Tepki Kuramında en iyi model-veri uyumunun en küçük değerlerle ifade edildiği göz önünde bulundurularak verilerin iki parametreliliğe daha uyumlu olduğu belirlenmiştir. Buna göre MYT'nin Madde Tepki Kuramına göre kestirilecek yetenek ölçülerinde en uygun modelin iki boyutlu iki parametreliliğe göre gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın üçüncü problemi her iki ölçme kuramına göre kestirilen yetenek ölçüleri arasında; dördüncü ve son problemi ise 4 yanlış 1 doğru uygulaması ile Madde Tepki Kuramı 3PL model arasında nasıl ilişki olduğu üzerinedir. Bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. MTK ve KTK ile Elde Edilmiş Yetenek Ölçüleri Korelasyon Değerleri**

	<b>MTK-2PL</b>	<b>MTK-3PL</b>	<b>KTK Ham Puanlar</b>
<b>KTK Ham Puanlar</b>	.98**	.96**	-
<b>KTK 4 Yanlış 1 Doğru</b>	.96**	.95**	.97**

\*\*p<.001

Tablo 3'te MYT verilerinin Klasik Test Kuramı ve Madde Tepki Kuramından elde edilen yetenek ölçülerinin yüksek ve anlamlı ilişki gösterdikleri görülmektedir. KTK'da şans başarısından arındırma işlemi olarak en yaygın kullanılan 4 Yanlış 1 Doğru uygulaması ile MTK da doğal olarak şans başarısından arındırma işlemi uygulayan 3PL model arasında yüksek ilişki düzeyi bulunmuştur. Buna göre her iki kurama göre de kestirilen yetenek ölçülerinin büyük oranda benzeştiği ifade edilebilir. Ayrıca ham puanlar ile 4 yanlış 1 doğru uygulaması ile elde

edilen puanların yüksek korelasyon göstermesi öğrencilerin soruları şansa dayalı olarak cevaplamadıklarını, sistematik bir şans başarısının olmadığını göstermiştir.

### **TARTIŞMA VE SONUÇ**

Çalışma kapsamında incelenen MYT A Kitapçığının çok boyutlu olduğu görülmüştür. MYT testinin alan bilgisi ve genel yetenek olmak üzere iki alt boyuttan oluşan yapısı tekrarlanarak yapı geçerliliği ortaya konmuştur. Ayrıca Klasik Test Kuramı ve Madde Tepki Kuramına göre kestirilen yetenek ölçüleri arasında yüksek korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Ancak elde edilen korelasyon katsayılarının yüksek olması bir kurama göre elde edilen yetenek ölçülerinin diğer kurama göre kestirilmiş ölçülerin yerine kullanılabileceği anlamına gelmemektedir. Madde tepki kuramı ile kestirilen yetenek ölçülerinde gerçeğe daha yakın kestirimler elde edilmiş ve madde parametrelerinin birbirleriyle daha uyumlu oldukları görülmüştür. Ayrıca madde tepki kuramı ile madde bazında katılımcıların performansları ve katılımcılar arası farklılıklar izlenebilmiştir.

Çalışmada MYT sınavının sadece A kitapçığından elde edilen veriler kullanılmıştır. İleriki çalışmalarda B kitapçığı ya da A ve B kitapçıkları birleştirilerek elde edilecek bütün verilerin KTK ve MTK'ya göre psikometrik analizleri gerçekleştirilip karşılaştırılabilir. Ayrıca MYT yetenek testidir ve ÜYEP programına girişte sıralama önemlidir. Bu yüzden öğrenciler arası farklılıkların dikkate alınması ve daha keskin ölçümler yapılması gerekmektedir. ÜYEP programına girişte madde seçimi ve öğrenci farklılıklarının gözetilmesi konusunda her soruya 1 puan verilen Klasik Test Kuramı yerine, her bir soruyu bireyin yetenek düzeyine, sorunun zorluk ve ayırtediciliğine, sorunun şansla cevaplanmış olmasına bağlı olarak farklı puanlayan Madde Tepki Kuramı kullanılması, gerçeğe daha yakın sonuçlar elde edebilmek için önemlidir. MYT sınavı ÜYEP programına girişte kullanılan iki testten birisidir. Diğer testin verileri de kullanılarak Klasik Test Kuramına göre programa öğrenci kabul edilen ÜYEP'te, Madde Tepki Kuramı yetenek kestirimleri ile programa girişte farklılıklar olup olmayacağı, sıralamanın değişip değişmeyeceği incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Ackerman, T. A. (1994). Using multidimensional item response theory to understand what items and tests are measuring. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 255-278. [https://doi.org/10.1207/s15324818ame0704\\_1](https://doi.org/10.1207/s15324818ame0704_1).
- Akyıldız, M. (2015). *Açıköğretim Fakültesi 2014/2015 Öğretim Yılı Sınavlarından, Madde Tepki Kuramı ve Klasik Test Kuramına Göre Kestirilen Yetenek Ölçülerinin Karşılaştırılması*, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, Proje no: 1503E094.
- Akyıldız, M. & Şahin, M. D. (2017). Açık öğretimde kullanılan sınavlardan klasik test kuramına ve madde tepki Kuramına göre elde edilen yetenek ölçülerinin karşılaştırılması, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 3(4), 141- 159.
- Almulla, K. E. (2018). Üstün yeteneğin tanılanmasında yetenek ve akademik başarı testlerinin kullanımı. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanılanması içinde* (s. 55-70). Vize Yayıncılık.
- Ayvaz, Ü. & Sak, U. (2017). A componential and top 10% analysis of gender differences in mathematical ability: The EPTS case. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 7(1), 38-61.
- Bock, R.D. (1997). *A brief history of item response theory*. Educational Measurement: Issues and Practice, 37, 21-32.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Ed: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crocker, L. M. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Orlando: Holt, Rinehart, and Winston.
- Çalışkan, M. (2000). *Madde Tepki Kuramının (MTK) bir, iki ve üç parametrelili modellerinin Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesinin (MEB-EARGED) fen bilgisi başarı testi verilerine uygunluğu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gül, E. & Koç, N. (2017). Tek boyutlu ve çok boyutlu madde tepki kuramına göre çok boyutlu yapıların incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 312-326. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016019932>
- Fan, X. (1998). Item response theory and classical test theory: An empirical comparison of their item/person statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 58(3), 357-381. <https://doi.org/10.1177/0013164498058003001>
- Hambleton, R. K. & Jones, R. W. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(3), 38-47. doi: 10.1111/j.1745-3992.1993.tb00543.x
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. & Rogers, H. (1991). *Fundamentals of item response theory*. USA: Sage.
- Kılıç, İ. (1999). *Madde tepki kuramının (MTK) bir, iki ve üç parametrelili modellerinin öğrenci seçme ve yerleştirme merkezinin (ÖSYM) öğrenci seçme sınavına (ÖSS) uygunluğu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köprü, F. (2019). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği'nin (ASİS) ölçüt geçerliliğinin incelenmesi: ÜYEP örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Köse, İ. A. (2012). Çok boyutlu madde tepki kuramı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(1), 221-229.
- Lord, F.M. & Novick, M.R. (2008). *Statistical theories of mental test scores*. Addison Wesley Publishing Company.
- Lee, S. H. (2007). *Multidimensional item response theory: A SAS MDIRT MACRO and empirical study of PIATMATH Test*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Oklahoma, USA.

- Magno, C. (2009). Demonstrating the difference between classical test theory and item response theory using derived test data. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 1(1), 1-11.
- Nartgün, Z. (2002). *Aynı Tutumu Ölçmeye Yönelik Likert Tipi Ölçek ile Metrik Ölçeğin Madde ve Ölçek Özelliklerinin Klasik Test Kuramı ve Örtük Özellikler Kuramına Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Preito L, Bermejo R, Ferrando M, Ferrandiz C (2005). *Multiple Intelligences and Exceptional Children*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Dublin, September 2005. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/142801.htm> adresinden erişilmiştir.
- Progar, Š., Sočan, G. & Peč, M. (2008). An empirical comparison of item response theory and classical test theory. *Horizons of Psychology*, 17(3), 5-24.
- Reise, S. P., Ainsworth, A.T., & Haviland, M.G. (2005). Item Response theory. Fundamentals, applications, and promise in psychological research, *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 95-101.
- Sak, U. (2008). Test of the three-mathematical minds (M3) for the identification of mathematically gifted students. *Roeper Review*, 31(1), 53-67.
- Sak,U., Karabacak, F., Şengil, Ş, Akar, İ., Demirel, Ş. & Türkan, Y. (2009). *Matematik Yetenek Testi: Gelişimi ve psikometrik özellikleri*. Sözel Bildiri, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi, Eskişehir.
- Sak, U., Karabacak, F., Kılıç, A. & Öksüz, C. (2010). Proje MBE3: Üstün zekâlı öğrencilerin tanılanmasında ve eğitimlerinde üçlü matematiksel ve bilimsel tanılama ve öğretim yetenek modeli. Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri, Proje No:107K059.7
- Spencer, G.S. (2004). *The strength of multidimensional item response theory in exploring consrtuct space that is multidimensional and corralated*. (Unpublished doctoral dissertation). Brigham Young University, USA.
- Şengil, Ş. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik Matematik Yetenek Testi'nin kapsam geçerliği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tate, R. (2003). A comparison of selected empirical methods for assessing the structure of responses to test items. *Applied Psychological Measurement*, 27(3), 159-203.
- Yeğin, O. P. (2003). *Başkent Üniversitesi İngilizce yeterlik sınavının (BÜİYS) Madde Tepki Kuramı'nın (MTK) üç parametrelili modelinin kullanımıyla elde edilen yetenek kestirimlerinin yordama geçerliği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortaoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Zhao, Y. (2008). *Approaches for addressing the fit of item response theory models to educational test data*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst, USA.

## ERKEN DÖNEMDE YETENEK KEŞFİ

**Derya DENİZ KARAMEŞE**  
Soma Bilim ve Sanat Merkezi

**Levisa Zerya KARAKAYA**  
Soma Bilim ve Sanat Merkezi

### ÖZET

Üstün yetenekli öğrencilerin en büyük sorunlarından biri, ilkokul döneminde sahip oldukları ilgi ve yetenek alanlarını ortaokul çağına ulaştıklarında kaybetmeleridir. Bu çalışmanın amacı; Bilsen’de eğitime katılan üstün yetenekli destek grubu öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerinin kaybolmaması ve ilkokul döneminde bireysel yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik yenilikçi eğitim faaliyetleri tasarlamaktır. 2021- 2022 eğitim öğretim döneminde Soma Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 42 BYF-1 grubu öğrencilerine ilkokuldaki ilgi ve yeteneklerine yönelik bir anket uygulaması yapılmıştır. Anket sonucuna göre üstün yetenekli öğrencilerin %83’ü ilkokuldaki ilgi ve yeteneklerini geliştirmedikleri, bunlarla ilgili faaliyetleri sürdürmedikleri görülmüştür. Ayrıca ilkokul sınıf öğretmenlerinin anekdot kayıtları ve Bilsen rehberlik servisinden alınan BYF grubu yönlendirme formları da anket sonucunu desteklemektedir. Bu bulgular sonucunda destek grubu öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini kaybetmemeleri için yenilikçi eğitim faaliyetlerine ihtiyaç olduğu görülmüştür. 2021-2022 Destek grubu öğrencilerinin kendi ilgi ve yeteneklerini geliştirmeye, önceden belirlenmiş konularda yeni ürünler üretmeye yönelik, farklı yöntem ve tekniklerini kullanarak atölyeler, workshoplar, kulüpler vb. oluşturmak gibi kendilerine ait yenilikçi eğitim faaliyetleri tasarlamaları sağlanmıştır. Bu çalışma sonucunda destek grubu öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerinin ortaokul yıllarında da kaybolmaması için kendi hazırladıkları yenilikçi eğitim faaliyetlerini geliştirmeleri önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İlgi, Yetenek, Yenilikçi Eğitim Faaliyeti, Destek Eğitim



## GİRİŞ

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların yeteneklileri ne kadar erken tespit edilirse eğitimlerinde de o kadar başarı sağlanmaktadır (Moore, 1992). Öğretmenler üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar hakkında en fazla bilgiye sahiptirler. Tanılama süresince öğretmen niteliği verimi etkilemektedir (Şahin ve Çetinkaya, 2015) Formasyon becerileri, aldığı eğitim ve çocukla geçirdikleri zaman dikkate alındığında çocuklar hakkında en fazla bilgiye sahip kişinin öğretmen olması beklenmektedir. Öğretmen çocukları sürekli gözleme ve yeteneklerini deneyimle fırsatına sahiptirler. Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli bireylere eğitim yaygın olarak Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) verilmektedir (Çetinkaya, 2013a) Bilimsel gelişim ve değişimler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir. Özellikle üstün yeteneklilerin eğitiminde yenilikçi yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Çocukları ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirmek bu yaklaşımlardan birisidir. Elbette başarı için bireysel farklılıkların gözden kaçırılmaması bu açıdan büyük bir önem taşımaktadır. Gelişmiş ülkeler eğitim sistemlerinde bu bireysel farklılıkları dikkate almaktadırlar. Üstün yetenekli olmak da bireysel farklılık açısından kesinlikle dikkate alınması gereken bir durumdur. Üstün yetenekli bireyler bebeklik dönemlerinde bile erken dil gelişimi, hafızalarının ve dikkatlerinin iyi olması, uyarıcılara karşı ileri düzeyde açık olma hali ile akranlarından farklı olduğunu göstermektedir (Rogers, 1986; Robinson, 1993). Her toplumda belli oranda bulunan üstün yetenekli bireyler bilgiyi değiştirerek ve çoğaltarak toplumlarını ileriye taşıyabilmektedir. Buna rağmen Ataman’a (2004) göre de üstün yetenekli çocuklar özel eğitim alanında en çok ihmal edilen ve gerektiği şekilde eğitim verilmeyen çocuklardır. 2000’li yıllardan sonra engelli bireyler ile ilgili belirli oranda bir ilerleme yakalanmışsa da üstün yetenekli çocukların özel durumları tam olarak anlaşılmış değildir. Bunların yanında; çok hızlı öğrenen ve bir eğitim öğretim yılı içinde kazanılacak becerileri önceden kazanmış olan bu çocuklar için farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş öğretim imkânları sunulmazsa, bu bireylerin eğitim gereksinimleri gerçek anlamda karşılanmamış olur (Levent, 2011). Üstün yeteneklilerin eğitimine özgü zorluklar göz önüne alındığında hızla gerekli önlemlerin alınması büyük bir önem taşımaktadır (Akarsu, 2004, s. 443). Bütün bunları düşündüğümüzde üstün yeteneklilerin ortaya çıkarılan ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre etkili programlar geliştirilerek eğitimleri bireysel farklılıklarına göre planlanmalıdır.

Araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin eğitim alanındaki karşılaştıkları çeşitli güçlükleri, üstün yeteneklilerin eğitiminde erken tanılamanın önemini ve eğitim faaliyetlerinin bireyselleştirilerek düzenlenmesinin

önemini ortaya koymaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim alanında yaşadığı güçlüklerden biri, ilkokul döneminde sahip oldukları yetenek ve ilgileri ilerleyen dönemlerde kaybetmeleridir. Bu nedenle gerek devam ettikleri ilkokullarda gerekse Bilsem Destek Eğitim programında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Hali hazırda Bilsem Destek Eğitim programlarının daha sabit bir akışta sunulduğu, öğrencinin bireysel yeteneklerini fark etmesi ve geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin ilkokul döneminden sonrasına bırakıldığı görülmektedir. Bu durum öğrencinin konuya olan ilgisini kaybetmesine ve kritik döneminin kaçırılmasına yol açabilmektedir. Bilindiği üzere üstün yeteneklilerin eğitiminde zenginleştirme, farklılaştırma, gruplama, bireyselleştirme gibi stratejiler kullanılmaktadır. Buna paralel ve ek olarak, öğrencilere yetenekleri doğrultusunda kendilerine ait eğitim faaliyetlerini tasarlanma fırsatı sunulması karşılaşılan güçlükler için bir çözüm olarak düşünülmüştür. Bu çalışmanın amacı; Bilsem’de eğitime katılan üstün yetenekli destek grubu öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerinin kaybolmaması ve ilkokul döneminde bireysel yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik yenilikçi eğitim faaliyetleri tasarlamaktır. Bu faaliyetlerin tasarlanmasında öğrencinin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, öğrenci fikirlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı eğitim faaliyetleri tasarladıkları ve süreç içinde eğlenerek akran öğrenmesinin de desteklenebileceği fark edilmiştir. Böylece ilkokul dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerin ilgilerini kaybetmeden potansiyellerini fark etme ve uygun eğitimi alma imkanına sahip olabileceği düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem uygulanmıştır. Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Soma Bilim ve Sanat Merkezi’ne devam eden 134 öğrencidir. Araştırmanın örneklemini ise BYF-1 grubunda bulunan 42 öğrencidir. Örneklem grubuna Sınıf Öğretmeni Derya DENİZ KARAMEŞE tarafından hazırlanan açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan, “İlkokulda İlgi ve Yetenek Farkındalığı Anketi” uygulanmıştır. Ayrıca ilkokul sınıf öğretmenlerinin anekdot kayıtları ve Bilsem rehberlik servisinden alınan BYF grubu yönlendirme formlarından yararlanılmıştır. Verilen cevaplar yüzde olarak yorumlanmıştır. 2021- 2022 eğitim öğretim yılında eğitim faaliyeti gören Destek Eğitim grubu öğrencilerinin kendi tasarladıkları eğitim faaliyetlerini hazırlamaları sağlanmıştır.

## BULGULAR

**“1-İlkokul döneminde sahip olduğunuz ilgi ve yetenek alanlarınızı işaretleyiniz.”** Sorusu değerlendirilmiştir. Öğrencilere birden fazla seçenek işaretleyebilecekleri söylenmiştir.

- Sanat (resim, müzik, dans vb.): 14 kişi
- Matematik: 28 kişi
- Fen Bilimleri : 19 kişi
- Uzay ve uzay kavramları: 16 kişi
- Bilişim Teknolojileri :22 kişi
- Teknoloji Tasarımları: 18 kişi
- Yabancı Dil: 15 kişi
- Sosyal Bilimler: 18 kişi

**“2- Halen aynı konulara ilgi duyuyor veya yeteneğinize uygun bir eğitim alıyor musunuz?”**

- Sanat (resim, müzik, dans vb.): 2 kişi
- Matematik: 7 kişi
- Fen Bilimleri : 4 kişi
- Uzay ve uzay kavramları: 2 kişi
- Bilişim Teknolojileri : 4 kişi
- Teknoloji Tasarımları: 3 kişi
- Yabancı Dil: 2 kişi
- Sosyal Bilimler: 2 kişi

Sorusuna verilen cevaplar yorumlanmış ve 1. Ve 2. Soruya yapılan işaretlemeler karşılaştırılmıştır. Buna göre öğrencilerin ilkokul dönemindeki ilgi ve yetenek konularında ortaokul yıllarında azalma olduğu görülmüştür. Sonuçlar %83 gibi bir oranla BYF öğrencilerinin ilkokul dönemindeki yeteneklerine ilgilerini kaybettiklerini göstermektedir.

**“3-Destek Eğitim programına devam ederken (İlkokul döneminizde) sahip olduğunuz yetenek alanlarıyla ilgili Bilsen’de kendi atölyelerinizi, eğitim ortamlarınızı tasarlamak ister miydiniz?”**

Sorusuna %100 oranla tüm öğrenciler evet olarak cevaplamıştır.

**“4- Tasarlamak istediğiniz atölye, kulüp veya etkinlikler nelerdir? Açıklayınız.”** Sorusuna pek çok farklı cevap gelmiştir. Cevapların bazılarına yer verilmiştir.

- Kara delikleri inceleyen bir araştırma grubu.
- Bale grubu.
- Minecraft atölyesi.
- Uzaylılar drama çalışması.
- Benim orkestram.
- Harry Potter kulübü.
- Büyülü Orman gezisi.
- Bilgi makinesi.
- Robot kulübü.
- Benim çılgın gezegenim.
- Piyano günleri.
- Vb.

Verilen yanıtların çeşitliliği dikkat çekmektedir.

Sınıf öğretmeni Derya DENİZ KARAMEŞE' nin anekdot kayıtlarına göre;

“Öğrencim S. G. erken yaşlardan itibaren İngilizce ve Rusça’yı kendi çabasıyla öğrenmişti. İlkokul döneminde iki dile de hakimdi. Akıcı şekilde İngilizce konuşmakta ve anlamaktaydı. Ancak ilerleyen yıllarda Rusça’yı unuttu. Zamanla İngilizce konuşmayı da reddeder oldu. Yıllar içinde akademik başarısında düşüş görüldü.”

“Öğrencim U. Ö. İlkokul döneminde kara delikler, yeni keşfedilen gezegen, solucan delikleri gibi konularda araştırmalar yapar, bu konular hakkında arkadaşlarına sunum yapardı. Sınıfa kendi tasarladığı uzaylı kostümüyle gelirdi. Yıllar içinde konuya ilgisini kaybetti ve konuyla ilgili bilgilerini unuttu.”

“Öğrencim L. K. İlkokula başladığı ilk yıldan itibaren belirgin bir müzik kulağına ve baleye oldukça yatkın bedensel esnekliğe sahipti. Bir balerin olmayı hayal ettiğini dile getirirdi. Zaman zaman farklı kurslar olsa da sürekli bir eğitim almaması nedeniyle yeteneğinin ve ilginin devamını kaybetti. İlk yıllardaki heyecamı kaybetti.”

“Öğrencim B. D. ilkokul matematik programının ilerisinde, yaşına göre karmaşık işlem yapma becerisi göstermekteydi. Matematikle uğraşmak

ona büyük keyif verirdi. Arkadaşlarına matematiğin ne kadar eğlenceli olduğunu anlatırdı. Genel sınıf matematik içeriğini basit bulmaktaydı. Matematikteki başarısı devam etse de zamanla ilgisini ve heyecanını kaybetti.”

Soma Bilim ve Sanat Merkezi Rehberlik Servisi'nin 2021-2022 eğitim-öğretim yılı BYF grupları yönlendirme analizine göre; öğrencilerin gerek kendi ders seçimleri, gerekse alan öğretmenlerinin gözlem ve yönlendirmeleri öğrencilerin seçimlerinde anlamlı bir azalma olduğunu ortaya koymaktadır.

2021-2022 eğitim- öğretim yılında Destek Eğitim gruplarıyla çalışmanın amacını destekler faaliyetler düzenlenmiştir. Öğrenciler Destek Eğitim programına devam ederken kendilerine ait yenilikçi eğitim faaliyetleri düzenlemişlerdir. Çalışmalardan bazıları şunlardır:

- Kendine en yakın bulduğu bilim veya sanat insanını drama yoluyla canlandırma etkinlikleri yapılmıştır. Konu olan bilim ve sanat insanları gerek çalıştıkları konular gerekse ilginç yaşam öyküleriyle tanıtılmıştır. Yaratıcı kostümler diğer öğrencilerde merak uyandırmıştır. Öğrenciler çalışmalarını kuklalar, slayt sunumları, drama etkinlikleri vb. etkinliklerle arkadaşlarından destek alarak sergilemişleridir.

- Öğrenciler kendi ilgi alanı olan ve bilgi topladığı konu hakkında atölye düzenlemişlerdir. Coğrafya konuları, ülkeler- bayraklar, İngilizce karikatür, süper novalar, kara delikler, astronomi, böcek türleri vb. konular işlenmiştir. Atölyeyi düzenleyen öğrenci duyuru yaparak diğer öğrencileri davet etmiştir. İlgili öğrenciler atölyeye katılmışlardır.

- Hayal gücü workshopları yapılmıştır. Öğrenciler çevreden, evden, ormandan edindikleri malzemelerle yaratıcı tasarımlar ortaya koymuşlardır. Her öğrenci kendine ait workshop düzenlememiştir. Gerek bireysel gerek grup çalışmaları olan araçlar, üç boyutlu yapılar, tasarımlar ortaya koymuşlardır.

- Fantastik Dünyam-Kitap kulübü etkinlikleri düzenlenmiştir. Öğrencilerin birbirlerine fantastik türde kitap tavsiye ettikleri, paylaşımlar yaptıkları serbest kütüphane zamanları düzenlenmiştir. Kulübün öğrencileri kendilerini etkileyen kitabı tanıtma ve başka kitapları tanıma imkanı bulmuştur.

- Bilim-Kurgu Hikayesi yazma ve resimleme yarışması düzenlenmiştir. Konuya ilgisi olan öğrenci tarafından ortaya atılan fikir, zamanla pek çok öğrencinin yazıp resimledikleri hikayelerle zenginleşmiştir. Hikayeler basılarak öğrencilerin okuması sağlanmış ve öğrenciler en beğendikleri 3 bilim kurgu hikayesini seçmişlerdir. Hikayesi derece alan öğrenciler

devam ettikleri ilkokullarda hikaye okuma günleri düzenlemişlerdir.

Çalışmasını tasarlayan öğrenci gerekli hazırlıkları tamamlayarak ilgilenen öğrencileri çalışmasına davet etmiştir. Çalışma için Bilsen atölye ve sınıfları kullanılmıştır.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

2021-2022 eğitim öğretim yılında Soma Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitimlerine devam eden üstün yetenekli tanısı almış 42 BYF öğrencisine ilkokul dönemindeki yeteneklerine yönelik anket uygulanmıştır. 1. ve 2. Sorulara verilen yanıtlarda ilkokul ve ortaokul ilgi ve yetenek sayısında düşüş görülmektedir. 3. Soruya tüm öğrenciler “evet” cevabı vermişlerdir. Bu sonuç öğrencilerin kendi tasarladıkları yenilikçi eğitim faaliyetini ortaya koymadaki isteklerini göstermektedir. 4. Soruya verilen yanıtların çeşitliliği üstün yetenekli öğrencilerin yenilikçi eğitim faaliyetleri tasarlama konusunda isteklerini ve yaratıcılıklarını ortaya koymaktadır. Anket, öğrencilerin %83'ünün İlkokul dönemindeki ilgi ve yeteneklerini kaybettiklerini ortaya koymaktadır. Anektod kayıtları öğrencilerin ilgi ve yetenek gelişimlerinin ilkokul döneminde kritik dönem olduğuna işaret etmektedir. Öğretmen anektod kayıtları öğrencilerin ilkokul yıllarında odaklarında olan ilgi ve yetenek konularına ilerleyen yıllarda aynı ilgiyi göstermediklerini ortaya koymuştur. Hatta konu hakkında bilgilerini unutan, aynı heyecanı göstermeyen öğrencilerden söz edilmiştir. Bu durum ise ilgi ve yeteneği işlemek için öğrencinin motivasyonunun yüksek olduğu kritik dönemi kaçırmamak gerektiğini düşündürmektedir. Bilsen Rehberlik servisinden alınan BYF grubu yönlendirme formları da anket sonucunu desteklemektedir. BYF dönemine gelen öğrencilerin büyük bir kısmının daha az alanda ders seçimi yaptığı görülmüştür. Destek Eğitim grubu öğrencilerinin tasarladıkları yenilikçi eğitim faaliyetlerinin; ilkokul döneminde sahip olduğu ilgi ve yetenekleri işlemesine, öğrencinin motivasyonunun artmasına, işbirliği, iletişim ve sosyal etkileşim becerilerini arttırmaya katkı sağladığı görülmüştür. Bu noktada ilgi ve yeteneğin öğrencinin ilgisinin kaybolmadan tespit edilmesi önem taşımaktadır. Burada kaynak kişi öğrenciyi en iyi tanıyan sınıf öğretmeni ve destek eğitim programındaki öğretmenleridir. Çalışmanın öğrencinin ilkokul dönemindeki ilgi ve yeteneklerini ilerleyen yıllara taşıyacağına, eğitim ve sosyal hayatına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Etkinlikler çalışmayı ortaya koyan öğrencinin ilgi ve motivasyonunu beslediği gibi diğer öğrenciler içinde anlamlıdır. Öğrencilerin ortaya koyduğu yenilikçi eğitim faaliyetlerinin erken dönem yetenek keşfi ile ilgi ve yeteneğin ilerleyen yıllara taşınmasına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm veriler değerlendirildiğinde; ilkokul dönemindeki ilgi ve yeteneklerin zamanında fark edilerek, öğrencinin kendi tasarladığı yenilikçi eğitim faaliyetleriyle eğitim sürecini zenginleştirmenin yararları sunulmuştur.. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda;

- Öğrencilerin ilkokul döneminde yetenek ve ilgi alanlarını ortaya koyan belirgin çalışmalar yapılması,
- Öğrenci için kritik öğrenme döneminde yetenek keşfine yer verilmesi,
- Öğrencilere kendi eğitim faaliyetlerini düzenleme fırsatı sunulması ( Kulüp, atölye, workshop, grup çalışmaları, tartışma vb.)
- Bilem Destek Eğitim programının öğrencinin tasarladığı eğitim faaliyetleri ile zenginleştirilmesi,
- Bireysel yetenekleri fark ettirme faaliyetlerinin bireysel ihtiyaçlara göre öne çekilmesi, gibi önerilerde bulunulmuştur.

### TEŞEKKÜR

Çalışmamıza desteklerinden dolayı Soma Bilim ve Sanat Merkezi'ne, hem ilkokul öğretmenim hem çalışmamın danışmanı Derya DENİZ KARAMEŞE' ye, Bilem Rehber Öğretmeni Burak MÜNEZ' e ve her zaman cesaret veren değerli ailelerimize teşekkür ederiz.

### KAYNAKÇA

- Ataman, A. 2004. Üstün zekâli ve üstün özel yetenekli çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı: 155-168, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Çetinkaya, Ç. (2013a). Sıradışı konular çalışma etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çetinkaya, Ç. ve İnci, G. 2019. Üstün Zekâli ve Yetenekli Çocukların Erken Çocukluk Döneminde Tanılanmasında Öğretmenlerin Düşünceleri, Kastamonu Eğitim Dergisi.
- Levent, F. 2011. Üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik görüş ve politikaların incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Moore, A. D. (1992). Gifted and talented children and youth (Ed. L. M. Bullock). Exceptionalities in Children and Youth. USA: Allynand Bacon Inc. s. 420-448
- Robinson, N.M. 1993. Identifying and nurturing gifted, very young children. K.A. Heller, F.J. Monks, & A.H. Passow (Eds), International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon.
- Rogers, K.B. 1986. Re-forming gifted education: how parents and teachers can match the program to the child. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.
- Şahin, F. ve Çetinkaya, Ç. (2015). An investigation of the effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. Turkish Journal of Giftedness and Education, 5 (2), 133-146
- Yılmaz, M. ve Yılmaz, T. 2020. Yönetici ve öğretmenlerin gözünden Bilem'lerde verilen eğitimlerin kritiği.

## EK 1:

### İLKOKULDA İLĞİ VE YETENEK FARKINDALIĞI ANKETİ

**AD-SOYAD:**

**SINIF:**

**YAŞ:**

**BİLSEM'DEKİ YETENEK GRUBU:**

**1- İlkokul döneminde kendinizi başarılı hissettiğiniz ilgi ve yetenek alanlarınızı işaretleyiniz. Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.**

- Sanat (resim, müzik, dans vb.
- Matematik
- Fen Bilimleri
- Uzay ve uzay kavramları
- Bilişim Teknolojileri
- Teknoloji Tasarımları
- Yabancı Dil
- Sosyal Bilimler

**2-Şu anda kendinizi başarılı hissettiğiniz ilgi ve yetenek alanlarınızı işaretleyiniz. Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.**

- Sanat (resim, müzik, dans vb.)
- Matematik
- Fen Bilimleri
- Uzay ve uzay kavramları
- Bilişim Teknolojileri
- Teknoloji Tasarımları
- Yabancı Dil
- Sosyal Bilimler



**3-Destek Eğitim programına devam ederken (İlkokul döneminizde) sahip olduğunuz yetenek alanlarıyla ilgili Bilsen'de kendi atölyelerinizi, eğitim ortamlarınızı tasarlamak ister miydiniz?**

Evet  Hayır

**4-Tasarlamak istediğiniz atölye, kulüp veya etkinlikler nelerdir? Açıklayınız.**

## EK 2:

### ANEKDOT KAYIT FORMU

<b>ADI- SOYADI:</b> <b>TARİH:</b>
<b>HAZIRLAYAN:</b>
<b>GÖZLENEN DURUM:</b>
<b>GÖZLENEN MEKAN VE ÇOCUK GRUBU:</b>
<b>DETAYLAR:</b>
<b>YORUMLAR:</b>

## İLKÖĞRETİM ÇAĞINDAKİ ÖĞRENCİLERDE MÜZİK ALETİ ÇALMA DURUMUNU BELİRLEYEN FAKTÖRLER ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

**Ertürk ÖZTÜRK**

Yasemin Karakaya-BİLSEM, Ankara

**Elif Gül DEMİRBAĞ**

Özel Yetenek Programı Öğrencisi, Yasemin Karakaya-BİLSEM, Ankara

### ÖZET

Çalışmada müzik aleti çalabilme becerisini gösteren ilköğretim düzeyindeki öğrencilerde bu yeteneği ortaya çıkaran, olumlu veya olumsuz etkileyen faktörleri araştırıp, farklı sosyoekonomik düzeyde olan devlet, özel, vakıf okulları ve Müzik dalındaki BİLSEM öğrencileriyle karşılaştırmayı amaçladık. Gerekli izin ve etik kurul onayı alındıktan sonra, MEB Ahiler Ortaokulu, MEB Ahmet Andıçen İlköğretim Okulu, Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Okulları İlk ve Orta bölümleri, MEB Aydınlikevler İlkokulu ve Yasemin Karakaya - BİLSEM okullarında bir müzik aleti çalabilen öğrencilere, öğretmenleri nezaretinde eş zamanlı olarak anket uygulandı. Bağımsız değişkenler okul, sınıf, cinsiyet, kardeş, ebeveyn eğitim ve mesleği, öğrencilerin okuldaki müzik dersi, öğretmeni ve idareye yönelik düşünceleri, kendisinin ve akrabalarının çalabildiği müzik aletleri, daha önce konser veya yarışmaya katılma, nota okuyabilme, akademik başarı; bağımlı değişkenler, okulda müzik aleti çalabilen öğrencilerin oranı, tercih edilen müzik aleti ve müzik türü, öğrenirken karşılaşılan güçlükler olarak belirlendi. Müzik aleti çalabilen öğrencilerin toplama oranı %11.2; en çok tercih edilen müzik aleti %50.8 ile piyano idi. Öğrencilerin %76.7'si Batı Müziğini tercih etmekte olup, %55'i daha önce konsere, %13.5'u yarışmaya katılmıştı. Öğrencilerin, çalmayı öğrenirken en çok nota okumada güçlük çektiği; tercih edilen bazı müzik aletleri, ebeveyn eğitim durumu, nota okumayı öğrendikleri yer, öğrencilerin kendi okullarındaki müzikal etkinlik sorularına verdikleri yanıt, konser izleme sıklığı, tercih edilen konser türü ve 4-6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının okullar arasında anlamlı fark gösterdiği, ailede en çok kuzenler, kardeşler ve babaların müzik aleti çaldığı saptandı. Müzik aleti çalabilen öğrenci, daha çok özel okula giden, ebeveyni memur, eğitim durumu yüksek, en fazla 1 kardeş sahibi, kız cinsiyette, batı müziğinin tuşlu çalgılarını tercih eden, nota öğrenmekte güçlük yaşayan, okuldaki akademik başarısıyla paralel,

kuzen ve kardeş rekabeti kokan bir çevre içindedir. Okuldaki müzikal faaliyetlerde daha çok görev almak istemesi doğaldır. Müzik aleti çalma oranı gelişmiş ülkelere göre düşüktür. Özellikle devlet okullarının bu açıdan araç-gereç ve öğretmen açısından desteklenmesi gereklidir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim, müzik aleti çalabilme, etkileyen faktörler, sosyoekonomik düzey

## **A STUDY ON THE FACTORS THAT DETERMINE THE STATUS OF PLAYING MUSICAL INSTRUMENT IN PRIMARY and SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

### **ABSTRACT**

In the study, we investigated the factors that revealed, positive or negatively affected the students at the school who demonstrated the ability to play musical instruments, and compared among different schools reflects different socioeconomic status in the field of public, private, foundation schools and Yasemin Karakaya-BILSEM's music students.

After obtaining the permission and ethics committee approval, students who could play a musical instrument in 6 schools (1.Ahiler Public Secondary School; 2.Ahmet Andiçen Public Primary School; 3.Aydınlıkevler Public Primary School; 4.Ankara University Development Foundation Private Primary School, 5.Ankara University Development Foundation Private Secondary School, and 6.Yasemin Karakaya - BILSEM Specified Public school) were surveyed simultaneously under the supervision of their teachers. Independent variables of the study are school, classroom, gender, siblings, parental education and profession, students' observations and critics on music lessons at school, teacher and administrative thoughts, musical instruments that he and his relatives can play, previously participation in concerts or competitions, be able to read and write of musical notes, academic achievement; whereas dependent variables are the proportion of students who can play musical instruments in school, the preferred type of musical instrument and music, and difficulties in learning.The ratio of students who can play musical instruments is calculated as 11.2%; the most preferred musical instrument and type of music was piano (50.8%) and Western Music (76.7%), respectively. Previously, the participation rate for a concert and competition were 55.5% and 13.5%, respectively. Reading and writing of musical notes was the most difficulty in learning period. There were

statistically significant differences among the schools in respect of some preferred musical instruments, parental education status, where they learned to read notes, frequency of going to a concert, the preferred concert type and the academic achievements of 4-6th graders. Cousins, brothers and fathers were the relatives who played the most musical instruments in the family. According to our study, the average student who can play musical instruments, is mostly which is going to a private school, a parent officer and high educational status, up to 1 sibling owner, a girl gender, preferring key instruments of western music, and having difficulty learning notes, in an environment that is parallel to the academic success of the school, and in a competition with their brothers and cousins. It's natural that he wants to be more involved in musical activities at school. The rate of instrument playback is low compared to developed countries. In particular, public schools should be supported in terms of equipment and teachers in this respect.

**Key Words:** Primary school, be able to play a musical instrument, effecting factors, socioeconomic status

## GİRİŞ

Çalgı eğitimi, bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, (amaçlı) istendik değişiklikler oluşturma ya da yeni davranışlar kazandırma sürecidir (Uçan A, 2005). İnsanın kendisini yakından tanıması, var olan yeteneklerini fark etmesi, onları geliştirip yeni beceriler elde etmesi, bu sayede kendini kanıtama fırsatı bulması açısından müzik eğitiminin önemli bir dalıdır (Uçan A, 2018; Uslu R, 2006). Müzik eğitiminin boyutlarından biridir (Schleuter S.L, 1996). Müzik eğitimi ses ve işitme nitelikli bir sanat eğitimidir (Akkaş S, 2016).

Bir çalgıyı öğrenme süreci, “çalgıyı çalma becerisini gösterebilmek için birtakım becerilerin sistematik olarak kazanılmasından” çalgıyı tanıma, uygun biçimde tutma, notalarla birleştirebilme, çalmayı öğrenebilme, etkin kullanabilme ve belki de başkalarına öğretebilme basamaklarından oluşur (Özmenteş S, Özmenteş G, 2009; Demirci-Özay A, Bilgin S, 2017). İdeal olan, başlangıçta tuşlu, yaylı, nefesli, mızraplı çalgılardan biri veya birkaçına öğrencinin kendisinin karar vermesi, bu müzik aletinin yanında şan eğitiminin eklenmesidir. Ancak öğrencilerin seçim sürecine etkin olarak katılıp katılmadıkları tartışılabilir.

Müzik öğretmenliği eğitiminde bireysel çalgıya ilişkin performans ve akademik başarıyı değerlendiren birçok faktör tanımlanmış, araştırılmış ve bundan sonra da araştırmaya devam edilmektedir.

“Akademik başarı”, “hedefe ulaşmak yönünde bir ilerleme” biçiminde tanımlanmış iken, “eğitimde başarı” okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlar ve test puanları ile belirlenen becerilerdir, sınıf geçme notunun aritmetik ortalamasıdır, geniş anlamda akademik başarının yerine kullanılır (Dotson R, 2016; Carter VG, Merkel WR, Kappa PD, 1973)<sup>9</sup>.

Akademik potansiyelini kullanabilmesi için öğrenciler teşvik edilmelidir. Öğrenci başarılı olduğunda öğrenmeye olan ilgisi artar, aldığı veya alacağı yüksek notlar onu mutlu eder, teşvik eder. Akademik amaçlara yönlendirilmemiş öğrencinin, okulda kendini geliştirme motivasyonu düşük olur veya hiç olmaz (Yavuzer H, 2009). Bir başka ifadeye göre “başarı, insanın mükemmellik standardına ulaşip, bu standardı aşmayı amaçlaması” olarak tanımlanmış, insan ihtiyaçları kapsamındaki başarı dürtüsünün davranışı etkilediği, başarı gereksinimi yüksek bireylerin yaptıkları işe daha çok dikkat ettiği ve herkesten daha iyi yapmaya çalıştığı ifade edilmiştir (Cüceloğlu D, 1991).

Son yıllarda ülkeler üstün ve özel yetenekli bireylerin eğitimleri konusunda daha hassas bir tutum içine girmiş ve özel eğitim programları geliştirmeye başlamışlardır. Üstün yetenekli çocuk/öğrenciler, “zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterenler” olarak tanımlanmaktadır (BİLSEM Yönerge 2007:Madde 4,j) ve toplumun %2.5’inin üstün zekalı veya zeka geriliği olan bireylerden oluştuğu belirtilmiştir (Boran Aİ, Aslaner R, 2008). Üstün yeteneklilerin potansiyelinin değerlendirilmesine yönelik ilk ve en ünlü uygulamanın Osmanlı Devleti’nde II. Mahmut zamanında kurulan Enderun Mektebi olduğu vurgulanmaktadır (Agras N, 2020). Cumhuriyet kurulduktan sonra önceleri sanatçı yetiştirmek, bazı sanat dallarında eğitim görmek amacıyla yurt dışına öğrenci gönderilmeye başlanmıştır. “Harika Çocuk Kanunu” adı altında, 5245 sayılı kanunla özel yetenekli çocuklar yurt dışına gönderilmeye başlanmış ve 5248 sayılı kanun ile, 7 Temmuz 1948’de İdil BİRET ve Suna KAN Paris Konservatuarına gönderilmiş, daha sonra da olağanüstü yetenekli çocukların keşfedilerek, yurtdışında eğitimlerini sürdürmesini amaçlamış (Tunçdemir İ, 2004), 1956 yılında çıkarılan 6660 sayılı kanunla ise kapsam genişletilmiş, piyano, viyolonsel ve keman başta olmak üzere müzik aleti çalan pek çok ünlü sanatçı yurt dışına gönderilmeye devam edilmiştir (Aydoğan Y, Gültekin-Akduman G, 2017).

1993 yılında kurulan BİLSEM, öğrencileri okul ortamından uzaklaştırmayacak şekilde planlanıp yürütülerek öğrencinin özel yetenek alanına göre kendi okulu ile işbirliği yapmayı planlamıştır. 2009 yılında

üstün yetenekli bireyler için bir strateji ve uygulama planı hazırlanmış, tanılama, eğitim modelleri, insan kaynakları ve sürdürülebilirlik başlıkları altında toplanmıştır.

## AMAÇ

Bu çalışmada bir müzik aleti çalabilme becerisini gösteren ilköğretim düzeyindeki öğrencilerde bu yeteneği ortaya çıkararak, olumlu veya olumsuz etkileyen faktörleri araştırıp, farklı sosyoekonomik düzeydeki devlet, özel, vakıf okulları ve Müzik dalındaki BİLSEM öğrencileriyle karşılaştırmayı planladık.

## YÖNTEM

Hazırlanan anket soruları Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Okulları Etik Kurulu ve Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylandı (27.12.2019; Sayı:78520003-44-E25916886). Müzik eğitimi ve müzik aleti çalma konusunda Türkçe ve İngilizce literatür, tezler ve internet kaynakları incelendi. Ankara’da 2019-2020 öğretim yılında 3 farklı sosyo-ekonomik düzeyi yansıtan 5 devlet veya özel-vakıf okulunun (M.E.B-Ahiler Ortaokulu, M.E.B-Ahmet Andiçen İlköğretim Okulu, Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Okulları İlk ve Orta bölümleri, M.E.B-Aydınlıkevler İlkokulu) 1-8 sınıflar arasında müzik aleti çalabilen ve Yasemin Karakaya BİLSEM öğrencilerinden hedef kitle olarak belirlenen toplam 528 öğrenciden 354’ü ile anket yöntemi ile görüşüldü.

Çalışma, **1.müzik aleti çalmayı etkilediğini düşündüğümüz faktörleriyle** **Betimleyici**, **2.sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, evdeki müzik aleti sayısı, ebeveyn mesleği, ders notlarıyla müzik aleti çalma, konser verme, ders notları ve ailede başkalarının müzik aleti çalma durumu arasında** **Korelasyon**, **3.farklı okullar, farklı sosyoekonomik düzey ve BİLSEM öğrencileriyle diğer öğrenci alt gruplarında** **Olgu-Kontrol** bileşenleri olan analitik bir araştırmadır. Araştırmanın **bağımsız değişkenleri** okul, sınıf, cinsiyet, kardeş, ebeveynlerin eğitimi, mesleği, öğrencilerin haftalık müzik ders saati; okuldaki müzik dersi, müzik öğretmeni ve idareye ilişkin görüşleri, müzikal aktivitelere ve mahalle arkadaşlarıyla oyuna katılımı, akrabalarından müzik aleti çalan olup olmadığı, çalınan ve evde bulunan müzik aletlerinin ve tercih edilen müziğin türü, öğrencinin daha önce katıldığı yarışma, konser, festival, aldığı ödül veya derece, nota okuma becerisi, alınan müzik aleti türüne kimin karar verdiği, konser izleme sıklığı, müzikal eserlere ve müzik aleti yapımına olan ilgisi, akademik başarı; **bağımlı değişkenleri** müzik aleti çalabilen öğrencilerin oranı, müzik aleti türü, öğrenirken karşılaştığı güçlükler, sosyal başarı ve öğrencilerin görüşleri idi.

Ön deneme yapıldıktan sonra yorum belirten yanıtlar Likert ölçeğine

göre değerlendirildi. Hazırlanan anketler, okulların kendi öğretmenleri nezaretinde, eş zamanlı olarak öğrencilere uygulandı.

Veri, öğrenci tarafından IBM® Statistics SPSS® 24.0 ortamına aktarıldı. Çapraz tablolarda ki-kare, farklı okullardaki ölçümle belirlenmiş karakterlerin gruplar arasında fark gösterip göstermediği parametrik verilerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), non-parametrik verilerde Kruskal Wallis testiyle; ANOVA ve Kruskal Wallis testleri sonrası fark bulunduğu durumda farkın hangi iki alt grup arasında olduğu Bonferroni post hoc çoklu karşılaştırma testiyle araştırıldı. Bütün testlerde  $p < 0.05$  anlamlı olarak kabul edildi.

## BULGULAR

Çalışmada 6 farklı okuldaki toplam 4694 öğrenciden 528'inin (%11.2) bir müzik aleti çalabildiği saptanmış, bu 528 hedef öğrenciden, 204 (%57.6) kız, 150 (%42.4) erkek; yaş ortalaması  $10.0 \pm 1.9$  (Ortanca:10; Minimum:6 –Maksimum:13) yıl olan toplam **354**'üne anket yapılabilmektedir. Katılım oranı % 67.0'dir (Tablo 1).

**Tablo 1:** Araştırma yapılan okullar, toplam, müzik aleti çalabilen, ankete katılan öğrenci sayısı ve oranları

OKUL ADI	Toplam Öğrenci (A)	Müzik aleti çalabilen (B)	Okuldaki oran (B/A)	Ankete katılan öğrenci sayısı (C)	Ankete katılım oranı (C/B)	Katılan / Toplam (C/A)	Katılan içindeki oran (C/354)
MEB Ahiler OO	1200	38	3.2	21	55.3	1.8	5.9
MEB Ahmet Andiçen İO	600	45	7.5	35	77.8	5.8	9.9
ANKÜ-GV Özel OO	352	216	61.4	166	76.9	4.7	46.9
ANKÜ-GV Özel İO	298	99	33.2	69	69.7	23.2	19.5
MEB Aydınlikevler İO	500	22	4.4	4	18.2	0.8	1.1
MEB Yasemin Karakaya BİLSEM	1744	108	6.2	59	54.6	3.4	16.7
<b>TOPLAM</b>	<b>4694</b>	<b>528</b>	<b>11.2</b>	<b>354</b>	<b>67.0</b>	<b>7.5</b>	<b>100.0</b>
<b>Yorum:</b> Tüm öğrencilerin %11.2'si bir müzik aleti çalabilmektedir. Müzik aleti çalma oranı okullar arasında büyük fark göstermektedir. MEB Aydınlikevler okulunda ankete katılma oranı düşüktür.							



Öğrenciler en çok piyano ve gitarı, grup olarak tuşlu veya nefesli, özette Batı müziği çalgılarını tercih etmişlerdir (Tablo 2).

**Tablo 2:** Araştırmaya katılan öğrencilerin çaldığı müzik aleti türüne ve grubuna göre dağılım

<b>a) Müzik aleti türü</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde</b>
Piyano	180	50.8
Gitar	84	23.7
Melodika	64	18.1
Keman	48	13.6
Darbuka	24	6.8
Flüt	21	5.9
Bağlama	17	4.8
Ukulele	10	2.8
Diğer (Zil, boru, trompet, davul, mızık, org, violin, saksafon, yan flüt, kemençe, klarnet, mey, ney, mandolin)	52	14.7
<b>b) Müzik aleti grubu</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde</b>
Tuşlu	188	37.6
Nefesli	112	22.4
Telli	112	22.4
Yaylı	51	10.2
Ritm vurmali	37	7.4
<b>c) Çalınan müzik aletleri ile tercih edilen müzik türü</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde</b>
Sadece Batı Müziği	440	76.7
Sadece Türk Müziği	60	10.5
Hem Batı, hem Türk Müziği	74	12.9
<b>Toplam (Not: Bazı öğrenciler birden fazla müzik aleti çalabilmektedir)</b>	<b>500</b>	<b>100.0</b>
<b>Yorum:</b> Öğrenciler en çok piyano ve gitarı; grup olarak en çok tuşlu, daha sonra nefesli ve telli çalgılar, müzik türü olarak da büyük oranda Batı Müziğini tercih etmektedir.		

Tablo 3'te öğrencilerin konser, gösteri veya yarışmaya katılma durumları görülmektedir.

**Tablo 3:** Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce bir konser/gösteri ve yarışmaya katılma durumu, yarışmada alınan dereceler ve konser mekanı

Konser/gösteri/yarışmaya katılma durumu	Konser/Gösteri		Yarışma	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Katılan	181	55.5	43	13.5
Katılmayan	145	44.5	276	86.5
<b>Toplam</b>	<b>326</b>	<b>100.0</b>	<b>319</b>	<b>100.0</b>
<b>b) Yarışmada alınan dereceler</b>				
İlk 3 içinde bir derece	-		13	68.4
4-10. luk	-		5	26.3
11. lik ve üzeri	-		1	5.6
<b>Toplam</b>	<b>-</b>		<b>19</b>	<b>100.0</b>
<b>c) Konser/Gösteri Mekanı</b>				
	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde</b>	-	
Okul Gösterisi	64	30.3	-	
Okul Dışı Özel Gösteri	68	32.2	-	
Kurs sonu konserleri	35	16.6	-	
Klasik Konser/Resital	43	20.4	-	
Yarışma Sonu Konseri	1	0.5	-	
<b>Toplam</b>	<b>211</b>	<b>100.0</b>	-	
<b>Yorum:</b> Öğrencilerin çoğu, okullarda milli bayram veya özel kurlardaki dönem sonu konserlerine, %13.5'i bir yarışmaya katılmıştır. Yarışmaya katılan 43 kişinin 19'u (%45.2) bir derece almış olup, derece alanların %68.4'ünün derecesi ilk 3 içindedir. En çok okul içi, okul dışı kur sonu ve klasik konserlere katılmıştır.				

Öğrencilerin yarıya yakını çalmayı öğrenirken sorun yaşamamakta, sorun yaşayanlar en çok nota okumada güçlük çekmektedir (Tablo 4).

**Tablo 4:** Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik aleti çalmayı öğrenirken en çok zorlandıkları konular

Zorlandıkları konu	Sayı	Yüzde
<b>1.Teknik</b> (Nota okuyamama, işaretleri anlayamama)	<b>219</b>	<b>90.5</b>
<b>2.Müzik aleti hakimiyeti</b> (Tutuş, parmak, el pozisyonu)	<b>74</b>	<b>30.5</b>
<b>3.Müzikal performans</b> (Psikomotor beceri)	<b>57</b>	<b>23.5</b>
<b>4.Ritmik algı sorunları</b> (metronom hataları, eşlik edememe)	<b>52</b>	<b>21.4</b>
<b>5.Müzikal hafıza sorunları</b> (nota ve şarkıyı hatırlayamama)	<b>24</b>	<b>9.9</b>
<b>6.Akor becerisi sorunları</b>	<b>16</b>	<b>6.6</b>
<b>7.Başlangıç düzeyinde yaşanan sorunlar</b>	<b>11</b>	<b>4.5</b>
<b>8.Sağ-sol el koordinasyon sorunu</b>	<b>8</b>	<b>3.3</b>
<b>Sorun yaşamayanlar</b>	<b>111</b>	<b>45.7</b>
<b>Yorum:</b> Öğrencilerin yarıya yakını müzik aleti çalmayı öğrenirken sorun yaşamamakta iken, sorun yaşayanlar en çok nota okumada güçlük çekmektedir.		

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun (199 kişi - %56.2), 5-7 sınıf öğrenciler olduğu; öğrencilerin %90.7'sinin ailedeki tek çocuk veya tek kardeşi olduğu, kardeşi olan öğrencilerin %30.8'nde kardeşlerin de bir müzik aleti çalma dersi aldığı, farklı okullardaki öğrencilerin kardeş durumuna göre dağılımı açısından, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek MEB Ahmet Andiçen İlkokulu ve Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okullarındaki öğrencilerin aleyhine, anlamlı fark saptanmıştır.

Araştırmaya katılan farklı okullardaki öğrenciler arasında bağlama, piyano, melodika, gitar, flüt, keman ve org çalabilme, daha önce bir konser/gösteri veya yarışmaya katılma durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır (Tablo 5).

**Tablo 5:** Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, kardeş, çalınan müzik aletinin okullara göre dağılımı

Özellik	MEB Ahiler	MEB A. Andiçen	ANKÜ Ö00	ANKÜ Ö10	MEB A.Evler	Y.K. BİL-SEM	Toplam	P
<b>Kız öğrenci %</b>	71.4	60.0	53.6	69.6	75.0	47.5	57.6	0.080
<b>Kardeş Sayısı</b>	1.3±0.8	0.8±0.4	0.8±0.7	0.8±0.6	1.0±0.0	0.8±0.6	0.8±0.6	<b>0.018</b>
Öğrencilerin çaldıkları müzik aletleri	<b>MEB Ahiler 00</b>	<b>MEB A. Andiçen İ0</b>	<b>AN-KÜ-GVO Ö 00</b>	<b>ANKÜ GVO Ö İ0</b>	<b>MEB Aydınlık Evler İ0</b>	<b>Y.K. BİL-SEM</b>	<b>Toplam</b>	<b>P</b>
<b>Bağlama</b>	29.4	11.8	29.4	11.8	0.0	17.6	100.0	<b>0.002</b>
<b>Piyano</b>	14.3	71.4	35.5	73.9	25.0	69.5	50.8	<b>0.000</b>
<b>Melodika</b>	19.0	8.6	27.7	4.3	-	13.6	18.1	<b>0.000</b>
<b>Bateri</b>	-	-	3.0	-	-	1.7	1.7	0.556
<b>Gitar</b>	38.1	14.3	25.9	14.5	25.0	28.8	23.7	0.124
<b>Trompet</b>	-	-	1.2	4.3	-	1.7	1.7	0.523
<b>Davul</b>	-	-	3.0	-	-	1.7	1.7	0.556
<b>Keman</b>	-	2.9	19.3	13.0	50.0	6.8	13.6	<b>0.003</b>
<b>Mızıka</b>	-	-	4.3	-	-	-	1.4	0.332
<b>Org</b>	-	11.4	-	4.3	-	1.7	2.3	<b>0.002</b>
<b>Saksafon</b>	-	-	1.2	1.4	-	3.4	1.4	0.766
<b>Ukulele</b>	-	-	4.8	2.9	-	-	2.8	0.319
<b>Yan flüt</b>	4.8	-	1.8	-	-	1.7	1.8	0.630

**Yorum:** Araştırmaya katılan farklı okullardaki öğrenciler arasında cinsiyet dağılımı, kardeş sayısı, bağlama, piyano, melodika, gitar, flüt, keman ve org çalabilme durumu açısından anlamlı farklar saptanmıştır.

YK-BİLSEM dışındaki bütün okullarda kız öğrencilerin oranı erkeklerden fazla bulunmuş olup, cinsiyete göre dağılım açısından okullar arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

**Tablo 6:** Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveyn eğitimi, mesleği, daha önce yarışma/gösteriye katılma, nota okumayı öğrendiği yer ve ailede müzik aleti çalan akraba olma durumunun okullara göre dağılımı

Öğrencilerin çaldıkları müzik aletleri	MEB Ahiler 00	MEB A. An-dıçen İO	ANKÜ-GVO Özel 00	ANKÜ GVO Özel İO	MEB Aydınlik Evler İO	Y.K. BİL-SEM	Toplam	P
Anne Yüksek okul mez. %	57.1	79.4	92.8	97.1	100.0	91.5	89.8	0.001
Baba yüksek okul mez. %	66.7	88.2	97.1	97.0	100.0	93.2	93.5	0.000
Anne memur%	38.1	44.1	70.5	79.7	100.0	61.0	66.3	0.000
Baba memur %	28.6	64.7	44.9	50.0	50.0	50.8	48.1	0.073
Gösteri kat %	28.6	40.0	47.0	53.6	50.0	74.6	51.1	0.000
Yarışma kat %	4.8	2.9	18.7	5.8	-	10.2	12.1	0.000
Nota okuma ve nota okumayı öğrendiği yer								
Nota okuma	90.5	87.9	71.2	89.7	50.0	64.4	76.5	0.000
Özel öğretmen %	66.7	100.0	67.7	93.3	50.0	10.7	74.8	
Kendi okulu %	27.8	-	29.0	1.7	-	2.6	14.3	
Y.K.BİLSEM	-	-	-	-	-	47.4	7.6	0.000
Ailede müzik aleti çalan varlığı	76.2	90.9	78.9	79.7	50.0	64.4	77.1	0.000
<b>Yorum:</b> Araştırmaya katılan farklı okullardaki öğrenciler arasında ebeveyn eğitimi, anne mesleği, gösteri ve yarışmaya katılma, nota okuma becerisi, nota okumayı öğrendiği yer ve ailede müzik aleti çalan akraba varlığı açısından anlamlı farklar saptanmıştır.								

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunda (%91.7) anne ve babanın en az birisi yüksekokul mezunu ve %85.2'sinde en az birisi memur veya serbest meslek gurubundandır. Araştırmaya katılan farklı okullardaki öğrencilerin anne, baba eğitim durumları ve anne meslek durumuna göre dağılım açısından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmış iken, baba meslek durumu açısından fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin %76.5'i nota okumayı bilmektedir ve bunların %74.8'i bunu özel öğretmen veya dersaneden öğrenmiştir, nota okuyabilme durumu okullar arasında anlamlı fark göstermektedir (Tablo 6).

Öğrencilerin %77.1'inde ailede müzik aleti çalan başka kişiler vardır.

Ailedeki 733 kişinin 845 tür müzik aleti çaldığı öğrenilmiş olup, en çok çalınan müzik aletleri sırasıyla piyano (%24.4), gitar (%23.3), bağlama (%13.8), keman (%9.1), flüt (%6.5)'tür. Bu akrabaların içinde birden fazla müzik aleti çalabilen en büyük grup %13.4 ile babadır (Tablo 7). Öğrencilerin ailelerinde en çok kuzenlerin, daha sonra baba, kardeş, dayı/amca ve annelerin bir müzik aleti çalabildiği saptanmıştır. Bu

durum farklı okullarda okuyan öğrenci ailelerinde ve bağlama, piyano, melodika, flüt, keman ve org çalabilme durumu açısından anlamlı fark göstermiştir.

**Tablo 7:** Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinde müzik aleti çalabilen akraba varlığı

Akraba	Müzik aleti çalabilen %
Anne	10.1
Baba	20.4
Kardeş(ler)	19.6
Anneanne	2.1
Annenin babası	3.4
Babaanne	0.8
Babanın babası	2.8
Hala/Teyze	5.4
Dayı/Amca	10.7
Kuzenler	24.6
<b>Toplam</b>	<b>77.1</b>
<b>Yorum:</b> Öğrencilerin ailelerinde en çok kuzenlerin, daha sonra baba, kardeş, dayı/amca ve annelerin bir müzik aleti çalabildiği saptanmıştır.	

Öğrencilerin çok büyük çoğunluğunda (%68.7) okullardaki toplam müzik ders sayısı haftada 1-2'dir. Öğrencilere göre okuldaki müzik dersleri verimli geçmekte (%84.5); okulda milli ve özel günler haricinde müzikal bir etkinlik düzenlenmekte (%72.2); sınıf arkadaşları müzikle ilgilenmekte (%91.9); okul korosu, müzik kulübü, enstrüman dersi alma ya da üniversite/TRT'nin çocuk korolarında yer almak istemekte (%73.5); okul idaresi ve diğer öğretmenler milli ve özel günler haricinde müzikal etkinliklere destek vermekte (%86.7); müzik öğretmenin konu anlatımını yeterince ilgi çekici bulmakta (%86.8); müzik dersine çalgıyla gelmekte (%78.8), eğlenceli, iyi kalpli ve öğretici bulmakta (%94.3), dersi çalma-söyleme ağırlıklı (%88.5) yapmaktadır. Öğrencilerin kendi okullarındaki müzik dersi ve etkinliklerine yönelik olarak sorulan 5 soruya yönelik düşünceleri okullar arasında anlamlı fark göstermektedir. Devlet okullarındaki öğrenciler, özel okul ve BİLSEM'e göre derslerin verimli geçme, müzikal etkinlikler düzenleme ve öğrenci katılımı, okul idaresinin destek verdiği görüşüne daha az katılıyordu. Öğrencilerin en çok piyano (%85.3) gitar (%82.4), bağlama (%61.8) ve keman (%52.9) çalan öğretmenleri vardır.

Öğrencilerin çaldıkları müzik aletlerini en çok (%49.8) baba, anne-baba birlikte (%20.2) veya anne (%17.3) (Toplam %87.3'ünde anne ve/veya baba) almış; aletin türüne en çok öğrencinin kendisi (%77.1) daha sonra anne (%16.1), baba (%9.5) ve öğretmen (%6.9) karar vermiştir.

Öğrencilerin %73.1'nin evinde 3 ve daha az farklı türde müzik aleti olduğu öğrenilmiştir. Evlerde en çok bulunan müzik aletleri gitar (%19.5), piyano (%17.7), flüt (%9.9), keman (%8.8), melodika (%7.4), bağlama (%6.8), darbuka (%6.3) olup bu 7 çalgı evdeki bütün çalgıların (%81.9)'u ve ev başına düşen müzik aleti sayısı 2.8'dir.

Öğrencilerin %78.0'i konser izlemekten keyif almakta, yarısı (%49.8) yılda 1-3 kez konsere gitmektedir. Hiç konsere gidemeyen öğrenciler olduğu gibi, haftada 2-3 kez konsere gidebilenler vardır. Farklı okullardaki öğrencilerin konser izleme sıklığı açısından anlamlı farklılık vardır (en çok ANKÜ GV Okulları, en az devlet okulları). Öğrenciler arasında en çok (%63.7) klasik müzik, %40.9'u Türk Müziği konseri; %88.9'unda tek bir tür, %10.1'i birden çok müzik türü tercih edilmekte olup, farklı okullardaki öğrencilerin tercih ettikleri konser türleri de anlamlı derecede farklıdır. Bu fark daha çok Türk Müziği dışındaki müzikleri tercih eden YK BİLSEM öğrencilerinden kaynaklanmıştır.

Öğrencilerin yarıdan çoğu (%52.1) mahalle arkadaşlarıyla müzikli oyunlara katılmamaktadır. %51.7'i komşularının müzikle ilgilenmediğini, %76.4'ü televizyonda en çok müzik-eğlence programlarını izlediğini %65.1'i televizyonda, %67.2'nin internetten enstrümantal eserleri dinlemekten büyük keyif aldığını belirtmiş; %58.2'si internetten enstrüman yapımını hiç araştırmamış olup, bu eğilimler de okullara göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğrencilerden farklı okullarda okuyan 1-3, 7 ve 8 sınıftakilerin ayrı ayrı ve tüm derslerin not ortalamaları açısından anlamlı fark saptanmamışken, 4-6. sınıflardaki öğrenciler arasında bazı derslerde farklı okullar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

## TARTIŞMA

Yaşadığı ortamda müzikle etkileşim halinde olan insan, müzik dinleme, şarkı söyleme, çalgı çalma, müzik eşliğinde dans etme, müzik yaratma gibi çeşitli **müziksel davranışlar** edinir. Müziksel davranış, **1-müziksel okuma ve yazma davranışları**, **2-müziksel dinleme (işitme) davranışları**, **3-müziksel performans (bir çalgı çalma veya şarkı söyleme)** ve **4-müzikle ilgili diğer bilişsel davranışlar** olmak üzere 4 gruba ayrılır (Ece AS, Kaplan S, 2008). Bir çalgıyı çalabilen bir birey, bu 4 müziksel davranışı da başarıyla gerçekleştiren kişidir.

**Müziksel Okuma**, müziğin harfleri olan notaların ad, yükseklik, süre (ritm) hız, gürlük gibi ayrıntılarını bilebilmek, ayrıntıları ile seslendirebilmektir, Kısaca "Solfe" denir (Ece AS, Kaplan S, 2008).

**Müziksel İşitme** (duyulan sesleri algılama, tanımlama, ayırt etme,

çözümleme ve taklit edebilme) ile bireyler yatay aralıkları (tek ses) yineleyebilir, birbirinden bağımsız soyut seslerin yüksekliklerini) algılayabilme, dikey ses kümelerini (2,3 ve 4 ses) yineleyebilme, seslerin birbiriyle ilişkisini algılayabilme, ezgileri (karma ve aksak) tekrarlayabilme, müzik belleği kapasitesini ölçebilme, karma ve aksak ritm kümelerini yineleyebilme, ritm yeteneği ile ilgili ölçümlerin değerlendirilmesi ile test edilebilir (Ece AS, Kaplan S, 2008).

**Müziksel Yazma**, Sesleri müzik yazı öğeleri ile ifade etmektir (Ece AS, Kaplan S, 2008; Özgür Ü, Aydoğan S, 1999).

**Müziksel performans**, çalma, söyleme, yönetme, seslendirme, yorumlama, besteleme, doğaçlama davranışları kümesidir (Uçan A, 2005). Sözel olmayan testtir (Yelken TY, Alıcı D, 2008), öğrencinin belirlenen öğrenme hedeflerini kazanma sürecidir (Yurdabakan İ, 2008).

**Müziksel algı**, duyu organları aracılığıyla müziği anlamlandırma, müziğin farkına varmadır.

**Müziksel davranış**, bilişsel (notalar veya sembollerden algılanan müziğe anlam verme, anlam yükleme, müziğin anlamını açıklama, problem çözme), duyuşsal (duyumsanan müzikten etkilenme), devinişsel (müzikle birlikte yüz, el, kol, beden hareketlerinin dışı vurması) olmak üzere 3 boyutlu bir olaydır. Bu farklı yapıdaki algılama türlerinin bütünleşmesi ile müziksel algılama gerçekleşir. Ayrıca müziğin sezışsel (sezinlenen müziğin bir bölümü veya bütününün, onunla ilgili bağlantıların açık, seçik bir bağlantı olmaksızın farkedilmesi, kavranması, sezilmesi, keşfedilmesi) bir yönü de tanımlanmıştır (Uçan A, 2005).

Müzik aleti çalabilen bir çocuk, performans testinde yeterince başarılı olan müzikal davranış biçimini gösteren çocuk olarak tanımlanır. ABD Eğitim Bakanlığı'nın 1997'de yapıp, 1999'da yayınladığı bir çalışmada, bir okul orkestrasında enstrüman çalan ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin oranı %2-7; okulda enstrüman dersi alan %3-25; özel enstrümanı olan %15-77; önceki yıl okulda 3'ten çok konser verme durumu %5-25; okul dışında enstrüman çalma %11-58; bir orkestrada çalma %7-15; enstrüman veya şan dersi alma %4-29 olarak rapor edilmiştir (The National Center for Education Statistics NAEP FACTS 1999). Henüz çocuk yaşta olduğu için, profesyonel saz sanatçıları kadar ustalaşmış olmaları beklenemez ancak, araştırma yaptığımız okullarda, bu başarılı, arkadaşlarına göre daha yetenekli ve zeki müzik aleti çalabilen öğrencilerin oranı %11.2 olarak hesaplanmıştır. Düşük SED'yi yansıtan bazı okullarda bu oran daha düşüktür. ABD ve İngiltere'de yapılan çalışmalarda okul bandosunun takım çalışması becerilerini geliştirdiği, müziğin çokyönlü eğitim müfredatının önemli bir parçası

olduğu, okul başarısını, arkadaş edinmeyi artırdığı, disiplini öğrettiği, suç ve uyuşturucu kullanımını engellediği saptanmıştır (johnlyon.org)

Müzik aletini tanıyan, doğru tutan, müzik aletinin öğelerini yeteri derecede başarıyla hazırlayan, örneğin akortu hatasız yapan, yayı yeterince geren, mızrabı/tezeneyi/penayı doğru tutan ve vuran, her bir notayı doğru sürede, doğru sırayla ve kombinasyonla yapan, sol ve sağ elin görevlerini sırasıyla hatasız, eksiksiz ve fazlasız yapan, bu hatasız işlemleri orkestradaki diğer arkadaşları, şef, solist ve ritm ile aynı anda yapabilen, müziğin veya şarkı sözlerinin emosyonel durumunu çalgıya veya ses tonuna, müzik aletinin sesine yeterince yansıtan, ahenkli ve uyumlu (müzikalitesi iyi) sözleri ve notaları anlaşılabilir kişiye başarılı performans gösterdiği söylenebilir. Ancak bir müzik aleti çalma durumu bunlarla sınırlı değildir. Her bir birey, performansı hatasız yaparken, yazılı olmayan bazı ek katkıyı da göstermektedir. Ülkemizde kullandığımız bazı folklorik Türk Müziği enstrümanlarında (bağlama, mey, ud, ney, klarnet, davul, zurna gibi) müziğe kültürümüzün tüm derinliği yansıtılarak adeta enstrüman konuşur ve “**tavır**” dediğimiz çalma, çalmayı süsleme, tema, ritm, ölçü alt başlıklarında kısmen incelenebilen, sosyolojik bir sonuç ortaya çıkar. Çalıştığımız öğrenciler içinde hem folklorik enstrümanlarımızı çalma oranının azlığı, hem de enstrüman çalma aktivitesi gözlenmediği için bu konu değerlendirilmemiştir. Ancak öğrenme sürecinde öğrencilerimizin en çok zorlandığı konu (%90.5) **nota okuma** olarak saptanmıştır. Benzer yaşta, benzer enstrümanların çalma eğitimi sırasında, başka çalışma gruplarında en çok zorlanılan konulara ilişkin bir veri bulamadığımız için karşılaştırma yapmadık. Çalışmamızda profesyonellik düzeyini belirlemek için performans sınavı veya yarışması yapılmamıştır. Öğrencilerin %55’i daha önce bir gösteriye, katılmış, sadece 19’u daha önce bir yarışmaya katılarak, ilk 10 içinde derece almıştır. Öğrencilerimizin bir konsere katılma oranı literatür ile uyumludur, ancak yarışmaya katılma ve derece alma konusunda kendi öğrencilerimizi karşılaştıracak bir veriye rastlamadık. Yukarıdaki çalışmada öğrencilerin önceki yıl %5-25 oranında sınıfla birlikte bir konsere gittiği bilgisi, kendi çalışmamız ile uyumlu bulunmuştur.

Bir çalışmada çalgı dersinde öğrencilerin başarısının, öğrencinin bireysel çalgı seçim sürecine katılma durumu, mezun oldukları lise, devam ettikleri üniversite ve cinsiyete göre değişip değişmediği araştırılmış; 7 farklı üniversitenin Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. sınıflardaki 204 öğrenci değerlendirilmiş ve başlangıçta çalgı seçimine katılan öğrencilerin, seçim sürecine katılmayanlara göre, daha başarılı olduğu, öğrencilerin geldiği lisenin başarıda önemli olmadığı, devam ettikleri üniversitenin başarıyı önemli



oranda etkilediği, başarıda cinsiyetin önemli olmadığı saptanmıştır. Bireysel çalgı eğitimindeki başarıda hatırlama düzeyi, benlik kaygısı, rekabetçi durum, öğrenilmiş çaresizlik gibi diğer değişkenlerin de araştırılması önerilmektedir (Gergin Z, 2010). Çalışmamızda farklı sosyoekonomik düzeyi yansıtan okullarda enstrüman çalanların oranı açısından anlamlı fark bulunması yukarıdaki çalışmanın bulgusuyla uyumlu değildir. Öğrencilerimizin %77.1'i öğrendiği enstrüman türünü kendisi seçmiştir. Çalışmamızda 6 okulun 5'inde enstrüman çalan kızların oranı erkeklerden fazladır, ancak bu fazlalık istatistiksel olarak anlamlı değildir ve yukarıdaki literatür ile uyumludur.

Okuldaki yüksek akademik başarı ile, başarılı bir müzikal aktivite arasında tutarlı bir ilişki saptanmıştır (The National Center for Education Statistics NAEP FACTS 1999). Çalışmamızda, enstrüman çalan bütün öğrencilerimiz akademik olarak da başarılı bulunmuştur. Bazı derslerde 4-6 sınıflardaki öğrencilerimiz arasında gözlemlediğimiz akademik düzeydeki anlamlı farklar, öğrencilerin bireysel, ailesel, sosyo-ekonomik durumları, okulun, öğretmenlerin fiziksel özelliklerinden kaynaklanmaktadır.

### **SONUÇ ve ÖNERİLER**

Müzik evrensel bir konudur, ancak en yetenekli öğrencilerimizin Batı Müziği yanında kendi müziğimize de yönlendirilmesi konusu ülkemiz için acil ve önemlidir. Müzik, diğer alanlardan fizik, felsefe, matematik ve tüm sanatları öğrenmenin anahtarıdır. İnsanın ahlakını ve huyunu değiştirebilir (Arslan H, 2015; Sarıboğa B, Akıncı Ç, 2017). Sonrakilerle ilgili sıkıntı yaşamak istemiyorsak, müziğe gereken önem acilen verilmelidir.

İlköğretim çağındaki bütün çocuklar, yetenekleri ve olanakları ölçüsünde bir müzik aleti çalmayı öğrenebilir. Müzik aleti çalabilen öğrenci, daha çok özel okula giden, ebeveyni memur, eğitim durumu yüksek, en fazla 1 kardeş sahibi, kız cinsiyette, batı müziğinin tuşlu çalgılarını tercih eden, nota öğrenmekte güçlük yaşayan, okuldaki akademik başarısıyla paralel, kuzen ve kardeş rekabeti kokan bir çevre içindedir. Okuldaki müzikal faaliyetlerde daha çok görev almak istemesi doğaldır. Müzik aleti çalma oranı gelişmiş ülkelere göre düşüktür. Bu konuda aile, öğretmen, MEB ve akademisyenler, bilimsel çalışmaların ışığında projeler üretmeli, devlet, bütçe ölçüsünde ihtiyaç sahibi okul, veli, öğrenci ve öğretmenlere destek olmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Agras N, II. Mahmut Dönemi İslahat Hareketleri ve II. Mahmut'un Eğitim Öğretim Faaliyetleri. Y. Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya, 2010, Danışman: Mustafa Gülcan
- Akkaş S.Çalışma ve Etkinliklerle Ortaokul Müzik 5. S & A Yayınları 2016. ISBN: 9786058377400.
- Arslan H. Müzikterapi ve dini müzik. Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi 2015;8(16):103-127.
- Aydoğan Y, Gültekin-Akduman G. Yasa ve yönetmelikler ışığında geçmişten günümüze özel yetenekli çocukların hakları, Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi. 2017; 4(2): 1-11.
- Boran Aİ, Aslaner R. Bilim ve Sanat Merkezlerinde Matematik Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008; 9(15): 15-32.
- Carter VG, Merkel WR, Kappa PD. Dictionary of Education. McGraw-Hill, New York, 1973, 3rd Ed.
- Cüceloğlu D. İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları, 2. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991.
- Demirci-Özay A, Bilgin S. Müzik Öğretmenliği Mesleğinde Kullanılabilir Çalgı Özellikleri ve Mesleki Çalgı Olarak Elektrogitar Önerisi. Fine Arts; 2017; 12(1): 37-51.
- Dotson R. Goal setting to increase student academic performance, Journal of School Administration Research and development. 2016;1(1):44-46.
- Ece AS, Kaplan S. Müziksel algılama (işitme, okuma, yazma) ses ve çalgı yeteneği arasındaki ilişkilerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi 2008;16(1):285-296.
- Gergin Z.(2010) Bireysel çalgı I dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ve başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Y. Lisans tezi, Burdur, 2010.
- <https://dictionary.cambridge.org/example/english/instrumental-lesson>  
<https://www.johnlyon.org/school-life/creative-arts/music/instrumental-music-lessons/>
- Özgür Ü, Aydoğan S. Müziksel işitme, okuma. Sözkese Matbaası, Birinci Baskı, S:4, Ankara, 1999.
- Özmenteş S, Özmenteş G. Çalgı çalmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 2009;17 (1):353-360.
- Sarıboğa B, Akıncı Ç. (2017) Antik Yunan toplumunda ve felsefesinde müzik ve flüt çalgısı. Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi (AKÜ AMADER) Sayı 6(3):1-16),
- Schleuter S.L. A. (1996) Sound approach to teaching instrumentalists: An application of content and learning sequences.. 2nd edition. Cengage learning. ISBN: 978-0028647166.
- The National Center for Education Statistics. NAEP FACTS. 1999;4(1):1-6 <https://nces.ed.gov/pubs2000/2000454.pdf>
- Tunçdemir İ. Çoksesli müzikte üstün bir yetenek: Fazıl SAY. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, International Journal of Human Sciences 2004;1(1): 1-21,
- Uçan A. Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum. Arkadaş Yayınları 2018, ISBN: 9786052000038.
- Uçan A. Müzik Eğitimi. Genişletilmiş 3. Basım, Ankara, 2005, Evrensel Müzikeyi.
- Uslu R. Müzikolojiye Giriş, Türkiye'de Müzikoloji, Müzikolojide Metodoloji, Müzikoloji Kaynakları. Kitap Adı: Müzikoloji ve Kaynakları. ISBN: 978-975-7463-14-6. İTÜ Vakfı Yayınları, 2006.

- Yavuzer H. Çocuk ve Suç, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993, MEB Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi-MEGEP Projesi, Ankara, 2009, MEB Basımevi.
- Yelken, T. Y. ve Alıcı, D. (2008). Öğretmen adaylarının hazırladıkları performansa dayalı değerlendirme materyallerine ilişkin görüşlerinin ve değerlendirmelerinin incelenmesi. Journal of Qafqaz University, 24, 222- 235.
- Yurdabakan İ. (2008) Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Editörler: Erkan S, Gömleksiz M. Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. Nobel Yayınları.

## WEB 2.0 UYGULAMALARININ BİLSEM ÖĞRENCİLERİNİN SANAL MÜZE ZİYARETLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

**Erdal ŞAHİN**

Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi

**Ayşe Berra MEMİŞOĞLU**

Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi

**Seray BERBER**

Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi

### ÖZET

Müzeler sahip oldukları tarih, sanat, bilim ve kültür varlıklarıyla tarihe tanıklık eden okul dışı öğrenme ortamlarıdır. Pandemi döneminde bir süre ziyarete kapanan müzeler, ziyarete açıldıklarında bulaş riski sebebiyle ziyaretçi kaybı yaşadılar. Gelişen teknolojik imkanlar ve pandeminin getirdiği kısıtlamalar müzelerin sanal ortama taşınmasını hızlandırmıştır. Uzaktan eğitim süreciyle birlikte sanal müze ziyaretlerinde hızlı bir artış yaşandı. Sanal müze ziyareti için müzelerin kendi web bağlantıları dışında [www.sanalmuze.gov.tr](http://www.sanalmuze.gov.tr), [www.360tr.com](http://www.360tr.com) ve [www.3dmekanlar.com](http://www.3dmekanlar.com) gibi çok sanal müze bağlantılarını barındıran web siteleri kullanılmaktadır. Bu sitelerin sayfalarında yaklaşık 50 civarında yerli sanal müze yer almaktadır. Ancak birçok yerli ve yabancı sanal müze bağlantısına bu sitelerde henüz yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla bu sitelerde yer almayan yerli ve yabancı sanal müzeleri içeren, kullanıcılar tarafından da içerik eklenebilen, hızlı güncellenen ve etkileşimli bir platformun gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çalışma ile sanal müzelere daha kolay erişebilmek, Türkiye’de ve dünyada fark edilmeyi bekleyen sanal müzelerin fark edilmesini sağlamak; Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin tarihi ve kültürel mirasımızı eğlenceli ve kolay bir şekilde öğrenmesi amaçlanmıştır. Web2.0 araçlarından padlet uygulaması kullanılarak yerli ve yabancı 127 sanal müzeye bağlantı içeren, kullanıcılar tarafından da geliştirilebilir “Sanal Müze ile Tarihe Yolculuk” platformu hazırlanmıştır. Platformu daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirmek için learning app ve wordwall uygulamaları ile farklı türlerde oyun etkinlikleri, müzedeki eserlere yönelik spotify içerikleri ve müzeler hakkında bilgilendirici youtube videoları platforma entegre edilmiştir. Tek gruplu ön-test son-test deseninin kullanıldığı çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulamanın öğrencilerin sanal müzelere olan

ilgilerini artırdığı, öğrencilerin tarihi eser/mekânlar hakkında daha fazla bilgi edinmelerine yardımcı olduğu, tarihi ve kültürel konuların teknolojik yöntemlerle daha iyi öğrenilmesini sağladığı görülmüştür. Uygulamayı kullanan ortaokul öğrencileri uygulamanın Sosyal Bilgiler dersi konularının öğrenilmesinde kendisine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar padlet dışındaki farklı web2.0 araçlarını kullanarak da çalışma yapabilirler.

**Anahtar Kelimeler:** Web2.0 araçları, Padlet, sanal müze, kültürel miras, okul dışı öğrenme ortamları

## GİRİŞ

Müzeler, sahip oldukları tarih, kültür bilim ve sanat eserleriyle tarihe tanıklık eden mekanlardır. Farklı toplumların sosyo-kültürel yapılarını, gelenek ve göreneklerini, düşünce yapılarını ve değerlerini yansıtan müzeler, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurarak tarih ve kültür aktarımını sürdürülebilir kılmaktadır. Tarihi eserler ve mekanlar; geçmişten günümüze kalan eserleri ve kültürümüzün değerlerini anlamamıza, tarihsel bilgiyi somutlaştırmamıza yardımcı olan ve eğitime katkı sağlayan mekânlardır (Teker ve Özer, 2016).

Müzeler; geçmişteki bulguları günümüze taşıması, tarihi görsel bir şekilde öğretmesi, interaktif öğrenim imkânı sağlayabilmesi ve merak uyandırıcı olması gibi nedenlerden dolayı derse ilgiyi artırdığı, tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiği, öğrencilere estetik bir bakış açısı kazandırdığı görülmektedir (Aladağ, Akkaya ve Şensöz, 2014; Yeşilbursa ve Uslu, 2014).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde okul dışı ortamlardan faydalanmaya önem verilmesi, müzeler ve tarihi mekanlara geziler veya sanal müze gezileri yapılması belirtilmektedir (MEB, 2018). Son yıllarda yapılandırmaca anlayış doğrultusunda hazırlanan sosyal bilgiler müfredatı, öğrencilerin tarihsel anlama ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi kapsamında öğretim programı ile müze arasında bir bağ kurarak müzelerden daha fazla yararlanmaya yönelik çalışmalara ağırlık vermiştir (Aktaş ve Yılmaz, 2021). Ancak maddi imkânlar, güvenlik, zaman, uzaklık ve kaza riskleri vb. olumsuzluklar müze ziyaretlerini zorlaştırmaktadır. Dünyada bu soruna çözüm yolu bulmak ve globalleşen dünyada, dünyanın diğer ucundaki müzelere ulaşabilmek amacıyla sanal müzecilik anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu noktada sanal müzeler müze öğrenimini kolaylaştırmaktadır. (Aladağ, Akkaya ve Şensöz, 2014).

Sanal Müze, değişik medya imkânlarından faydalanılarak hazırlanmış sayısal nesnelere ve bunlara ait bilgileri barındıran, ziyaretçi ile iletişimin

kesintisiz olması ve muhtelif erişim şekillerini karşılamak için alışıldık iletişim metotlarının ötesine geçen, dünya çapında erişimini olanaklı kılmak amacıyla fiziksel anlamda bir mekâna ihtiyaç duymayan müzeler şeklinde tanımlanmaktadır (Schweibenz, 2004). Bilişim çağının getirmiş olduğu teknolojik avantajlar eşliğinde müzelerde yer alan eser ve objeler dijital bir özellik kazanmış oldu. Sınırsız ziyaretçinin dolaşım yapmasına olanak tanıyan sanal müzeler, küresel anlamda erişim sağlayarak uzaktan ve hayat boyu eğitime, bilimsellikte oluşan güvenli içerikler barındırmaktadır (Yücel, 2012:43). Sanal müzeler internet erişiminin olduğu bilgisayar/tablet/telefon gibi teknolojik aletler aracılığıyla 7/24 ziyaret edilebilmektedir. Sanal müzelerin çoğu ücretsizdir. Bu bağlamda sanal müzeler zaman açısından bağımsız olması ve ekonomik açıdan ücretsiz olması ders içinde veya dışında dijital bir öğrenme aracı olarak kullanılmaya oldukça elverişlidir. Salgın hastalık nedeniyle eğitimimize zaman zaman evlerimizden devam ettiğimiz pandemi dönemde Sosyal bilgiler dersinde tarihi ve kültürel eserleri barındıran sanal müzeleri gezmek, öğrencilerin geçmişle gelecek arasında bağ kurmalarına yardımcı olarak bilgilerin kalıcı olmasına katkı sağlayacaktır. (Egüz ve Kesten, 2012).

Yapılan literatür taramaları sonucunda sanal müzelerin yararlarına pek çok çalışmada yer verilmiştir. Sanal müze kullanımına yönelik yapılan çalışmalarda daha çok Türkiye’de adı çok bilinen birkaç müzenin ziyaret edildiği görülmektedir. Aladağ, Akkaya ve Şensöz (2014) yaptıkları çalışmada derslerinde sanal müzelerden yararlandıklarını belirten öğretmenlerin genel olarak; Topkapı Sarayı, Anıtkabir ve Anadolu Medeniyetleri Müzesi’ni ziyaret ettirdiklerini, bazı öğretmenlerin ise sanal müze kavramının içerisinde yer almayan Çankırı Tuz Mağarası, Galatasaray Lisesi, Marmaray vb. mekanları ziyaret ettirdiklerini ifade etmiştir. Literatür taraması sonucunda Türkiye’de ve dünyada her geçen gün sanal müze sayısının artmasına rağmen hem ülkemizdeki hem de diğer ülkelerdeki sanal müzelerin çoğunun bilinmediği, uzaktan eğitim sürecinde hızlı bir artış olsa da tarih ve kültür eğitiminde sanal müze ziyaretlerinin daha da artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Literatür taramasından elde edilen bilgiler ile “Sanal Müze Kullanımına Yönelik Bilsem Öğrencilerinin İlgî Düzeyi Anketi”nden elde edilen bulgular, sanal müze ziyaretlerini artıracak bir çalışma yapma ihtiyacını ortaya koymuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda yapılan bu çalışmada, öğrencilerin sanal müzeleri daha kolay ziyaret etmelerini sağlayacak bir uygulama ile sanal müzelere olan ilgisini artırmak, Türkiye’de ve dünyada fark edilmeyi bekleyen sanal müzelerin varlığının fark edilmesini sağlamak ve Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilere tarihi ve

kültürel varlıkları daha kolay ve eğlenceli bir şekilde öğrenebilecekleri farkındalığını kazandırmak amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Tek gruplu ön test-son test desenin kullanıldığı bu çalışma nicel bir çalışmadır. Nicel veri analizi; verilerin toplanması, işlenmesi ve anlamlı sonuçlar çıkarılması sürecidir. Nicel veri analizinde mantığa dayalı ve araştırmaya en uygun olan hipotez öne sürülerek test edilir ve genelleme yapmaya çalışılır (Kırbaş ve Çevik 2017).

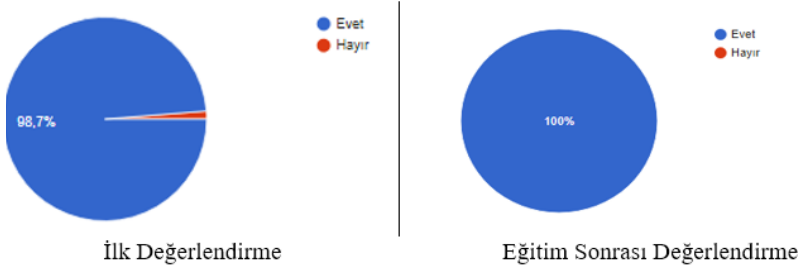
Bu çalışmanın araştırma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören farklı ortaokullardan BYF2 programında öğrenim gören 79 öğrenciden çalışmaya gönüllü katılan 22 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın uygulama aşamasına geçmeden önce anket çalışmasına yönelik gerekli izinler alınmıştır. Uzmanlardan destek alınarak, öğrencilerin internete erişim imkânı, daha önce yerli ve yabancı sanal müze ziyaretleri yapıp yapmadıkları, müzelerde ne tür eserlerin sergilendiği, müzelerin buldukları şehir ve ülke bilgisi ile sanal müzelerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmeye katkısı araştırmaya yönelik soruların yer aldığı “Sanal Müze Kullanımına Yönelik Bilsen Öğrencilerinin İlgi Düzeyi Anketi” hazırlanmıştır.

Araştırma grubuna “Sanal Müze Kullanımına Yönelik Bilsen Öğrencilerinin İlgi Düzeyi Anketi”i uygulanarak onların sanal müzelere yönelik bilgi düzeyleri tespit edildi. Anket verilerinden elde edilen veriler doğrultusunda bu çalışmada eğitim amaçlı kullanılmak üzere Görsel 1’deki [www.sanalmuze.tk](http://www.sanalmuze.tk) alan adlı sanal müze platformu hazırlanmıştır. Bu uygulama ile yerli ve yabancı 127 sanal müzeye tek bir platform üzerinden ulaşma imkânı kazandırılmış ve uygulamaya öğrenmeyi pekiştirmek ve eğlenceli hale getirmek için Web 2.0 araçlarıyla hazırlanmış bulmaca/test oyun içerikleri eklenmiştir.

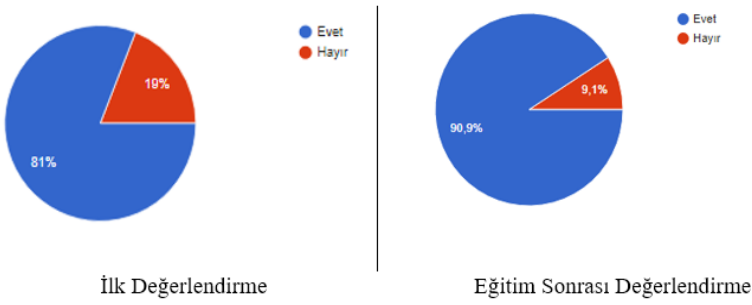






**Şekil 1-** Kendinizin veya anne/babanızın telefon, tablet veya bilgisayarlarında internete erişim imkânınız var mı?

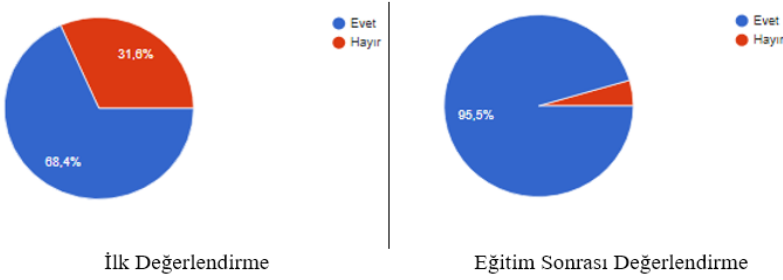
Araştırmada katılımcılara “Daha önce müze ziyareti yaptınız mı?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.



**Şekil 2-** Daha önce müze ziyareti yaptınız mı?

Şekil 2’de görüldüğü üzere ilk değerlendirmede katılımcıların %81’i daha önce müze ziyareti ettiğini ifade ederken eğitim sonrası müze ziyareti ettiğini ifade edenlerin oranı %90,9’dır.

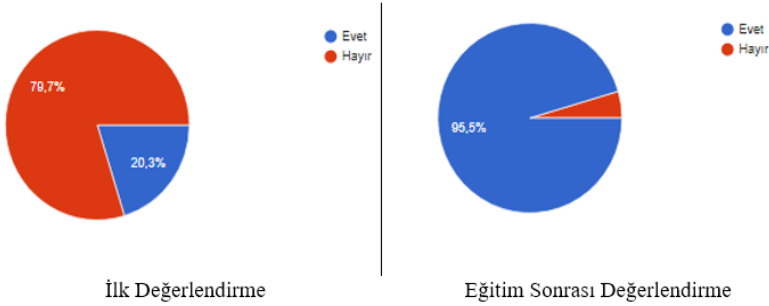
Araştırmada katılımcılara “Türkiye’deki herhangi bir müzeyi sanal ortamda ziyaret ettiniz mi?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3- Türkiye'deki herhangi bir müzeyi sanal ortamda ziyaret ettiniz mi?

Şekil 3'te görüldüğü üzere ilk değerlendirmede katılımcıların %68,4'ü evet cevabını vermiş, eğitim sonrasında evet cevabı verenlerin oranı %95,5'tir.

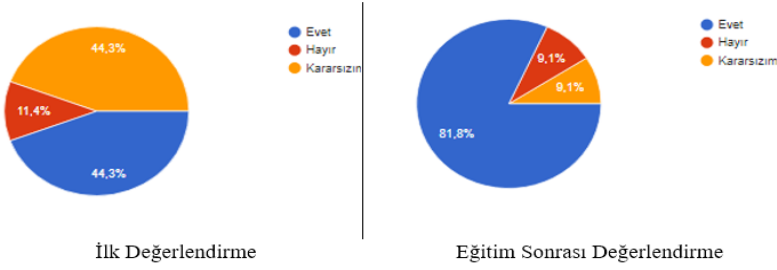
Araştırmada katılımcılara "Türkiye dışındaki herhangi bir ülkedeki müzeyi sanal ortamda ziyaret ettiniz mi?" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4- Türkiye dışındaki herhangi bir ülkedeki müzeyi sanal ortamda ziyaret ettiniz mi?

Şekil 4'te görüldüğü üzere ilk değerlendirmede katılımcıların %20,3'ü evet cevabı vermişken eğitim sonrasında evet cevabı verenlerin oranı %95,5'tir.

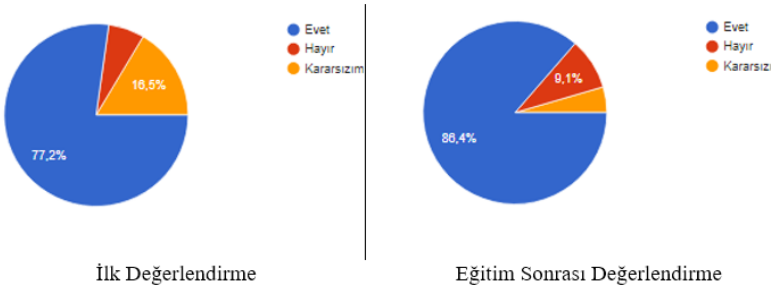
Araştırmada katılımcılara "Daha sonra herhangi bir sanal müze ziyareti düşünmüyor musunuz?" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5- Daha sonra herhangi bir sanal müze ziyaret etmeyi düşünüyor musunuz?

Şekil 5'te görüldüğü üzere ilk değerlendirmede katılımcıların %44,3'ü evet, %44,3 hayır, %11,4'ü kararsızım cevabını vermişken eğitim sonrasında daha sonra da sanal müze ziyaret etmeyi düşünenlerin oranı %81,8'e ulaşmıştır.

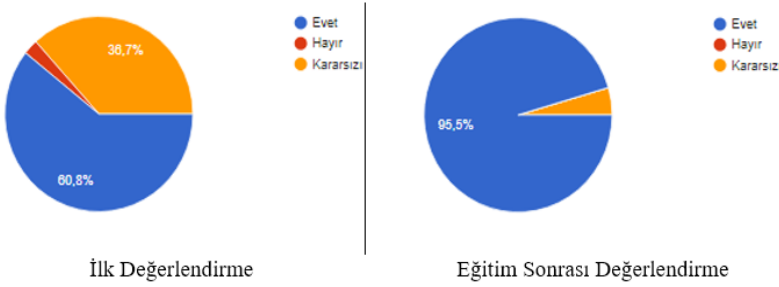
Araştırmada katılımcılara “Yurtdışında bir ülkeyi ziyaret etme imkânınız olursa o ülkedeki herhangi bir müzeyi ziyaret etmeyi düşünür müsünüz?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6- Yurtdışında bir ülkeyi ziyaret etme imkânınız olursa o ülkedeki herhangi bir müzeyi ziyaret etmeyi düşünür müsünüz?

Şekil 6'da görüldüğü üzere ilk değerlendirmede katılımcıların %77,2'lik bir kısmı evet, %22,8'i hayır veya kararsızım cevabını vermişken eğitim sonrası %86,4'ü evet, %13,6 ise hayır veya kararsızım cevabını vermiştir.

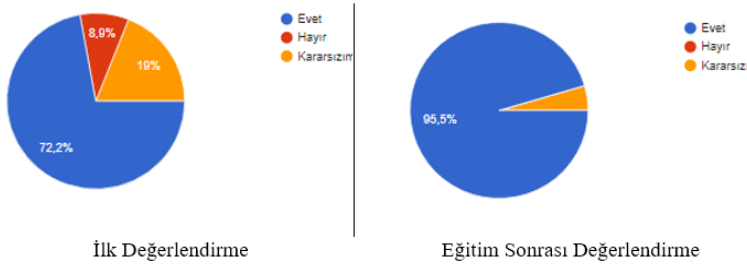
Araştırmada katılımcılara “Türkiye dışındaki müzelerde Türk tarihine ait eserler vardır.” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7- Türkiye dışındaki müzelerde Türk tarihine ait eserler vardır.

Şekil 7’de görüldüğü üzere ilk değerlendirmede katılımcıların %60,8’lik bir kısmı evet, %39,2’si hayır veya kararsızım cevabını vermişken eğitim sonrası Türkiye dışındaki müzelerde Türk tarihine ait eserlerin olduğunu ifade edenlerin oranı %95,5’e ulaşmıştır.

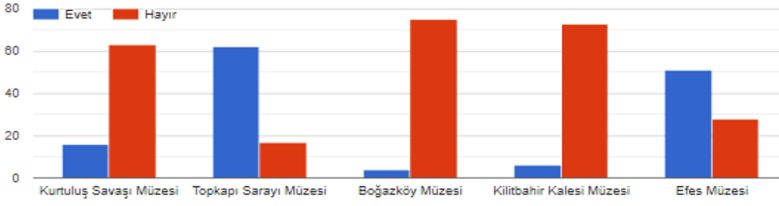
Araştırmada katılımcılara “Geçmişte yaşamış eski uygarlıklara ait tarihi ve kültürel eserler hakkında sanal müze ziyareti yaparak bilgi edinebilirim.” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 8’de gösterilmiştir.



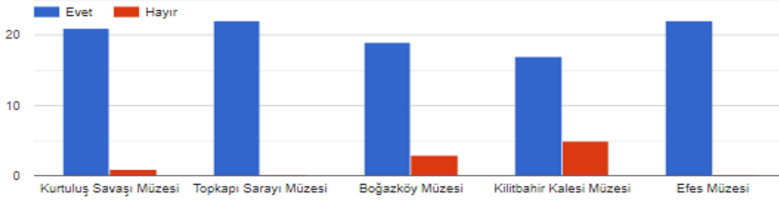
Şekil 8- Geçmişte yaşamış eski uygarlıklara ait tarihi ve kültürel eserler hakkında sanal müze ziyareti yaparak bilgi edinebilirim.

Şekil 8’de görüldüğü üzere ilk değerlendirmede katılımcıların %72,2’lik bir kısmı evet, %27,8’i hayır veya cevabını vermişken eğitim sonrasında eski uygarlıklara ait tarihi ve kültürel eserler hakkında sanal müzelerden bilgi edineceğini ifade edenlerin oranı %95,5’e ulaşmıştır.

Araştırmada katılımcılara “Aşağıdaki müzelerin hangi şehirde bulunduğunu biliyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 9’te gösterilmiştir.



İlk Değerlendirme



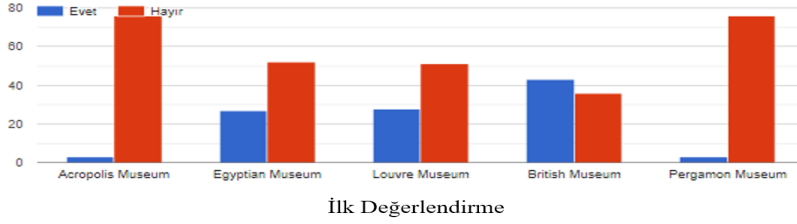
Eğitim Sonrası Değerlendirme

Şekil 9- Aşağıdaki müzelerin hangi şehirde bulunduğunu biliyor musunuz?

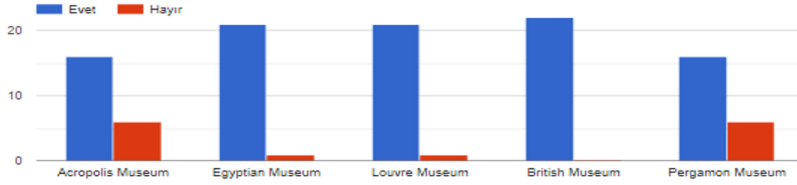
Şekil 9'da görüldüğü üzere ilk değerlendirmede müzelerin hangi şehirde bulunduğuna yönelik sorulan soruya Kurtuluş Savaşı Müzesi için %20,3 evet, %79,7 hayır, Topkapı Sarayı Müzesi için %75,5'i evet, %21,5'i hayır, Boğazköy Müzesi için %5'i evet, %95'i hayır, Kilitbahir Kalesi Müzesi için %7,5'i evet, %92,5'i hayır, Efes Müzesi için %64,5'i evet, %35,5'i se hayır cevabını vermiştir.

Katılımcılarla yapılan eğitim sonrası katılımcıların müzelerin hangi şehirde bulunduğuna yönelik sorulan soruya Kurtuluş Savaşı Müzesi için %95,5'i evet, %4,5 hayır, Topkapı Sarayı Müzesi için %100'ü evet, Boğazköy Müzesi için %86,4'ü evet, %13,6'sı hayır, Kilitbahir Kalesi Müzesi için %77,3'ü evet, %22,7'i hayır, Efes Müzesi için %100'ü evet cevabını vermiştir.

Araştırmada katılımcılara "Aşağıdaki müzelerin hangi ülkede bulunduğunu biliyor musunuz?" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 10'da gösterilmiştir.



İlk Değerlendirme



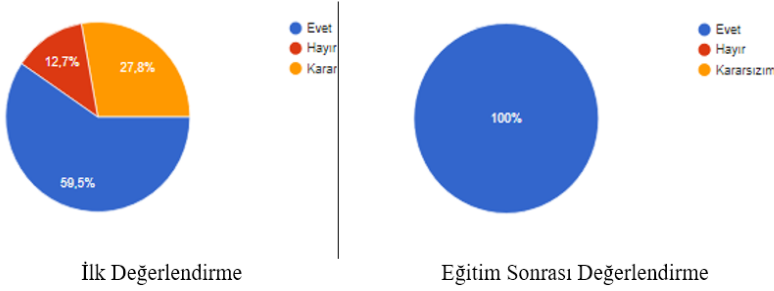
Eğitim Sonrası Değerlendirme

**Şekil 10-** Aşağıdaki müzelerin hangi ülkede bulunduğunu biliyor musunuz?

Şekil 10'da görüldüğü üzere katılımcılar ilk değerlendirmede müzelerin hangi ülkelerde bulunduğuna yönelik sorulara Acropolis Museum için %3,8'i evet, %96,2'si hayır, Egyptian Museum için %34,2'si evet, %65,8'i hayır, Louvre Museum için %35,5'i evet, %65,5'si hayır, British Museum için %54,4'ü evet, %45,6'si hayır ve Pergamon Museum için %3,8'i evet, %96,2'si ise hayır cevabını vermiştir.

Katılımcılarla yapılan eğitim sonrasında katılımcıların müzelerin hangi ülkede bulunduğuna yönelik sorulara Acropolis Museum için %77,7'si evet, %27,3'ü hayır, Egyptian Museum için %95,5'i evet, %4,5 hayır, Louvre Museum için %95,5'i evet, %4,5 hayır, British Museum için %100'ü evet ve Pergamon Museum için %77,7'si evet, %27,3'ü ise hayır cevabını vermiştir.

Araştırmada katılımcılara "Sanal müze ziyareti sosyal bilgiler dersi konularının öğrenilmesinde bana katkı sağlamaktadır." sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 11'de gösterilmiştir.



**Şekil 11-** Sanal müze ziyareti sosyal bilgiler dersi konularının öğrenilmesinde bana katkı sağlamaktadır.

Şekil 11’de görüldüğü üzere ilk değerlendirmede katılımcıların %59,5’i evet, %40,5 kararsızım veya hayır cevabını vermişken eğitim sonrası katılımcıların %100’ü evet cevabını vermiştir.

## SONUÇ

Sanal müze ziyaretinin en önemli aracı ve ilk basamağı olan internete ulaşım sorununun olmaması öğrencilerin sanal müze ziyareti yapmaları noktasında önemli bir artıdır.

Öğrencilerin müze ziyareti yapmaya istekli olduğu görülmektedir. Bu sonuç dikkate alındığında öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ilgilerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarını daha sık kullanabilirler.

Sanal müze ziyareti konusunda öğrencilerin Türkiye dışındaki sanal müzeleri yeterli düzeyde tanımadıkları anlaşılmaktadır. Bu çalışma sonrasında diğer ülkelerdeki sanal müzelere yönelik bir farkındalık oluştuğu düşünülmektedir.

Topkapı Sarayı Müzesi ve Efes Müzesi gibi haberlere konu olan ve genellikle okullarda daha çok sanal olarak ziyaret ettirilen müzelerin hangi şehirde oldukları öğrenciler tarafından bilinirken birçok müzenin hangi şehirde olduğu konusunda öğrencilerin daha az bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer ülkelerde bulunan müzeler konusunda öğrencilerin bu müzelerin hangi ülkelerde bulunduğu yönelik bilinç düzeylerinin yeterli olmadığı ancak etkili uygulamalar sonrasında bu bilinç düzeyinin artırılacağı görülmektedir.

Eğlenceli, kolay ve etkili eğitsel uygulamalar ile öğrencilerin sanal müze ziyareti yapma konusunda isteklerinde olumlu bir artış olmuştur.

Öğrencilerin bir yurt dışı ziyareti yapma imkanları olduğunda gittikleri ülkede en az bir müze ziyaret etme noktasında oldukça istekli oldukları görülmektedir.

Eğitim sonrasında sanal müze ziyareti ile geçmiş uygarlıklara ait bilgi edinebileceğini düşünen katılımcı oranı %72,2'den %95,5'e yükselmiştir. Öğrencilerin çok çeşitli türdeki sanal müzeleri fark etmeleri onların sanal müzeye olan ilgilerini ve sanal müzelerden yararlanma isteklerini artırdığı görülmektedir.

Hem bu araştırma hem de diğer araştırma sonuçları öğrencilerin sanal müze gezilerini faydalı ve ilgi çekici bulduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sanal müze gezileri sosyal bilgiler ve tarih derslerinde, konu ve kazanımlara uygun bir şekilde kullanılabilir (Turgut, 2015: 122).

Öğrencilerin genel olarak müze ziyareti yapmaya istekli olduğu görülmektedir. Bu sonuç dikkate alındığında öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ilgilerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretmenleri derslerinde daha sık sanal müze ziyaretleri yaptırabilirler.

Sosyal bilgiler derslerinde etkili sanal müze ziyaretlerinin yapılması/yaptırılması tarihi ve kültürel mirasımızın öğrenilmesine, korunmasına ve gelecek nesillere aktarılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

MEB tarafından öğretmenlere Topkapı Sarayı Müzesi, Pera Müzesi, Anadolu Medeniyetleri Müzesi Müze kitleri gibi Biritiş Museum, Louvre Museum gibi çok bilinen yabancı müze kitleri hazırlanarak hizmetiçi eğitimler verilebilir.

Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinde kültürel miras konularının sanal müze ziyaretleri ile daha kolay öğrenileceği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde hem yurtiçindeki hem de yurt dışındaki sanal müzeler önce öğretmenler tarafından gezilip görülmeli daha sonra derslerde öğrencilerle birlikte ziyaret edilmelidir.

Bu çalışma ortaokul öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Uygulamanın lise seviyesindeki öğrenciler üzerindeki etkisi de araştırılabilir. Yine bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar padlet dışındaki farklı web2.0 araçlarını kullanarak da çalışma yapabilirler



## KAYNAKÇA

- Aladağ, E. Akkaya, D., & Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 199-217.
- Aktaş, V., Yılmaz, A., & İbrahimoğlu Z. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1294-1313.
- Egüz, Ş., & Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 81-104.
- Kırbaş, D., & Çevik, F. (2017), *Bilimsel araştırma yöntemleri ve araştırma etiği*, İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- MEB. (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4.5.6 ve 7.sınıflar)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Schweibenz, W. (2004). Virtual Museums: The Development of Virtual Museums. ICOM News (3) İnternet Erişimi: <https://www.researchgate.net> Erişim Tarihi: 11 Aralık 2021
- Teker, N., & Özer, A. (2016). Sanal müze sanal tur memnuniyet ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 314-335.
- Turgut, G. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müzelerden yararlanma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yeşilbursa, C.C., & Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik öz-yeterlilik inançları, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16): 410-428.
- Yücel, D. (2012). *Yeni medya sanatı ve yeni müze*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Çıldır, B. (2018). Müzede eğitim etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(3), 19-44.

## FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN YARATICILIĞA YÖNELİK BAKIŞ AÇILARINA DAİR NİTEL BİR ANALİZ

**Dr. Öğr. Üyesi Esra KANLI**  
Ege Üniversitesi

**Arş. Gör. Simge YAYLA**  
Ege Üniversitesi

### ÖZET

Yaratıcılık, eski çağlardan beri insan yaşamında yer almakta ve ilgili görüşler Sokrat'a, Plato'ya, Aristo'ya kadar uzanmaktadır (Sak, 2004). Bu denli köklü ve üzerine çok sayıda çalışma bulunan bir kavram olmasına karşın yaratıcılığın standart bir tanımını yapmak zordur (Plucker, Begetto & Dow, 2004; Hu & Adey, 2002). Yaratıcılığın nasıl tanımlandığı, algılanış biçimi; gelişimine yönelik tutumu da etkilemektedir. Haliyle öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açıları, örtük inançları eğitim öğretim ortamlarına da yansımaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin yaratıcılığa yönelik bakış açılarını anlamak önem teşkil etmektedir. Yaratıcılığın kendini gösterdiği sayısız alan mevcut olup bunlardan biri de bilimdir. Bilim, mevcut bilgi ve tekniklerin ötesine geçmeyi, yeni anlayışlar yaratmayı, yani yaratıcılığı gerektirir ve bilimde problem çözmek için, bir çözüme giden çeşitli yolları tahayyül etmek ve bir çözüm için yeni bilgi kombinasyonları/teknikleri yaratmak elzemdir. Yaratıcılığın bilimsel becerilerin önemli bir yönü olduğu ve yaratıcılığın, yaratıcılığı destekleyen eğitim yaklaşımlarının hem akademik başarıya hem derse yönelik tutuma katkısı göz ardı edilmemelidir. Zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye dair ise hala uzlaşıya varılamamış, kimileri yaratıcılık ile zeka arasında ilişki olduğunu savunurken kimileri ise tam tersini vurgulamıştır. Tüm bunlardan hareketle araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcılığa ve yaratıcılığın boyutlarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırma, nitel paradigma kapsamında durum çalışması yaklaşımına göre tasarlanmış ve amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen katılımcılara (n=31) açık uçlu sorular sorularak veri toplanmıştır. İçerik analizi araştırmacılar tarafından yapılan verilerin bulgularına göre fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcılığı bilişsel boyutta ve çoğul düşünme bağlamında algıladıkları, yaratıcılığın alana özgü bağlamında sınırlı görüşlere sahip oldukları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin bu sınırlı görüşleri eğitim öğretim ortamlarına yansımakta ve öğretmenler farklı özelliklere sahip yaratıcı

çocukları tespit etmede, desteklemede yetersiz kalabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaratıcılığın doğasına ve farklı boyutlarına yönelik bilgi düzeylerinin artırılması sınıf ortamında öğrenciye direkt yansıyan ve onları etkileyen örtük inançlarını da değiştirecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcılık, Bilimsel yaratıcılık, Fen öğretimi

## GİRİŞ

Yaratıcılık, eski çağlardan beri insan yaşamında yer almakta ve ilgili görüşler Sokrat'a, Plato'ya, Aristo'ya kadar uzanmaktadır. Başlangıçta mistik bir esinlenme olarak dışsal kaynaklı algılanan yaratıcılık kavramı, süreç içerisinde farklı yaklaşımlar farklı kuramlarla değişmiş ve gelişmiştir (Sak, 2004). Bu denli köklü ve üzerine çok sayıda çalışma bulunan bir kavram olmasına karşın yaratıcılığın standart bir tanımını yapmak zordur (Plucker, Begetto ve Dow, 2004; Hu & Adey, 2002). Graham Wallas (1926) tarafından oluşturulan 'Dört Evre Kuramı' yaratıcılığı, hazırlık-kuluçka-aydınlanma-doğrulama aşamalarını takip eden bir süreç olarak tanımlamaktadır. Abraham Maslow yaratıcılığı, dehalarda görülen ve kişilik bozukluklarıyla ilişkilendirilen 'özel yetenek yaratıcılığı' ve eğilim olarak değerlendirilip olumlu kişilik özellikleriyle ilişkilendirilen 'kendini gerçekleştiren yaratıcılık' şeklinde iki çerçevede ele almıştır. Sarnoff A. Medick (1962), 'Çağrışımsal Düşünme Kuramı'na göre yaratıcılıkta, ıraksak düşünmeye vurgu yapmıştır. Albert Rothenberg (1971,1996) 'Janusyan Düşünme Kuramı' kapsamında yaratıcılığın, zıt fikirlerin birleştirilmesiyle ortaya konduğunu ifade etmektedir. Guilford (1967), yaratıcılık araştırmalarının öncülerinden kabul edilmekte ve 'Zihin Yapı Kuramı'nda zekayı 3 ana boyutta ele almaktadır: içerik (girdi), işlem (zihinsel süreç) ve ürün (çıkıtı). Zihinsel süreç (işlem) kapsamında 'çoğul düşünme (akıcılık, orijinallik, esneklik ve ayrıntılandırma)' ve 'tekil düşünme' dikkat çekmektedir. Bunlar çok sayıda fikir üretip içlerinden en uygun olanı seçme yeteneğidir. Kısacası Guilford yaratıcılığı, zekanın bir alt bileşeni olarak tanımlamaktadır ve çoğul düşünme, yaratıcılık; tekil düşünme, kritik düşünmeyle ilişkilendirilebilir. Sternberg, Kaufman & Pretz (2002) 'Yön Verme Kuramı'nda yaratıcılığı, herhangi bir alana yapılan katkının ve büyüklüğü olarak tanımlayıp *bir disiplini bir noktadan başka bir noktaya taşımak* şeklinde ifade etmektedir. Sternberg & Lumbart (1991, 1995) 'Yatırım Kuramı'nda yaratıcılığı, popüler olmayan bir fikir üzerinde tüm dirence rağmen sebatla çalışmak şeklinde tanımlamaktadır. Mihaly Csikszentmihalyi (1996, 1999) 'Sistemler Kuramı'nda, yaratıcılığın, birey-alan-disiplin unsurları arasındaki etkileşimde olduğunu öne

sürmekte ve kuramda şans faktörüne değinmesi de dikkat çekmektedir. En çok dikkat çeken ve kabul gören yaklaşımlardan 'Eşik Teorisi'ne göre yaratıcılığın ön koşulu belli bir zeka düzeyine sahip olmaktır (Sak, 2004). Plucker, Begetto & Dow (2004) ise, alan yazındaki tanımları inceleyip bir yaratıcılık tanımı önermiştir: Yaratıcılık, bireyin veya grubun, süreç ve çevre arasındaki etkileşim sonucu hem yeni hem de kullanışlı bir ürün ortaya koymasını sağlayan yetenektir. Görüldüğü üzere *belli kavramlar üzerinde anlaşılmiş tanımlarda bile yaratıcılığı açıklamaya dönük olan yaklaşımlar farklılaşmaktadır* (Kanlı, 2014).

"Yaratıcılık nedir?" sorusundan sonra akla gelen bir diğer soru da "Yaratıcılık kimlerde bulunur?" sorusudur. Sak (2004), aynı düzeyde ve aynı yönde olmasa da her bireyin zaman zaman yaratıcılık ortaya koyabileceğini vurgulamaktadır. Her insan yüksek yaratıcı potansiyelle doğmasa da mevcut yaratıcı potansiyelin artırılabilceğini eklemektedir. Runco (2008) da benzer şekilde, her biri *yaratıcı dahi* olmasa da herkeste yaratıcı olma potansiyelinin bulunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca küçük yaş düzeyi bağlamında da ele alıp yaratıcılığın yalnız üstün zekalı olanlarda değil, her çocukta bulunabilir olduğuna dikkat çekmektedir. Çocukların, okul öncesi çağda iletişim kurabildikleri andan itibaren yaratıcı olduklarını, 9 yaşından itibaren ise yaratıcılıklarının kaybolmaya başladığını, ileri dönemlerde yaratıcılıklarının kaybolmaması ve desteklenmesi bağlamında öğretmenin önemini vurgulamaktadır. Nitekim Guilford'dan Medick'e, Rhodes'den Czikszenmihalyi'ye birçok bilim insanı, yaratıcılığın tanımını yapmış açık kuramını, kavramsal çerçevesini ortaya koysa da eğitim öğretim ortamlarına yansıyan öğretmenlerin yaratıcılığa yönelik bakış açılarıdır. Bu sebeple öğretmenlerin yaratıcılığa ilişkin görüşlerini, örtük inançlarını bilmek önem teşkil etmektedir. Örtük teorileri içeren çalışmalarda, psikologlar, öğretmenler, meslekten olmayan kişiler veya diğerlerinin, yaratıcılık hakkında görüşleri sorgulanmaktadır (Seo, Lee & Kim, 2005).

Yaratıcılık denince akla genellikle sanat gelse de yaratıcılığın her alanda gözlenebilir olduğu unutulmamalıdır ve bu bağlamda ürün arayışından ziyade yaratıcı potansiyele odaklanılmalıdır (Runco, 2008). Yaratıcılığın kendini gösterdiği alanlardan biri de bilimdir. Bilim, mevcut bilgi ve tekniklerin ötesine geçmeyi, yeni anlayışlar yaratmayı, yani yaratıcılığı gerektirir ve bilimde problem çözmek için, bir çözüme giden çeşitli yolları tahayyül etmek ve bir çözüm için yeni bilgi kombinasyonlar/teknikler yaratmak elzemdir. Bu bağlamda, geleceğin bilim insanı olacak olan öğrencilerin eğitiminde, bilimsel yaratıcılık önem teşkil eder (Hu & Adey, 2002). Bilimsel yaratıcılık, bilimsel bilgiye katılan yeni fikirleri kavramada, bilimdeki yeni teorileri formüle etmede, doğa yasalarını

araştıran yeni deneyleri bulmada, özel alanlardaki pratik bilgiye gelişen bilimsel fikirleri uygulamada, bilimsel araştırma ve bilimsel topluluğun yeni düzenleyici özelliklerini fark etmede, bilimsel etkinlikler için planları ve projeleri özgünleştirmede, halk zihninde bilimsel görünüme gönderilen girişimlere yol açmada ve diğer birçok alanda kendini açıklayabilir (Moravcsik, 1982; aktaran Aktamış, 2007). Sak & Ayas (2013) ise bilimsel yaratıcılığı, bilim alanında yararlı ve özgün fikir ve/ya ürünler üretmek olarak tanımlamaktadır (Kanlı, 2014). Alan yazında bilimsel yaratıcılığa yönelik de araştırmalar mevcuttur. Ayverdi vd. (2012), ortaokul öğrencileriyle (n=145) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin genel yaratıcılık ve bilimsel yaratıcılık puanları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarı puanları arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Altıncı sınıf öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada ise fen derslerinde yaratıcılık yaklaşımı uygulanan deney grubunun, geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna göre yaratıcılık erişimi ve tutum ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konmuştur (Demirci, 2007). Yaratıcılığın ve yaratıcılığı destekleyen eğitim yaklaşımlarının hem akademik başarıya hem derse yönelik tutuma katkısı göz ardı edilemez bir gerçektir.

Zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişki soru işareti yaratan bir başka durumdur. Bu bağlamda birçok görüş ve teori bulunmasına karşın 'Eşik Teorisi' en çok dikkat çeken ve kabul gören yaklaşımlardan biri olup yaratıcılığın ön koşulunun belli bir zeka **düzeyine sahip olmak** olduğunu vurgulamaktadır (Sak, 2004). Sternberg ve O'Hara (2009) ise yaratıcılık ve zeka alanında yapılan çalışmalarını 5 başlık altında toplamışlardır (Kanlı, 2019):

1. Yaratıcılık, zekânın alt kümesidir.
2. Zeka, yaratıcılığın alt kümesidir.
3. Yaratıcılık ve zeka çakışan-denk kümelerdir.
4. Yaratıcılık ve zeka eş kümelerdir.
5. Yaratıcılık ve zeka ayrık kümelerdir.

Akcanca ve Özsevgeç'in (2016), fen bilimleri öğretmen adaylarının (n=86) yaratıcılık ve yaratıcılığa ilişkin etkenler ile ilgili düşüncelerini belirlemek için yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının; yaratıcılık ve zeka arasında bir ilişki olduğunu fakat her zeki insanın yaratıcı olamayacağını, yaratıcılığın geliştirilebilir ve farklı alanlarda çeşitli yollarla ortaya konabilir olduğunu buna rağmen her insanda bulunmayacağını, yaratıcılığın bireysel ve çevresel özelliklerden etkilenebilir olduğunu ve bu bağlamda okul programından ziyade

öğretmenin önemli rolü olduğunu düşündüklerini tespit etmişlerdir. Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi kullanılarak yapılan bir başka çalışmada, farklı branşlardan (matematik, fizik, kimya ve biyoloji) 350 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine orta ve yüksek düzeyde katkıda bulunduğu ve öğretmenlerin yaratıcı düşünceyi destekleme davranışlarının demografik özelliklere (cinsiyete, tecrübeye, yaşa, bransa, çalıştıkları okul türüne, mezun olunan fakülteye, eğitim seviyesine ve aldıkları hizmet içi eğitim sayısına) göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır (Kılıç 2017).

Tüm bunlardan hareketle mevcut araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcılığa ve yaratıcılığın boyutlarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcılığa dair örtük inançları nelerdir?
2. Fen bilgisi öğretmenlerinin bilimsel yaratıcılığa dair örtük inançları nelerdir?
3. Fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiye dair örtük inançları nelerdir?

## YÖNTEM

Araştırma, nitel paradigma kapsamında durum çalışması yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Durum çalışmaları, nitel çerçevede değerlendirilen ve bilimsel soruları yanıtlamada kullanılan ayırt edici bir yöntem olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Fen Bilgisi öğretmenlerinin yaratıcılığa ve yaratıcılığın boyutlarına yönelik bakış açılarının irdelendiği bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen 31 gönüllü katılımcıdan veri toplanmıştır. Google formlar aracılığıyla katılımcılara aşağıdaki 3 açık uçlu soru sorulmuştur:

1. Size göre yaratıcılık nedir?
2. Sizce yaratıcılık genel bir beceri midir yoksa alana özgü müdür? Neden?
3. Sizce yaratıcılık ve zeka arasında bir ilişki var mıdır? Olduğunu düşünüyorsanız bu ilişkinin doğasını nasıl tanımlarsınız?

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar okunmuş ve cümlelerinde ifade edilenler araştırmacılar tarafından kodlanarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya *imkan tanıyan bir tekniktir. Belli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin*

*daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir* (Büyüköztürk vd., 2020; Sayfa 259). İlk soru Urban'ın Üçlü Bileşen görüşleri çerçevesinde ele alınmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin verdikleri cevaplar incelenerek yaratıcılık tanımları “Bilişsel”, “Kişisel” ve “Çevresel” olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Öğretmenlerden yalnızca bir kategori çerçevesinde tanım yapanlar “yanlı”, iki kategori çerçevesinde tanım yapanlar “geçiş” ve her üç kategori çerçevesinde de tanım yapanlar “dengeli” olarak nitelendirilmiştir. İkinci soru literatür ışığında genel, alana özgü ve her ikisini de kapsayacak şekilde kodlanmıştır. Son soru ise öncelikle “yaratıcılık ve zeka arasında ilişki vardır” ve “yaratıcılık ve zeka arasında ilişki yoktur” görüşlerine göre iki şekilde gruplandırılmıştır. Sonrasında ise ilişki olduğunu düşünenler kendi arasında “Doğru Orantı”, “Eşik Hipotezi”, “Zeka Yaratıcılığı Kapsar”, “Yaratıcılık Zekayı Kapsar” ve “Yaratıcılık ile Zeka Denktir” olmak üzere beş grupta kategorize edilmiştir. Elde edilen verilerin frekansları belirlenip tabloları oluşturulmuştur.

## **BULGULAR VE TARTIŞMA**

Fen bilgisi öğretmenlerine Google Formlar aracılığıyla aşağıdaki üç soru sorulmuştur:

1. Size göre yaratıcılık nedir?
2. Sizce yaratıcılık genel bir beceri midir yoksa alana özgü müdür? Neden?
3. Sizce yaratıcılık ve zeka arasında bir ilişki var mıdır? Olduğunu düşünüyorsanız bu ilişkinin doğasını nasıl tanımlarsınız?

Öğretmenlerin yukarıdaki sorulara verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından kodlanarak içerik analizleri yapılmıştır.

### **Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Tanımları**

İlk olarak “Fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcılığa dair örtük inançları nelerdir?” araştırma sorusuna odaklanılmış ve ilgili bulgular Tablo 1 ile Tablo 2’de yansıtılmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin verdikleri cevaplar incelenerek yaratıcılık tanımları “Bilişsel”, “Kişisel” ve “Çevresel” olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Öğretmenlerden yalnızca bir kategori çerçevesinde tanım yapanlar “yanlı”, iki kategori çerçevesinde tanım yapanlar “geçiş” ve her üç kategori çerçevesinde de tanım yapanlar “dengeli” olarak nitelendirilmiştir.

Bulgulara göre fen bilgisi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun

(%74.19) yaratıcılığa dair yanlı bir bakış açısı sergiledikleri, daha az bir kısmının (%25.80) ise geçiş bakış açısı sergiledikleri ortaya konmuştur (Tablo 2). Olması beklenen dengeli bakış açısı ise mevcut çalışma grubundaki hiçbir öğretmende gözlenmemiştir. Çoğunluğu yanlı bakış açısı gösteren çalışma grubunda bilişsel boyuta tüm öğretmenler tarafından değinilmiştir. Kişisel ve çevresel boyut ise ihmal edilmiştir. Nitekim katılımcılar, bilişsel boyut bağlamında da yanlı davranarak çoğul düşünme odaklı bir bakış açısı sunmuşlardır (Tablo 2). Yaratıcılığın bilişsel boyutu kapsamındaki tekil düşünme literatürde daha sık görmezden gelinen yaratıcı düşünme biçimi olmuştur (Liu ve Lin, 2013). Runco (1996) çoğul ve tekil düşüncenin önemini vurgularken çocukların her zaman yaratıcı veya orijinal olmaması gerektiğini, bunun yeri ve zamanı olduğunu ifade etmiş ve asıl olanın denge olduğunu belirtmiştir. Tablo 1 ve 2’de görüldüğü gibi öğretmenler genel olarak yaratıcılığı özgünlükle eş değer görmektedir ki bu da literatüre paralel bir bulgudur (Liu ve Lin, 2013; Lee & Seo, 2006; Seo, Lee & Kim, 2005). Oysa yaratıcılık bilişsel, kişisel ve çevresel bağlamda birçok farklı özellikler içermektedir. Katılımcılar mantıksal düşünme, analogik düşünme, risk alma, belirsizliğe tolerans gibi birçok yaratıcılık özelliği ihmal etmiştir. Öğretmenler, alan yazınla benzer olarak, özellikle bilimsel yaratıcılıkta önem teşkil eden bilgi boyutuna hiç değinmemişlerdir. Oysa bilimsel yaratıcılık bilgidan bağımsız düşünülemez. Tüm bunlar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılması ve yaratıcılığın doğru anlaşılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur (Lee & Seo, 2006; Seo, Lee & Kim, 2005). Yaratıcılığın tüm unsurlarına çok yönlü bir odaklanma ve öğretmenlerin bu bağlamda dengeli görüşe sahip olmaları, öğrencilerin yaratıcılık gelişimlerine katkı sunacaktır. Lee ve Seo (2006), rastgele kırk iki üstün yetenekliler sınıf öğretmenine yaratıcılığı nasıl tanımladıklarına ilişkin açık uçlu bir soru sorarak ve içerik analizi kullanarak yaptıkları nitel araştırmada, benzer bulgular elde etmiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı yaratıcılık tanımlarında bilişsel bileşene yer vermiştir. Bilişsel bileşene dair cevaplar “**özgünlük**”, “problem çözme” ve “düşünme becerisi” başlıklarında yoğunlaşmıştır. **Özgünlük** en çok bahsedilen yaratıcılık bileşeni olmuştur. Öyle ki bazı öğretmenler yaratıcılığı yalnızca özgünlük olarak tanımlamıştır. Bilgidan sadece 5 öğretmen bahsetmiştir. Yaratıcılığın kişisel ve çevresel bileşenleri ise neredeyse bütün katılımcılar tarafından ihmal edilmiştir. Öğretmenlerin 24’ü (57.10) geçiş; 16’sı (%38.10) yanlı görüş sergilemiştir. Seo, Lee ve Kim (2005), rastgele altmış altı üstün yetenekliler fen bilgisi öğretmenine yaratıcılığı nasıl tanımladıklarına ilişkin açık uçlu bir soru sorarak ve içerik analizi kullanarak yaptıkları nitel araştırmada, benzer bulgular elde etmiştir. Öğretmenlerin %76.7’sinin yanlı, %21.6’sının geçiş



görüşü sergilemiştir. **Özgünlük**, en çok bahsedilen yaratıcılık bileşeni olmuştur ve katılımcıların %41.7'si yaratıcılığı yalnızca özgünlük olarak tanımlamıştır. Bilgiden hiç kimse bahsetmemiştir. Öğretmenler tarafından bilişsel bileşen vurgulanırken kişisel ve çevresel bileşenler ihmal edilmiştir.

**Tablo 1:** Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Tanımları

Öğretmen	Bilişsel	Kişisel	Çevresel	Öğretmenin Bakış Açısı
1	Özgünlük			Yanlı
2	Hayal gücü + yenilik	Deneyim		Geçiş
3	Özgünlük + hayal gücü + ürün			Yanlı
4	Özgünlük + yenilik			Yanlı
5	Özgünlük + yenilik		İnsanlık yararına çalışma	Geçiş
6	Özgünlük + esneklik			Yanlı
7	Özgünlük + çağrışımsal düşünme			Yanlı
8	Hayal gücü			Yanlı
9	Esneklik			Yanlı
10	Özgünlük + zenginleştirme			Yanlı
11	Hayal gücü + üretim			Yanlı
12	Özgünlük			Yanlı
13	Özgünlük + üretim			Yanlı
14	Özgünlük + üretim + problem çözme			Yanlı
15	Problemi bulma/çözme + esneklik			Yanlı
16	Transfer + esneklik	Deneyim		Geçiş
17	Özgünlük			Yanlı
18	Özgünlük			Yanlı
19	Özgünlük	Bireysel farklılıklar		Geçiş

20	Özgünlük + esneklik			Yanlı
21	Özgünlük			Yanlı
22	Özgünlük + esneklik			Yanlı
23	Özgünlük + üretim			Yanlı
24	Özgünlük			Yanlı
25	Özgünlük + ürün			Yanlı
26	Özgünlük + esneklik + yenilik		Kalıcılık	Geçiş
27	Esneklik	Dışavurum		Geçiş
28	Özgünlük + esneklik + problem çözme			Yanlı
29	Özgünlük + yenilik	Deneyim + bireysel farklılıklar		Geçiş
30	Özgünlük			Yanlı
31	Problemi bulma/ çözme		Kullanışlılık	Geçiş

**Tablo 2: Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yaratıcılığa Yönelik Bakış Açıkları**

	Bileşen			n	%
	Bilişsel	Kişisel	Çevresel		
Yanlı (Biased)	Özgünlük	-	-	7	22,58
	Özgünlük + esneklik	-	-	3	9,67
	Özgünlük + üretim	-	-	3	9,67
	Özgünlük + yenilik	-	-	1	3,22
	Özgünlük + zenginleştirme	-	-	1	3,22
	Özgünlük + hayal gücü + ürün	-	-	1	3,22
	Özgünlük + çağrışımsal düşünme	-	-	1	3,22
	Özgünlük + üretim + problem çözme	-	-	1	3,22
	Özgünlük + esneklik + problem çözme	-	-	1	3,22
	Esneklik + problemi bulma/çözme	-	-	1	3,22
	Esneklik	-	-	1	3,22
	Hayal gücü	-	-	1	3,22
	Hayal gücü + üretim	-	-	1	3,22
	Toplam			23	74,19
Geçiş (Transional)	Özgünlük	Bireysel farklılıklar	-	1	3,22
	Özgünlük + esneklik + yenilik		Kalıcılık	1	3,22
	Özgünlük + yenilik	-	İnsanlık yararına çalışma	1	3,22
	Özgünlük + yenilik	Deneyim + bireysel farklılıklar	-	1	3,22
	Esneklik	Dışavurum	-	1	3,22
	Hayal gücü + yenilik	Deneyim	-	1	3,22
	Transfer + esneklik	Deneyim	-	1	3,22
	Problemi bulma/çözme	-	Kullanışlılık	1	3,22
Toplam			8	25,80	
Dengeli (Balanced)	-	-	-	0	0
	Toplam			0	0

## Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yaratıcılığın Genel ya da Alana Özgü Beceri Olmasına İlişkin Görüşleri

Fen bilgisi öğretmenlerinin “Fen bilgisi öğretmenlerinin bilimsel yaratıcılığa dair örtük inançları nelerdir?” şeklindeki ikinci araştırma sorusuna verdikleri cevapları “Genel”, “Alana Özgü” ve “Her İkisi de” olmak üzere 3 çerçevede gruplandırılarak Tablo 3’te yansıtılmıştır. Öğretmenlerin on yedi tanesi yaratıcılığın genel ve dokuz tanesi alana özgü bir beceri olduğunu düşünürken beş tanesi hem genel hem de alana özgü bir beceri olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Nitekim yaratıcılığın genel bir beceri olduğunu düşünen öğretmenlerden bazıları (n=3), genel yaratıcı becerinin belli alanlarda ortaya çıkabileceğini düşündüğünü eklemiştir. Benzer şekilde hem genel hem alana özgü bir beceri olduğunu düşünen öğretmenlerden biri de bireyin ilgi alanında ortaya çıkacağını ayrıca vurgulamıştır.

Öğretmenlerin on yedi tanesi yaratıcılığın genel ve dokuz tanesi alana özgü bir beceri olduğunu düşünürken beş tanesi hem genel hem de alana özgü bir beceri olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Nitekim yaratıcılığın genel bir beceri olduğunu düşünen öğretmenlerden bazıları (n=3), genel yaratıcı becerinin belli alanlarda ortaya çıkabileceğini düşündüğünü eklemiştir. Benzer şekilde hem genel hem alana özgü bir beceri olduğunu düşünen öğretmenlerden biri de bireyin ilgi alanında ortaya çıkacağını ayrıca vurgulamıştır (Tablo 3). Yaratıcılığın genel mi yoksa alana özgü mü olduğu bağlamındaki tartışmaları devam etse de fen bilgisi gibi branş öğretmenlerinin bilimsel yaratıcılığı kabulü ve eğitim öğretim ortamlarındaki destekleyici tutumu öğrencilerin bilimsel yaratıcılık gelişimi bakımından önem arz etmektedir. Yaratıcılığın alana özgü bir beceri olduğunu düşünen fen bilgisi öğretmenleri, öğrencilerin bilimsel yaratıcılık becerilerini geliştirebilmek adına çaba sarf edecektir.

**Tablo 3:** Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yaratıcılığın Genelliğine/Alana Özgülüğüne Dair Görüşlerinin Frekans Tablosu

Yaratıcılığın Genelliğine/Alana Özgülüğüne İlişkin Görüşler	n	%	Toplam
Yaratıcılık Geneldir	Genel	14	45.16
	Genel olduğunu belirtse de belli alanlarda ortaya çıkabileceğini belirtenler	3	9.67
Yaratıcılık Alana Özgüdür	9	29.03	%29.03
Yaratıcılık Hem Genel Hem Alana Özgüdür	5	16.12	%16.12

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri

Fen bilgisi öğretmenlerinin Tablo 4 ve Tablo 5'te yansıtılan "Sizce yaratıcılık ve zeka arasında bir ilişki var mıdır? Olduğunu düşünüyorsanız bu ilişkinin doğasını nasıl tanımlarsınız?" şeklindeki üçüncü araştırma sorusuna cevapları öncelikle "yaratıcılık ve zeka arasında ilişki vardır" ve "yaratıcılık ve zeka arasında ilişki yoktur" görüşlerine göre iki şekilde gruplandırılmıştır. Sonrasında ise ilişki olduğunu düşünenler kendi arasında "Doğru Orantı", "Eşik Hipotezi", "Zeka Yaratıcılığı Kapsar", "Yaratıcılık Zekayı Kapsar" ve "Yaratıcılık ile Zeka Denktir" olmak üzere beş grupta kategorize edilmiştir.

Öğretmenlerin yirmisi yaratıcılık ile zeka arasında ilişki olduğunu, on biri yaratıcılık ile zeka arasında ilişki olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir. İlişki olduğunu düşünenlerden bazıları (n=3), zeka ve yaratıcılığın doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Yani biri artarken diğeri de artmakta biri azalırken diğeri de azalmaktadır. İlişki olduğunu düşünen fen bilgisi öğretmenlerinin büyük bir kısmı (n=9), eşik teorisine atıf yapan görüşler belirtmiş ve yaratıcılığın ön koşulu olarak belli bir zeka düzeyine sahip olma zorunluluğunu vurgulamışlardır. Yaratıcılığın zekayı içeren daha kapsamlı bir yapı olduğunu ve tam tersi olarak zekanın yaratıcılığı içeren daha kapsamlı bir yapı olduğunu belirten ikişer öğretmen mevcuttur. Bir fen bilgisi öğretmeni yaratıcılık ile zekanın birbirine denk yapılar olduğunu vurgulayan görüş belirtmiştir. Üç öğretmen ise yaratıcılık ile zeka arasındaki ilişki olduğunu düşündüğü halde bu ilişkinin doğasına dair fikir beyan etmemiştir (Tablo 4 ve 5).

Mevcut çalışmada da öğretmenlerin yarısından fazlasının (%64.51) zeka ve yaratıcılık arasında ilişki olduğunu düşündüğü ortaya konmuştur (Tablo 4). Öğretmenlerin yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiye bakış açıları, yaratıcılık bağlamında öğrencilerden beklentilerini de değiştirecektir. Akcanca ve Özsevgeç (2016), yaratıcılık ve yaratıcılığa ilişkin etkenler ile ilgili düşüncelerini belirlemek 86 fen bilimleri öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerinin şu şekilde olduğunu tespit etmişlerdir:

- Yaratıcılık ve zeka arasında bir ilişki olduğu fakat her zeki insanın yaratıcı olamayacağı (Zeka yaratıcılığı kapsar)
- Yaratıcılığın geliştirilebilir ve farklı alanlarda çeşitli yollarla ortaya konabilir olduğu buna rağmen her insanda bulunmadığı (tezat)
- Yaratıcılığın çevresel (4.sınıf) ve bireysel (1.sınıf) özelliklerinden etkilenebilir olduğu
- Bu bağlamda okul programından ziyade öğretmenin önemli rolü olduğu

**Tablo 4:** Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkiye Dair Görüşlerinin Frekans Tablosu

Yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişki		n	%	Toplam
Yaratıcılık ve zeka arasında ilişki vardır	Doğru orantı	3	9.67	64.51%
	Eşik hipotezi	9	29.03	
	Zeka yaratıcılığı kapsar	2	6.45	
	Yaratıcılık zekayı kapsar	2	6.45	
	Yaratıcılık ile zeka denktir	1	3.22	
	İlişkinin doğasına dair fikir belirtmeyenler	3	9.67	
Yaratıcılık ve zeka arasında ilişki yoktur		11	35.48	35.48%

**Tablo 5:** Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri

Öğretmen	İlişki var					İlişki yok
	Doğru orantı	Eşik hipotezi	Zeka yaratıcılığı kapsar	Yaratıcılık zekayı kapsar	Yaratıcılık ve zeka denktir	
			X			
	Yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin doğasına dair açıklama yapılmamış					
						X
		X				
		X				
				X		
						X
	X					
		X				
		X				
	Yalnızca her ikisinin de çevreden etkilendiği belirtilmiş					
						X
	Yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin doğasına dair açıklama yapılmamış					
			X			
		X				
						X
		X				
	X					
						X
						X

				X		
						X
						X
						X
					X	
		X				
						X
		X				
		X				
						X
	X					

Akcanca ve Özsevgeç'in (2016) fen bilimleri öğretmen adaylarının (n=86) yaratıcılık ve yaratıcılığa ilişkin etkenler ile ilgili düşüncelerini belirlemek için yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının; yaratıcılık ve zeka arasında bir ilişki olduğunu fakat her zeki insanın yaratıcı olamayacağını, yaratıcılığın geliştirilebilir ve farklı alanlarda çeşitli yollarla ortaya konabilir olduğunu buna rağmen her insanda bulunmayacağını, yaratıcılığın bireysel ve çevresel özelliklerden etkilenebilir olduğunu ve bu bağlamda okul programından ziyade öğretmenin önemli rolü olduğunu düşündüklerini tespit etmişlerdir.

Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi kullanılarak yapılan bir başka çalışmada, farklı branşlardan (matematik, fizik, kimya ve biyoloji) 350 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine orta ve yüksek düzeyde katkıda bulunduğu ve öğretmenlerin yaratıcı düşünceyi destekleme davranışlarının demografik özelliklere (cinsiyete, tecrübeye, yaşa, bransa, çalıştıkları okul türüne, mezun olunan fakülteye, eğitim seviyesine ve aldıkları hizmetçi eğitim sayısına) göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Kılıç 2017).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaratıcılık, bilimsel yaratıcılık ve yaratıcılık-zeka ilişkisi hala üzerinde uzlaşa sağlanamamış kavramlar olsa dahi öğrenci gelişimleri açısından önemi yadsınamaz bir gerçektir. Haliyle öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmesini beklediğimiz öğretmenler açısından da önem teşkil etmekte, onların eğitim ortamına yansıyan örtük algıları öğrencilerin yaratıcılık bağlamındaki gelişmelerini desteklemekte yahut ket vurabilmektedir. Çalışma grubundaki fen bilgisi öğretmenleri, yaratıcılığı bilişsel boyutta ve çoğul düşünme bağlamında algılamaktadır. Öğretmenlerin bu sınırlı görüşleri, eğitim öğretim ortamlarında farklı özelliklere sahip yaratıcı çocukları tespit etmede, desteklemede yetersiz kalmalarına neden

olabilmektedir. Yaratıcılığın doğasına ve farklı boyutlarına yönelik bilgi düzeylerini arttırmak sınıf ortamında öğrenciye direkt yansıyan ve onları etkileyen örtük inançlarını da değiştirecektir.

Özellikle fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcılığın alana özgü bağlamında kısıtlı görüşlere sahip olmaları öğrencilere sundukları eğitim öğretim olanaklarını da (etkinlik planı, materyal vb.) sınırlayabilmektedir. Yaratıcılığın bilimsel becerilerin önemli bir yönü olduğunun göz ardı edilmemesi bilimsel yaratıcılık farkındalığı açısından ehemmiyet teşkil etmektedir.

Araştırma otuz bir fen bilgisi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmen sayısı artırılarak nispeten daha genel bir çalışma gerçekleştirilebilir, çalışma grubuna farklı branşlardan öğretmenler eklenerek karşılaştırmalı bir analiz yapılabilir.

Öğretmenlerin yaratıcılığa yönelik görüşlerinin eğitim ortamına yansımaları yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple öğretmenlerin yaratıcılığa dair görüşlerinin eğitim öğretim ortamlarında kendini nasıl gösterdiğine yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Akcanca, N. & Cerrah Özsevgeç, L. (2016). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Yaratıcılığa İlişkin Düşüncelerinin Belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 391-413.
- Ayverdi, L., Asker, E., Öz Aydın, S. & Sarıtaş, T. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılıkları ile Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 646-659.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Demirci, C. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Yaratıcılığın Erişi ve Tutuma Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-75.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity Yesterday, Today, and Tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Hu, W. & Adey, P. (2002). A Scientific Creativity Test for Secondary School Students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403. doi:10.1080/09500690110098912
- Kanlı, E. (2014). *Yaratıcı bilimsel çağrışımlar testinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kanlı, E. (2019). *Yaratıcılık Ve Alan Uygulaması*. Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, A. F. (2017). Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünceyi Destekleme Davranışlarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 87-115. doi:http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.325237
- Lee, E. A. & Seo, H. A. (2006). Understanding of Creativity by Korean Elementary Teachers in Gifted. *Education, Creativity Research Journal*, 18(2), 237-242. doi:10.1207/s15326934crj1802\_9
- Liu, S. C. & Lin, H. S. (2014). Primary Teachers' Beliefs About Scientific Creativity in the Classroom Context. *International Journal of Science Education*, 36(10), 1551-1567. doi:10.1080/09500693.2013.868619
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. & Dow, G. T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.



- Rubenstein, L. D., McCoach, D. B. & Siegle, D. (2013). Teaching for Creativity Scales: An Instrument to Examine Teachers' Perceptions of Factors That Allow for the Teaching of Creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 324-334. doi: 10.1080/10400419.2013.813807
- Runco, M. A. (2008). Creativity and Education. *Creativity Research Journal*. Erişim Adresi: <http://mysite.verizon.net/marunco/>
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi*. Vize Yayıncılık.
- Seo, H. A., Lee, E. A. & Kim, K. H. (2005). Korean Science Teachers' Understanding of Creativity in Gifted Education. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2/3), 98-105.

## **BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE (BİLSEM) ÖĞRENCİ SEÇİM VE YERLEŞTİRME SÜRECİNİN TARİHSEL GELİŞİMİNİN İNCELENMESİ**

**Esra KOCATÜRK**  
Anadolu Üniversitesi

**Bilge BAL SEZEREL**  
Anadolu Üniversitesi

### **ÖZET**

Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin tanılma ve yerleştirme süreci Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Özel yeteneklilerin eğitim programı Bilim ve Sanat Merkezleriyle yürütülmektedir. Bu çalışma BİLSEM ve özel yetenekli öğrencilerle ilgili çalışmalarını incelemek, problem alanlarını tespit etmek ve ihtiyaç duyulan çalışma alanlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin seçim ve eğitim programına yerleştirme süreçlerinde kaynak olarak kullanılan BİLSEM 'lerin başvuru kılavuzları, BİLSEM konulu yüksek lisans ve doktora tezleri nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme yaklaşımı ile incelenmiştir.

Ulusal Tez Merkezi'nde "özel yetenek, üstün yetenek, üstün zekâ ve BİLSEM" anahtar kelimeleri kullanılarak arama yapılmış, sonuçlar nicel olarak karşılaştırılmıştır. "BİLSEM" anahtar kelimesi ile ulaşılan doktora ve yüksek lisans tezleri kullanılan araştırma yöntemleri, çalışma konusu, örneklem, yayın yılı ve çalışılan konular ile sınıflandırma yapılarak incelenmiştir. BİLSEM ile ilgili ilk tez çalışmasının 2008 yılında yapıldığına ve toplam 49 tez çalışmasına rastlanmaktadır.

BİLSEM uygulama kılavuzları incelenmiş, öğrenci tanılma ve yerleştirme sürecinde yıllar arasında sınıf düzeyleri, uygulama öncesi başvuru süreçleri, uygulamada kullanılan materyaller, başvuru formları açısından değerlendirilmiş, bu farklılıkların öğrenci değerlendirilmesine olan etkisi araştırılmıştır. Uygulamadaki değişikliklere yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine, BİLSEM' e öğrenci yönlendiren sınıf öğretmenlerinin 2013 yılından bu yana olan süreçlerinin değerlendirilmesine ve var olan eksiklikleri tespiti etmeye yönelik ihtiyaç analizi çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. BİLSEM sürecinde öğretmen, veli, öğrenci alanında yapılan çalışmalara rastlansa da Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde BİLSEM sürecinde

görevli olan personellere dair çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilim ve Sanat Merkezi, Özel Yetenekli Öğrenci, Tanılama

## GİRİŞ

Ülkemizde ilk olarak “üstün yetenek” kavramı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği’nde ise ilk kez tanımlanmıştır (Çitil, 2018), 2013 yılında ise Bilim ve Teknoloji Kurulu tarafından “özel yetenek” olarak kullanılmıştır (Strateji ve Uygulama Planı, 2013). Milli eğitim bakanlığı tarafından özel yetenekli bireylerin tanımı; akranlarına göre yaratıcılık, sanat, liderlik becerisi, zekâ gibi alanlarda daha yüksek düzeyde performansla sahip ve bunu gösterebilen cümlesi ile yapılmaktadır. (MEB Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu, 2022).

Bireylerin özel yetenekli olarak tanınması ve eğitim alma süreçleri ülkemizde Enderun mekteplerine kadar dayanmaktadır. 1416 sayılı kanunla özel yetenekli öğrencilere burs verilerek üniversite de eğitim almaları sağlanmış, köy enstitüleri açılmıştır (Bildiren, 2018). Özel yetenekli öğrenciler alanında devlet tarafından yapılan çalışmalar, 5245 ve 6660 sayılı yasayla resim, müzik ve diğer sanatsal alanlarda üstün yetenek gösteren çocukların devlet tarafından eğitilmesi, Fen liseleri ve Ankara RAM’ın açılması, 1964 yılında 5 yıl süre ile bazı ilkokullar da özel sınıf ve türdeş kümelerin oluşturulması, 1416 sayılı yasa, TÜBİTAK bursları ve yarışmaları, Anadolu liseleri ve Anadolu Güzel Sanat Liselerinin açılması, Yüksek Öğrenim kredi ve bursları, 573 Sayılı Kanun hükmünde kararname gibi birçok gelişmeyi barındırmaktadır (Oruç, Ateş ve Çağır, 2019). Son dönemlerde üniversitelerin bünyesinde çocuk üniversiteleri açılmış, Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planları (2009-2013 ve 2013-2019) yayınlanmış, IPA kapsamında birçok zekâ testi ve ölçeklerinin standardizasyon çalışmaları yapılmış ve Türkiye’ye özgü ölçek olan Anadolu-Sak zekâ ölçeği geliştirilmiştir (Gür, 2017). Özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve kapasite geliştirme eğitimleri BİLSEM’ler tarafından yapılmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezi, özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitimlerine devam ederken bir yanda da yetenek alanları ve kapasitelerinin geliştirmesi yönünde açılmış özel eğitim kurumları olarak tanımlanmıştır (MEB, 2007).

Özel yetenekli bireylerin tespiti ve tanınması gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de önemli eğitim politikalarının başında gelmeye başlamıştır. Bu bireylerin var olan potansiyellerini ortaya çıkarabilmek, yaratıcılıklarını kullanmalarını, bilimsel, teknolojik ve sosyolojik açıdan

ülke ekonomisine, refahına katkı sunmalarını sağlamak ülke politikası haline gelmiştir. Bilim ve Sanat Merkezleri özel yetenekli bireylerin tanılması ve potansiyellerini geliştirecekleri eğitimleri almaları açısından önemli bir yere sahiptir. MEB 2023 eğitim vizyonunda da özel yetenekli çocukların tanılma araçlarıyla tespiti, gelişimlerinin sağlanması ve izlenmesi amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada eğitim vizyonu ve ülke politikası için önemli olan özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM' lere seçimi, yerleştirme süreçleri ve bu süreçlerdeki uygulama farklılıklarını değerlendirmek, BİLSEM ile ilgili yayınlanmış tezlerin belirlenen kriterlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. MEB tarafından yayınlanan BİLSEM uygulama kılavuzları ve ulusal tez merkezi veri tabanında yer alan "BİLSEM" konulu yüksek lisans ve doktora tezleri sistematik derleme yöntemiyle incelenmiştir. Sistematik derlemeye göre yapılandırılan bu çalışmada BİLSEM ve özel yetenekli öğrenciler ile ilgili çalışmaları incelemek, problem alanlarını tespit etmek ve bu alanda ihtiyaç duyulan çalışma alanlarını belirlenmesi amaçlanmıştır, "BİLSEM" ile ilgili yapılacak çalışmalara yön verilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacına yönelik olarak şu sorulara cevap aranmıştır;

•BİLSEM öğrenci seçim ve yerleştirme süreçlerinde yıllara göre farklılıklar nelerdir?

•"BİLSEM" anahtar kelimesi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinde;

-Yıllara göre dağılımı nasıldır?

-Çalışma başlıkları nedir?

-Çalışma konuları nelerdir?

-Kullandığı yöntemler nelerdir?

-İhtiyaç duyulan araştırma konuları nelerdir?

Belirlenen araştırma soruları ile "BİLSEM" anahtar kelimesi kullanılarak yapılan tüm çalışmalar ulusal tez merkezi veri tabanı ve MEB veri tabanları kullanılarak yapılmıştır. Bu alanda ilk tez çalışması 2008 yılından yayınlanmıştır. Bu çalışmada 2008 ve sonrası yapılmış tez çalışmaları ve uygulama kılavuzları incelenmiştir. Ulaşılan çalışmalarda;

•2008-2022 tarihleri arasında yayınlanmış olması,

•Ulusal tez merkezi veri tabanında "BİLSEM" çalışma konulu olması,

•MEB tarafından yayınlanan BİLSEM uygulama kılavuzu niteliğinde olması kriterleri belirlenerek derleme çalışması yapılmıştır.

Tez çalışmaları ve uygulama kılavuzlarının incelenerek BİLSEM' in uygulama süreçleri yıllara göre incelenmiş, tez çalışmaları çalışma yılı, örneklem grubu, araştırma yöntemleri, çalışma konuları olmak üzere veriler sınıflandırılarak değerlendirilmeye alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi çalışmaları ve yapılan diğer çalışmalara örneklere yer verilerek tartışma kısmı oluşturulmuştur.

## **BULGULAR**

Özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitim programlarına yerleştirilme süreçlerinden biri de BİLSEM süreciyle gerçekleşmektedir. BİLSEM süreci ülkemizde 1992'de Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulması ve o dönemin Genel Müdür olan Prof. Dr. Baykoç' un "Ek ders uygulama okulu "olarak isimlendirilen ve sonrasında "Bilim ve Sanat Merkezi" olarak adını verdiği proje ile başlamıştır (Dönem, 2007). MEB Şubat 2022 yılı itibarıyla BİLSEM sayısını 279'a ulaştırmıştır (MEB, 2022). Her ilde BİLSEM açılmasıyla özel yetenekli öğrencilerin seçimi ve yerleştirilme süreci daha kapsamlı hale gelmiştir.

Araştırmada BİLSEM süreçlerinin tarihsel açıdan incelenmiş, bu süreçler arasındaki farklılıkların neler olduğuna dair araştırma sorusunun cevabı aranmıştır. 2014 yılından önce yapılan özel yetenekli öğrenci tespit çalışmaları BİLSEM' ler tarafından oluşturulan komisyonlarca yürütülmüş özel yetenekli öğrencilerin tespiti bu merkezlerde yapılmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında ilk merkezi sınav uygulaması yapılmış, 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerden belirlenmiş düzeylerde performansla sahip öğrenciler bireysel değerlendirmeye alınmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

### **BİLSEM Tarihsel süreci**

#### **2014-2015 BİLSEM**

Merkezi sınav uygulaması ilk kez yapılmıştır. Özel yetenekli öğrenci seçimlerinde önceki uygulamalarda sadece 4' ncü sınıf öğrencileri yer alırken 2014-2015'de ilk kez 2, 3 ve 4'üncü sınıf öğrencileri üç yetenek alanında tanılma süreci yapılmıştır. Yeterli performans gösteren öğrenciler bireysel değerlendirmeye alınmışlardır (Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılma Kılavuzu).

#### **2015-2016 BİLSEM**

1. ve 2. Sınıflar ile 3. ve 4. Sınıflar için merkezi sınav uygulaması

farklı tarihlerde yapılmıştır. 1.ve 2. Sınıf öğrencileri sınıf öğretmenleri tarafından resim, müzik ve genel zihinsel yetenek alanlarına göre gözlem formları doldurulmuştur. 3. ve 4. Sınıf öğrencileri grup tarama sınavı için 35,00 TL sınav ücretini yatırmışlardır. Öğrenciler en fazla iki yetenek alanından aday başvurusunda bulunmuşlardır. İki aşamalı gerçekleşen BİLSEM' in ilk aşaması aday gösterilen öğrencilerin grup tarama sınavına girmesi, ikinci aşamasında da bu sınav sonucunda yeterli performansı gösteren öğrenciler resim, müzik, genel zihinsel yetenek alanlarında bireysel değerlendirmesi yapılmıştır (BİLSEM Öğrenci Tanılama Kılavuzu, 2015-2016).

### **2016-2017 BİLSEM**

Gözlem formları yetenek alanlarına göre doldurulmuştur. 1., 2 ve 3. Sınıf öğrencileri tablet bilgisayar kullanarak grup tarama uygulaması gerçekleşmiştir. Aday öğrenci en fazla iki yetenek alanından başvurusu yapılmıştır. Genel Müdürlük tarafından grup tarama uygulamasında genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanlarında belirlenen barajı geçenler yetenek alanlarında bireysel değerlendirmeye alınmıştır (Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu, 2016-2017).

### **2017-2018 BİLSEM**

1., 2.,ve 3. sınıftaki genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanlarında yaşlılarından daha ileri düzeyde farklı olan öğrenciler sınıf öğretmenleri tarafından aday olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin genel zihinsel, resim ve müzik alanlarında e e-okul sistemi üzerinden gözlem formları sınıf öğretmenlerince doldurulmuştur. Genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanlarından grup taramasına girecek öğrenciler tablet bilgisayar kullanılarak uygulama gerçekleşmiştir. Uygulama ücreti olarak 50 TL uygulama ücreti yatırılmıştır (Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu, 2017-2018).

### **2018-2019 BİLSEM**

1., 2. ve 3. Sınıflar, sınıf öğretmenleri tarafından yetenek alanlarına göre adaylıkları belirlenmiştir. Yetenek alanlarına göre aday gösterilen öğrencilerin gözlem formları e-okul sisteminde sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Grup tarama uygulaması tablet bilgisayarlar ile gerçekleşmiştir (Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu, 2018-2019).

### **2019-2020 BİLSEM**

1, 2 ve 3. Sınıf seviyelerinde yetenek alanlarına göre sınıf öğretmenlerince aday gösterilen öğrenciler için gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin gözlem formları e-okul Yönetim Bilgi Sistemi üzerinden

sınıf öğretmenlerince doldurulmuştur. Grup tarama uygulaması tablet ve bilgisayarla gerçekleştirilmiştir (Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu, 2018-2019). Grup uygulamasında başarılı olan öğrenciler yetenek alanlarına göre bireysel değerlendirmeye alınması planlanmıştır ancak salgın hastalıktan dolayı bir sonraki yıla bırakılmıştır (MEB, <https://orgm.meb.gov.tr/www/2019-2020-yili-bilsem-ertelenen-bireysel-degerlendirmeleri-basliyor/icerik/1607>, Erişim Tarihi: Kasım, 2022).

### **2020-2021 BİLSEM**

2020-2021 yılı bilsem sınav süreci covid-19 sürecinden dolayı yapılamamıştır. 2019-2020 yılı bilsem sınavındaki bireysel değerlendirmeler bu yıl tamamlanmıştır (MEB, [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/15174521\\_Ek2\\_1615810163108\\_TANILAMA\\_TAKVM\\_7926711470369512478\\_1.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/15174521_Ek2_1615810163108_TANILAMA_TAKVM_7926711470369512478_1.pdf), erişim: Kasım, 2022).

### **2021-2022 BİLSEM**

1, 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencileri sınıf öğretmenleri tarafından yetenek alanlarında aday gösterilecektir. Her sınıf düzeyinde her bir yetenek alanı için öğrenci sayısının en fazla % 20'sini geçmeyecek şekilde başvuru sınırlandırılmıştır. Başvurular en fazla iki yetenek alanından olacak şekilde adaylıkta bulunulacaktır. Gözlem formları sınıf öğretmenleri tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemine giriş yapılmıştır. İlk aşama sonrasında öğrenciler yetenek alanlarına göre Bakanlık tarafından belirlenen puanı alanlar yetenek alanlarına göre bireysel değerlendirilmesi yapılmıştır (Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu, 2021-2022).

BİLSEM tarihsel sürecine bakıldığında 2014-2015 yılı BİLSEM' de 2., 3., ve 4. Sınıf öğrencileri başvuru yaparken, 2015-2016 da ise 1., 2., 3. ve 4. Sınıf öğrencileri başvuruda bulunmuş, 2016-2021 yılları arasındaki uygulamalarda 1., 2. ve 3. Sınıf öğrencileri 2021-2022 yılı uygulamasında ise 1. 2. 3. ve 4. Sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Yıllar arasındaki uygulamalarda BİLSEM' e başvurusu alınan öğrencilerde sınıf seviyelerinde farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır.

BİLSEM ilk aşamasında yer alan grup tarama sınavları 2018-2019-2020 yıllarında tablet uygulaması şeklinde yapılmıştır. 2022 yılı BİLSEM uygulamasında ise Bakanlık Ahmet Bildiren Sözel olmayan Zekâ Testini grup uygulamasında optik formlar üzerinden gerçekleştirmiştir. 2020 yılında salgın hastalık sürecinden dolayı yeni bir BİLSEM sınavı yapılamamış bir önceki yıldan tamamlanmayan sınav uygulamasının devamı sağlanmıştır.

2015-2016 yılındaki BİLSEM uygulamasında ilk defa sınav ücreti alınmış, sınav ücreti uygulaması daha sonra 2017-2018 yılındaki BİLSEM uygulamasında da alınarak daha sonraki yıllarda bu uygulama yapılmamıştır.

Aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin adaylık aşamasında kullanılan gözlem formlarında genel zihinsel yetenek alanında yer alan formun aynı olduğu ancak görsel ve müzik alanındaki form sorularının son uygulamada genişletildiği görülmüştür (bkz. Görsel 1 ve Görsel 2). Grup taramalarındaki uygulamanın yıllara göre farklılığının yanı sıra gözlem formlarındaki değişikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencinizin hangi alanlarda yetenekli olduğunu düşünüyorsunuz? (En fazla iki alan seçebilirsiniz)

Genel Zihinsel Yetenek Alanı

Görsel Sanatlar Yetenek Alanı

Müzik Yetenek Alanı

#### ÖĞRENCİ İLGI VE YETENEKLERİ BELİRLEME FORMU

Öğrencinizi kendi yaş grubundaki akranlarıyla karşılaştırarak değerlendirin ve aşağıdaki açıklamaya göre her durum ile ilgili öğrencinizi en iyi yansıtan puanı işaretleyiniz. Puanlamanın sağlıklı yapılabilmesi için boş madde bırakmayınız.

	HİÇ GÖZLENMEZ (1)	NADİREN GÖZLENİR (2)	ARA SIRA GÖZLENİR (3)	SIKLIKLA GÖZLENİR (4)	SÜREKLİ GÖZLENİR (5)
<b>GENEL ZİHNSEL YETENEK ALANI</b>					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
<b>GÖRSEL SANATLAR YETENEK ALANI</b>					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
<b>MÜZİK YETENEK ALANI</b>					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

Görsel 1: 2018-2019-2020 yıllarında kullanılan gözlem formu



Genel Zihinsel Yetenek Alanı   
Bilim Yetenek Alanı   
Müzik Yetenek Alanı

Öğrencinin hangi alanları yetenekli olduğunu düşünüyormusunuz? (En fazla üç alan seçebilirsiniz)

**GÖZLEM FORMU EK-1**

Öğrencinin kendi yaş grubundaki akranlarıyla karşılaştırarak değerlendirilmiş ve aşağıdaki açıklamaya göre her durumda ilgili öğrencisini en iyi yanından puanı işaretleyiniz. Puanlamamın sağlıklı yapılabilmesi için boy madde bırakılmamıştır.

GENEL ZİHNSEL YETENEK	Hızlı Zaman				
	Hızlı Zaman	Nadiren	Sıklıkla	Fazlasıyla	
1 Sorulara sorulara hızlı yanıt verir.	1	2	3	4	5
2 Uzun zaman önce öğrendiği bilgileri yönelik sorulara doğru yanıt verir.	1	2	3	4	5
3 Yeni bir konuyu öğrenmek için sorular sorar.	1	2	3	4	5
4 Sebep sonuç ilişkileri hızlı kurar.	1	2	3	4	5
5 Problem çözümlerinde başkanı tahminlerde bulunur.	1	2	3	4	5
6 Yalnuz başına çalışmaya tercih eder.	1	2	3	4	5
7 Bağlantısız fikirler arasında ilişki kurarak bağlantılar kurar.	1	2	3	4	5
8 Başkalarına garip gelen orijinal deneylere girer.	1	2	3	4	5
9 Verilen görevi tamamlamada ısrarcıdır.	1	2	3	4	5
10 Çalışmalarında mükemmeliyetçi bir tutum sergiler.	1	2	3	4	5
11 Yaşın bir şekilde çalışır.	1	2	3	4	5
12 Karşılaştığı engellere rağmen çalışmasını sürdürür.	1	2	3	4	5
13 Kendisine koyduğu hedefleri gerçekleştirir.	1	2	3	4	5

11

**MÜZİK YETENEK**

MÜZİK YETENEK	Hızlı Zaman			
	Hızlı Zaman	Nadiren	Sıklıkla	Fazlasıyla
1 Müzik dinlemeye yönelik her fırsatı değerlendirir.	1	2	3	4
2 Duyduğu ezgiyi tekrarlamaya isteklidir.	1	2	3	4
3 Sevdiği müzikleri arkadaşlarına dinletmeye isteklidir.	1	2	3	4
4 Müzik yazmaya (çalmaya - söylemeye) isteklidir.	1	2	3	4
5 Müzikle ilgili onüç etkinliklere gönüllü olarak katılır.	1	2	3	4
6 Müzikle ilgili okul dışı (konser, dinletisi vb.) etkinliklere gönüllü olarak katılır.	1	2	3	4
7 Müzik hakkında konuşurken, iyi, güzel vb. genel kavramlardan çok, ritim, ezgi vb. spesifik kavramları kullanır.	1	2	3	4
8 Müzikle ilgili tartışmalara katılmaya isteklidir.	1	2	3	4
9 Dinlediği müzikleri doğadaki seslere ilişkilendirir.	1	2	3	4
10 Müzikli doğru ilişkilim için uygun teknolojik araçları (hoparlör, kulaklık vb.) neter odajını öğrenmeye isteklidir.	1	2	3	4
11 Diziye olan sesleri dinlemeye tercih eder.	1	2	3	4
12 Müzik dinlerken eğli eder (ritim tutarak, sesle vücut devrimi vb.).	1	2	3	4
13 Müzikle ilgili yeni bilgileri öğrenmeye isteklidir.	1	2	3	4
14 Duyularını müzikle ifade eder (parça söyleyerek, ritim tutarak vb.).	1	2	3	4
15 Müzisyenleri tanıtmaya isteklidir.	1	2	3	4

**RESİM YETENEK**

RESİM YETENEK	Hızlı Zaman			
	Hızlı Zaman	Nadiren	Sıklıkla	Fazlasıyla
1 Görsel sanatlar alanındaki eserlere ilgi duyar.	1	2	3	4
2 Görsel sanatlar alanında çalışma yapma motivasyonu vardır.	1	2	3	4
3 Sıklımadan uzun zaman ayırarak görsel sanat çalışmalarını yapmaktan zevk alır.	1	2	3	4
4 Farklı malzeme (ip, renkli kâğıt, atık malzeme vb.) ve teknik (baskı, kola, pastel boya vb.) kullanarak çalışmaya meraklıdır.	1	2	3	4
5 Görsel sanat çalışmalarında/etkinliklerinde farklı renkleri kullanmayı sever/ister.	1	2	3	4
6 Duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimi olarak görsel sanat çalışmalarını tercih eder.	1	2	3	4
7 Verilen bir konuyu görsel sanat çalışmalarında özgün bakış açısı ile ifade eder.	1	2	3	4
8 Çizimlerinde nesne ve figürleri bulunduğu mekâna/yere göre yerleştirir.	1	2	3	4
9 Çizimlerinde oran oranını uygular.	1	2	3	4
10 Görsel sanat çalışmalarını oluştururken gözlem ve deneyimlerinden yararlanır.	1	2	3	4
11 Verilen konuya uygun görsel sanat çalışmaları yapar.	1	2	3	4
12 Görsel sanat çalışmalarında ayrıntılara yer verir.	1	2	3	4
13 Duygu ve düşüncelerini görsel sanat çalışmalarını ile ifade eder.	1	2	3	4
14 İncelediği görsel bir çalışmayı ayrıntılarıyla anlatır.	1	2	3	4
15 Nesneleri kendi işlevinin dışında yaratıcı şekilde görsel sanat çalışmalarında kullanır.	1	2	3	4
16 Hayal gücü ile özgün tasarımlar oluşturur.	1	2	3	4
17 Farklı malzemeleri (ip, renkli kâğıt, atık malzeme vb.) bir araya getirerek özgün tasarımlar/çalışmalar yapar.	1	2	3	4
18 Gözlemlerinden yola çıkarak sıra dışı tasarımlar yapar.	1	2	3	4
19 Görsel sanat çalışmalarında karşılaştığı problemlere yönelik çözüm üretir (fikir bulma, malzeme üretme v.b.).	1	2	3	4

**Görsel 2: 2021 yılında kullanılan gözlem formu**

Veriler karşılaştırıldığında BİLSEM' e öğrenci seçim sürecinde sınıf düzeyi, grup tarama uygulamaları, kullanılan materyal, giriş şartlarında yıllar arasında uygulama farklılıkları olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırma sorularından bir diğeri de özel yetenekli öğrenciler ve BİLSEM ile ilgili yapılan tez çalışmalarında ihtiyaç duyulan alanların belirlenmesidir. Bu nedenle YÖKTEZ ulusal tez merkezinde “özel yetenek”, “üstün yetenek”, “üstün zekâ” ve “BİLSEM” anahtar kelimeleriyle yapılan araştırmada Tablo 1'deki veriler elde edilmiştir.

**Tablo 1:** *BİLSEM ve Özel yetenek ile ilgili yapılan tez çalışmaları*

Anahtar Kelime	Doktora tezi	Yüksek lisans tezi	Toplam
BİLSEM	11	38	49
Özel yetenek	40	171	211
Üstün yetenek	57	198	256
Üstün zekâ	18	43	62

Tablo 1'de yer alan sayısal verilere bakıldığında BİLSEM süreci ile ilgili tez çalışmalarının özel yetenek, üstün yetenek, üstün zekâ ile ilgili olan tez çalışmalarına göre daha az sayıda olduğu ortaya çıkmıştır. Özel yetenek, üstün yetenek, üstün zekâ gibi kavramlar arasındaki tez çalışmalarının sayısal farklılıklarına bakıldığında ise özel yeteneklilik kavramının yerine kullanılan diğer kavramların kullanılmasından kaynaklıdır.

BİLSEM ile ilgili tez çalışmaları incelenmiş yıl, örneklem, araştırma yöntemi ve çalışılan konu dağılımı EK-1 de verilmiştir. BİLSEM ile ilgili ilk tez çalışması 2008 yılında yapılmıştır (Ataman, 2008). Yapılan tez çalışmalarının yıllara göre dağılımına bakıldığında 2022 yılında Gürdal (2022), Ünalın (2022), Ülker (2022), Topcu (2022), Arıkan (2022), Karagün (2022), Aktaş (2022), Kaçan (2022), Kocabaş (2022), Sağlam (2022) yapmış olduğu tez çalışmaları ile en fazla çalışmanın yapıldığı yıl sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonraki yıllar ise 2021 yılındaki 8 tez (Özek (2021); Özalp (2021); Kızılkaya (2021); Altaş (2021); Törün (2021); Kartal (2021); Kartal (2021); Daşdemir (2021)) ve 2019 yılında da 6 tez (Karadayı (2019); Özgen (2019); Ertürk (2019); Hür (2019); Barış (2019); Bahtiyar (2019)) çalışması ile en çok çalışmanın yapıldığı ikinci ve üçüncü yıllar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Çalışmaların araştırma yöntemleri incelendiğinde 27 tezin (Yağlı (2011); Geçkil (2012), Yücel (2012); Çamdeviren (2014); Mertor (2014); Erdem (2015); Satmaz (2015); Barış (2016); Kemahlı (2017); Daz (2018); Barış (2016); Kemahlı (2017); Daz (2018); Hür (2019); Barış (2019); Bahtiyar (2019); Su (2020); Kılıç (2020); Orman (2020); Özek (2021); Kızılkaya (2021); Altaş (2021); Törün (2021); Daşdemir (2021);**

Ünalın (2022), Ülker (2022), Topcu (2022); Karagün (2022); Kocabaş (2022); Sağlam (2022)) nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, 14'ünün ise nicel yöntem ( Ataman (2008); Yıldız (2010); Şenol (2011); Belur (2014); Şahin (2015); Özince (2018); Kaymakçı (2018); Karadayı (2019); Özgen (2019); Özer (2020); Kartal (2021); Gürdal (2022); Arıkan (2022); Aktaş (2022)) ve 8'inin ise karma yöntem (Kontaş (2009); Genç (2013); Özarlan (2015); Ertürk (2019); Akdeniz (2020); Özalp (2021); Kartal (2021); Kaçan (2022)) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan tez çalışmalarında örneklem olarak 27 tez çalışmasında öğrenci (Yıldız (2010); Yücel (2012); Genç (2013); Erdem (2015); Satmaz (2015); Barış (2016); Daz (2018); Özince (2018); Kaymakçı (2018); Karadayı (2019); Hür (2019); Bahtiyar (2019); Özer (2020); Kılıç (2020); Akdeniz (2020)

Orman (2020); Özalp (2021); Törün (2021); Kartal (2021); Kartal (2021); Daşdemir (2021); Gürdal (2022); Ünalın (2022); Aktaş (2022); Kaçan (2022); Kocabaş (2022); Sağlam (2022)) 18 tez çalışmasında öğretmen (Kontaş (2009); Yağlı (2011); Şenol (2011); Geçkil (2012); Yücel (2012); Özarlan (2015); Şahin (2015); Barış (2016); Ertürk (2019); Barış (2019); Su (2020); Orman (2020); Kızılkaya (2021); Altaş (2021); Kartal (2021); Ülker (2022); Topcu (2022); Arıkan (2022); Karagün (2022)), 8 çalışmada da veliler (Ataman (2008); Yıldız (2010); **Çamdeviren (2014); Belur (2014) Özarlan (2015); Özgen (2019); Kılıç (2020); Kaçan (2022))** yer almıştır.

Tez çalışmalarındaki konu alanlarına bakıldığında da BİLSEM süreçlerindeki fen, matematik, biyoloji eğitim alanları, ders programları, uzaktan eğitim süreci, problem çözme becerileri gibi konular ele alınmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde BİLSEM' de özel yetenekli öğrencilerin seçimi ve yerleştirme süreçlerine ilişkin çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. İki aşamalı süreçten oluşan BİLSEM sürecinde yaşanan aksaklıklar, ihtiyaç duyulan ve geliştirilmesi gereken alanlar ile ilgili çalışmalar yer almamıştır.

## SONUÇ

BİLSEM' öğrenci seçim ve yerleştirme süreci 3 aşamadan oluşan bir sistemdir (MEB BİLSEM Yönergesi, 2017). BİLSEM uygulama süreci MEB tarafından her yıl yayınlanan kılavuza göre gerçekleştirilmektedir. Süreç başlangıcı sınıf öğretmenlerinin kendi sınıfındaki öğrencilerin yetenek alanlarına göre özel yetenekli olabilecek öğrencilerin aday göstermesidir. İkinci aşamada ise tüm alanlarda veya en az bir alanda aday olan öğrenci bakanlıkça belirlenen araçlar kullanılarak merkezi şekilde gerçekleştirilen grup tarama sınavı uygulanmaktadır. Son

aşamada ise grup tarama uygulaması başarılı olan öğrencilerin bireysel değerlendirmeleri bakanlıkça belirlenen ölçme araçları ile gerçekleştirilmektedir. Bireysel değerlendirmelerde genel yetenek alanındaki aday öğrenci MEB tarafından belirlenen zekâ testi uygulaması, görsel sanatlar ve müzik alanındaki öğrenciler ise bu alandaki ilgili öğretmenlerle kurulan komisyonca yetenek sınavı uygulamasının yapılması aşamasıdır. Bireysel incelemenin ardından belirlenen ölçütler ve kontenjanlar doğrultusunda kayıt hakkı kazanan öğrenciler ilan edilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Yönetmelikler ve kılavuzlar incelendiğinde BİLSEM' e öğrenci seçim sürecinde muhtemel özel yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerin aday gösterilme durumunun gözlem formlarının doldurulması ile süreç başlamaktadır. Bu süreçte aday gösterilmeyen bir öğrencinin diğer aşamalara dahil edilmeyeceği bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenleri bu konuda doğru tahminde bulunmaları amacıyla yeterli bir donanımda olmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerde bulunan özellikleri hakkında bilgilerinin yeterli olmadığı düşünülmektedir (Özberk ve Özberk, 2016). Bunu destekleyen bir başka çalışmada Üstün Yetenekliler/Zekâlılar Çalıştay' ında (2009) sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine dair bilgilerinin yeterli olmadığı ve taramada kullanılan aday gösterme formlarını samimi doldurmadıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Sıcak (2014) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin aday gösterme işlemlerinin sağlıklı olarak gerçekleşmediği sonucunu ortaya koymuştur. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmeni tarafından aday gösterilme sürecini inceleyen bir başka çalışma da sınıf öğretmenlerinin doğru aday gösterme yüzdesini %18 olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akar ve Uluman, 2013). Doğru aday gösterme yüzdesinin % 22,5 olarak bulunduğu bir başka çalışmada bulunmaktadır (Dağlıoğlu, 1995). Öğretmenlerin aday gösterme işlemlerinde benzer bulguların olması her ne kadar da BİLSEM sürecinin öğretmen eğitimleri ile başlasa da yeterli gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Sarıay (2019) yılında yapmış olduğu çalışmasında BİLSEM' e öğrenci seçme yöntemine dair velilerin olumlu görüşler belirttiğini, seçim yönteminin amaca hizmet ettiği ve tarafsız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü üzere BİLSEM' e öğrenci seçme ve yerleştirme sürecine dair olumlu ve olumsuz görüşleri belirten araştırmalar yer almaktadır. Ancak BİLSEM uygulamasına başlandığından itibaren sürece dair yapılan değişikliklerin tüm paydaşlar tarafından değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sınıfında özel yetenekli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere dair görüşleri, öğretmenlik beceri ve yetkinliklerine

dair yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Ancak özel yetenekli öğrencilerin seçimi ve yerleştirilmesi aşamasına dair öğretmen, veli, öğrenci ve yönetici açısından değerlendirilmesine dair çalışmalar yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Elde edilen bulgulardan bir diğeri de BİLSEM sürecinde yıllara göre kullanılan ölçek ve zekâ testlerinin değişkenlik gösterdiği. Kurnaz ve Ekici (2020) yılında yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin seçilme yöntemlerinde WSC-R ve WNV testlerinin sorunlar olduğunu uygulamanın ilk aşamasından her çocuğa ulaşamama durumundan kaynaklı sorunlar olduğu ve alternatif yönlerin geliştirmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmada Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerin aynı zamanda da BİLSEM öğretmenlerinden sadece kullanılan zekâ testini değerlendirmeleri istenmesi sınırlılık alanıdır. BİLSEM sürecinin değerlendirilmesine ve tüm paydaşların görüşlerine yönelik bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

BİLSEM, özel yetenek, üstün yetenek ve üstün zeka konularına ilişkin yapılan tez çalışmaları arasında en az çalışmanın BİLSEM' e dair olduğu görülmüştür. BİLSEM' in tarihsel gelişimine bakıldığında 1992 yılına kadar dayansa da, üstün zeka, üstün yetenek ve özel yetenekli öğrencilerin seçimi ve eğitim almaları Enderun mekteplerine kadar dayanmaktadır.

Bu çalışmada BİLSEM' e öğrenci seçim ve yerleştirme sürecindeki uygulamaların tarihsel açıdan değerlendirilmesi, uygulama farklılıkları ve özel yetenek, üstün zekâ, üstün yetenek, BİLSEM konularında yapılan tez çalışmalarının dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde özel yetenekli bireylerin tespiti, Bilim ve Sanat Merkezleri'ne yerleştirilmesi süreçlerindeki farklılıkları ve bu süreçlere dair ihtiyaç duyulan çalışmalar belirlenmiştir. Bu nedenle BİLSEM' de tüm paydaşların BİLSEM sürecini değerlendirilmesine yönelik araştırmaların yapılmasına, çalıştay, raporların düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

BİLSEM sürecinin 3 aşamasında da görevli olan Rehberlik ve Araştırma Merkezi personelinin süreci değerlendirmeleri, buna yönelik görüşleri ve tüm aşamalardaki gereksinimlerin tespitine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

BİLSEM sürecine öğrencilerin yönlendirilmesinde önemli bir rol oynayan sınıf öğretmenlerinin tanılama sürecinde doğru yönlendirme yapmalarına etki eden faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin etkisinin azaltılmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

**Özel yetenekli öğrencilerin tespiti ve eğitilmesinde önemli bir yere sahip olan BİLSEM' lere dair tez çalışmalarının her ne kadar son**

yıllarda artmış olsa da BİLSEM ile ilgili makale ve tez çalışmalarının yetersiz olduğu yapılan çalışmada görülmektedir. Tezlerde örneklem grubunun BİLSEM öğrencilerinin anne ve babaların olduğu çalışmaların diğer örneklem gruplarına göre az olduğu görülmüştür. Anne ve babaların örneklem grubu olarak yer aldığı BİLSEM velilerine yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Salgın hastalık dönemiyle birlikte değişen, dönüşen dünyanın beklentileri ve 21. yy'ın gerekliliklerini karşılayabilmek için bireylerin var olan potansiyellerini ortaya çıkarmak, geliştirmek ve kullanmak önemli hale gelmiştir. Bu sebeple de özel yetenekli bireylerin tespiti ve eğitilmesi de ülke refahı açısından daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda özel yetenekli bireyler alanında yapılan çalışmalarda BİLSEM ve süreçlerine dair konuların yer verilmesi sağlanmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Akar, İ. (2019). Öğretmen adaylarının özel yetenekli öğrenciyi aday gösterme tercihlerini etkileyen faktörler. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1729-1758.
- Akten, S. (2020). *Üstün potansiyelli çocukların tespitinde öğretmenler*, Trakya Üniversitesi, Engelli Çalışanları Anabilim Dalı.
- Alkan, A. (2013). Bilim Sanat Merkezine (BİLSEM) giden öğrencilerde velilerinin gördükleri farklılıklar. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 23-31.
- Alkan, V. (2017). Bir sistematik derleme çalışması: 'Öğretmenlik uygulaması'. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2 (1), 1-23.
- Belur, A. (2014). *BİLSEM'e kayıt hakkı kazanan ve kazanamayan öğrencilerin anne/babalarının rehberlik gereksinimlerinin incelenmesi*. Uludağ üniversitesi.
- Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar*. Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2019). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 13(30), 25-41. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.2>
- Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı? How should a good systematic review be written? *Online Turkish Journal of Health Sciences*, 6(2), 310-314.
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 1, 143-172.
- Dönem, B. N. (2007). Üstün ve özel yeteneklilerin eğitimleri ülkemize özgün bir model: Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(15), 178-186.
- Dönmez, B. N. (2007). Üstün ve özel yeteneklilerin eğitimleri ülkemize özgün bir model: Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(15), 178-186.
- Erdem, S. (2015). *Üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde kültürel ve sosyal sermaye: Ankara BİLSEM örneği*. Hacettepe Üniversitesi.
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar*. Anı Yayıncılık.
- GÜNEŞ, A. (2018). Türkiye'de bilim sanat merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 185-193.

- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin Bilim ve Sanat Merkezi'yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 17-24. <http://jgedc.org>
- Kurnaz, A., & Ekici, S. (2020). BİLSEM tanılama sürecinde kullanılan zekâ testlerinin psikolojik danışmanların ve BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 10(5), 365-399.
- Machu, E., Facova, V., Orel, M., Bridgman, J., Hadley, H., Basar, S., Yılmaz, S., Gözübek, A., & Pamukçu, C. (n.d.). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimi-Avrupa için iyi uygulamalar* (M. Nemcova, Ed.; Erasmus+).
- MEB. (2009). *Üstün yetenekliler/ zekalılar" çalıştay (BİLSEM MODELİ) Raporu*.
- MEB. (2015). *Bilim ve sanat merkezleri tanılama kılavuzu*. [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)
- MEB. (2016). *Bilim ve sanat merkezleri tanılama kılavuzu*. [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)
- MEB. (2017). *Bilim ve sanat merkezleri tanılama kılavuzu*. [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)
- MEB. (2018). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*. <http://orgm.meb.gov.tr>
- MEB. (2019). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*. <http://meb.gov.tr>
- MEB. (2020). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*. <https://orgm.meb.gov.tr>
- MEB. (2021). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*. <https://orgm.meb.gov.tr>
- MEB. (2022). *MEB özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Oruç, Ş., Ateş, H., & Çağır, S. (2019). Gifted education practices in turkish educational system from past to present. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 253-273.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitimi programları modeli ve sosyal geçerliliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Sarıay, S. A. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezlerinin rolü: Öğretmen ve veli görüşleri*, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Sıcak, A. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin aday gösterme sürecinde öğretmen gözlem puanlarının TKT 7-11 ve WISC-R puanlarını yordayıcılık gücünün incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 1(1), 7-12.
- Şahin, E. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin (İlkokul 3. ve 4. sınıf düzeyinde) (BİLSEM'LERE) seçim sürecine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi (Kocaeli İzmit ilçesi örneği)*, Okan Üniversitesi.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği)*. Fırat Üniversitesi.
- TBMM. (2012). *Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Raporu*.
- Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

### EK 1: “BİLSEM” Anahtar Kelimeli Tez Bilgileri

Tez Yılı	Çalışmayı Yapan	Araştırma Yöntemi	Örneklem Grubu	Çalışma Konusu
2008	Ataman (2008)	Nicel araştırma	2007-2008 eğitim öğretim yılı İstanbul BİLSEM aileleri.	Üstün yetenek, demografik değişkenler
2009	Kontaş (2009)	Nitel ve nicel araştırma	43 Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev yapan 529 öğretmen.	Üstün Yeteneklilerin Öğretmenleri, Öğretmen Eğitimi, Hizmet içi Eğitim
2010	Yıldız (2010)	Nicel araştırma	2007 ve öncesinde açılmış, 30 Bilim ve Sanat Merkezi'ndeki öğretmen, veli ve öğrencileri.	BİLSEM, Zekâ, Üstün Zekâ, BİLSEM "in Amacı, Yapısı ve İşleyişi
2011	Yağlı (2011)	Nitel araştırma	Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev yapan 4 yönetici ile 23 öğretmen.	Üstün/özel yetenek, eğitim modeli, BİLSEM, sistem ve işleyiş, kişisel gelişim, çok yönlülük, motivasyon, yaratıcılık, farklılık.
	Şenol (2011)	Nicel araştırma	24 Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan 318 öğretmen.	Üstün yeteneklilik, Üstün yeteneklilerin eğitimi, BİLSEM.
2012	Geçkil (2012)	Nitel araştırma	2008 yılı ve öncesinde hizmete girmiş 19 Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan 80 Fen Grubu öğretmeni.	BİLSEM, Bilim, Sanat, Üstün Yetenekliler, Laboratuvar uygulamaları, Laboratuvar yeterlilikleri
	Yücel (2012)	Nitel araştırma	Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezinin proje üretimi/yönetimi programda yer alan 12 üstün yetenekli öğrenci ve bu proje sürecinde yer alan, araştırmacının da içinde bulunduğu 5 öğretmen.	Üstün Yetenekliler Sanat Eğitimi, BİLSEM, Proje Tabanlı Öğrenme, Görsel Sanatlar Eğitimi.
2013	Genç (2013)	Nitel ve nicel araştırma	Meram Bilim ve Sanat Merkezi 3. sınıf 6 kız ve 11 erkekten oluşan 17 öğrenci.	Üstün yetenek, sanatta üstün yetenek, disiplinler arası öğretim, sanat eğitimi, Bilim ve Sanat Merkezi, görsel sanatlar eğitimi.
2014	Çamdeviren (2014)	Nitel araştırma	2012-2013 öğretim yılında Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 57 anne ve 51 baba-dan oluşan toplam 108 veli.	Üstün Zekalı, Üstün Yetenekli Çocuklar, Bilim ve Sanat Merkezi, Özel Eğitim
	Belur (2014)	Nicel araştırma	2011-2012 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili 261 anne ya da baba.	BİLSEM, Özel yetenekli çocuklar, Anne-babalar.
	Mertor (2014)	Nitel araştırma	Ankara Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Yönelik Bilimsel Proje Danışmanlığı Kursu katılımcıları.	Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye ve ABD Karşılaştırılması, Üstün Zekâlı Çocuklar



2015	Özarslan (2015)	Nitel ve nicel araştırma	Bursa ve İstanbul'daki iki BİLSEM 'de biyoloji alanı proje çalışmaları yapan 46 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci, 4 merkez yöneticisi, 2 biyoloji alanı danışman öğretmeni ve 31 öğrenci velisi.	Üstün zekâlı ve yetenekliler öğrenciler, BİLSEM, proje, biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyon, bilimsel tutum, biyoloji eğitimi
	Erdem (2015)	Nitel araştırma	Yasemin KARAKAYA ve Mamak Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim gören 303 üstün yetenekli çocuk.	Kültürel Sermaye, Sosyal Sermaye, Üstün Yetenekli Çocuklar, Bilim ve Sanat Merkezleri, Kültür
	Satmaz (2015)	Nitel araştırma	Çanakkale BİLSEM 'de eğitim gören 59 öğrenci.	Bilim ve Sanat Merkezi, Matematik, Metafor
	Şahin (2015)	Nicel araştırma	2014-2015 eğitim-öğretim yılı İzmit ilçesi ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler.	Üstün yetenek, üstün yetenekli öğrenci, Bilim ve Sanat Merkezleri
2016	Barış (2016)	Nitel araştırma	Trabzon BİLSEM' deki 21 öğrenci ve 6 öğretmen.	Coğrafya öğretimi, BİLSEM, GEMS, Disiplinler arası yaklaşım.
2017	Kemahlı (2017)	Nitel araştırma	2016-2017 eğitim öğretim yılı 10 BİLSEM Müdürü ve 10 öğretim üyesi.	Özel Yetenekliler, BİLSEM, Özel Yetenekliler Eğitim Politikası
2018	Daz (2018)	Nitel araştırma	2017-2018 eğitim öğretim yılında Erzurum Remzi Sakaoğlu Bilim Sanat ve Kültür Merkezi'nde Bireysel Yetenekleri Fark Etme ve Özel Yetenekleri Geliştirme gruplarında en az bir yıl kimya eğitimi almış öğrenciler.	BİLSEM, üstün yetenekli çocuk, özel yetenekleri geliştirme, bireysel yetenekleri fark etme, kimya eğitimi, eğitim faaliyetleri
	Özince (2018)	Nicel araştırma	Kartal Bilim ve Sanat Merkezi ve Sultanbeyli'nde bir Özel Okul 'da 3. 4. ve 5. Sınıf öğrencileri.	Yakınsak Beceri, Iraksak beceri, Üstün Yetenekli
	Kaymakçı (2018)	Nicel araştırma	2017-2018 eğitim öğretim yılı BİLSEM öğrencileri.	Özel yetenekli öğrenci, ölçek geliştirme, öz değerlendirme, fen eğitimi, fen öğrenmeye yönelik motivasyon.

2019	Karadayı (2019)	Nicel araştırma	Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi ve Mamak Bilim ve Sanat Merkezinde kayıtlı olan 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan özel yetenekli öğrenciler.	Bilim ve Sanat Merkezi, Özel Yetenekli Öğrenciler, Okuma Tutumu, Okuma Alışkanlığı
	Özgen (2019)	Nicel araştırma	Sinop BİLSEM 'deki 76 anne-baba.	Üstün Yetenek, Üstün Zekâ, Aile Ortamı Ölçeği
	Ertürk (2019)	Nitel ve nicel araştırma	2018-2019 öğretim yılı BİLSEM 158 sınıf öğretmeni.	Özey Yetenek, Bilim ve Sanat Merkezi, Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeli.
	Hür (2019)	Nitel araştırma	Şehzadeler Bilim ve Sanat Merkezi Resim Bölümünde öğrenim gören 10 Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) grubu öğrencileri.	Üstün Yetenek, Zekâ, Özel Yetenek, Atık Malzeme, Çevre, Geri dönüşüm, Üç Boyut, Sürdürülebilirlik, Atık Sanatı, Kolaj, Kavramsal Sanat
	Barış (2019)	Nitel araştırma	BİLSEM fen bilimleri ve matematik öğretmenleri arasındaki 10 fen bilimleri ve 10 matematik öğretmeni.	STEM eğitimi, özel yetenekli öğrenciler, bilim ve sanat merkezi, fen bilimleri öğretmeni, matematik öğretmeni
	Bahtiyar (2019)	Nitel araştırma	Denizli BİLSEM' in Bireysel Yetenekleri Fark ettirme programında-ki 9 5. sınıf öğrencisi.	BİLSEM, Sokratik sorgulama, Sokratik seminer, Sokratik soru sorma, fen eğitimi
2020	Su (2020)	Nitel araştırma	2018-2019 eğitim-öğretim yılı 13 BİLSEM matematik öğretmeni.	BİLSEM, özel yetenekli, matematik eğitimi, matematik öğretmenleri
	Özer (2020)	Nicel araştırma	7-12. sınıf düzeyinde, özel yetenekli tanısı almış, BİLSEM proje aşamasında olan 178 öğrenci ve farklı sektörlerde aktif olarak projelerde görev almış deneyimli 105 yetişkin.	İş birlikli problem çözme, iş birliğine yönelim, özel yetenekliler, nicel karşılaştırma, proje deneyimi olan yetişkinler, BİLSEM, proje çalışması
	Kılıç (2020)	Nitel araştırma	2018-2019 eğitim öğretim yılı Osmangazi BİLSEM Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) öğrenim görmüş olan üstün yetenekli 50 öğrenci ve 50 veli.	Çoklu Durum Çalışması, Epistemik Karar Verme, Epistemik Yanlılık, Epistemolojik İnanç, Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Velileri, Tartışmalı Metin.
	Akdeniz (2020)	Nitel ve nicel araştırma	2018-2019 eğitim öğretim yılı Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezinde biyoloji alanında eğitim gören özel yetenekli 5 öğrenci.	Bilim ve sanat merkezi, biyoloji, özel yetenekli öğrenci, program geliştirme, zihin alışkanlıkları.
	Orman (2020)	Nitel araştırma	2018-2019 eğitim öğretim yılı Diyarbakır BİLSEM 'den 10 ortaokul öğrencisi, 10 öğretmen, üç yönetici; Mardin Prof. Dr. Aziz Sancar BİLSEM 'den 9 ortaokul öğrencisi, 7 öğretmen, 2 yönetici; Şanlıurfa BİLSEM 'den 8 ortaokul öğrencisi, 10 öğretmen, 2 yönetici.	Üstün zekâlı öğrenci, Üstün yetenekli öğrenci, Değer, Değerler eğitimi.

2021	Özek (2021)	Nitel araştırma	Ankara, 27 öğretmen, 11 kurum yöneticisi, 5 İlçe MEM Şube müdürü.	Eğitim reformları, eğitim politikaları, üstün yetenekli çocukların eğitimi, BİLSEM, politika nitelikleri kuramı, öğretmen
	Özalp (2021)	Nitel ve nicel araştırma	Antalya Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 14 üstün yetenekli öğrenci.	Akış, Akış Deneyimi, Bilim ve Sanat Merkezi, Müzikal Yaratıcılık, Yaratıcılık
	Kızılkaya (2021)	Nitel araştırma	İstanbul ilindeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan 9 okul yöneticisi ve 15 öğretmen.	Özel Yetenekli Eğitimi, Özel Yetenekli Çocuklar, Bilim ve Sanat Merkezi, BİLSEM.
	Altaş (2021)	Nitel araştırma	BİLSEM' ler de sosyal bilgiler dersine giren 66 öğretmen.	BİLSEM, Yetenek Geliştirme Atölyesi, Farklılaştırma, Zenginleştirme, Sosyal Bilgiler, Öğretmen
	Törün (2021)	Nitel araştırma	Narlıdere Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi 13 öğretmen ve ilkokul düzeyi 35 öğrenci.	Bilim Sanat Merkezi, Nitel Araştırma, Uzaktan Eğitim
	Kartal (2021)	Nitel ve nicel araştırma	Nicel boyutunda 202 öğrenciden, nitel boyutunda ise, 8 öğrenci ve 4 öğretmen.	Üstün zekâlı çocuklar, Üstün yetenekli çocuklar, Zekâ, Motivasyon
	Kartal (2021)	Nicel araştırma	İzmit, Gebze ve Gölcük ilçelerindeki Bilim ve Sanat Merkez' lerinde 2020- 2021 eğitim öğretim yılı 110 öğrenci.	BİLSEM, Matematik, Tutum, Üstün zekâlı, Özel yetenekli
	Daşdemir (2021)	Nitel araştırma	İzmit Bilim ve Sanat Merkezinde görsel sanatlar alanı Özel Yetenekleri Geliştirme Programındaki 20 öğrenci.	Bilim ve sanat merkezleri, Görsel kültür, Eylem araştırması, Eleştirel düşünme becerileri

2022	Gürdal (2022)	Nitel araştırma	Menteşe İlçesinde Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim ve öğretim gören 36 ilkokul öğrencisi.	Çocuklar için felsefe eğitimi, BİLSEM, üstün yetenekli, hipotetik düşünme, yaratıcılık
	Ünalın (2022)	Nitel araştırma	Alanya Bilim ve Sanat Merkezinin 3. ve 4.sınıflarında öğrenim gören 70 özel yetenekli öğrenci.	Pandemi, korona virüs, özel yetenekli öğrenci.
	Ülker (2022)	Nitel araştırma	Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan 4 fen bilimleri öğretmeni.	Bilim ve Sanat Merkezi, özel yetenekli öğrenci, Fen Bilimleri Öğretim Programı.
	Topcu (2022)	Nitel araştırma	Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir ildeki BİLSEM 'de görev yapan 15 öğretmen.	Özel Yetenekli Öğrenci, BİLSEM 'de Öğretmen Olma, BİLSEM, Fenomenoloji
	Arıkan (2022)	Nitel araştırma	20 farklı ilde görev yapan 201 (113 kadın, 88 erkek) BİLSEM öğretmeni.	BİLSEM öğretmeni, mizah tarzları, mizah kullanma tutumu.
	Karagün (2022)	Nitel araştırma	BİLSEM' ler de çalgı dersleri veren 10 müzik öğretmeni.	BİLSEM, üstün yetenekli, çalgı eğitimi, müzik eğitimi.
	Aktaş (2022)	Nitel araştırma	Alanya BİLSEM 'deki Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı'na kayıtlı 5. sınıf 20 öğrenci.	Sosyobilimsel konu, Sokratik sorgulama, BİLSEM, eleştirel düşünme, problem çözme.
	Kaçan (2022)	Nitel ve nicel araştırma	Kars Fahrettin Kırzioğlu Bilim ve Sanat Merkezi'nden 12, Ardahan Bilim ve Sanat Merkez'inden 13 ve İğdir Bilim ve Sanat Merkez'inden 15 öğrenci ve bu öğrencilerin 40 velisi.	Uzaktan eğitim, Özel yetenekli çocuklar, BİLSEM, Çevrimiçi eğitim
	Kocabas (2022)	Nitel araştırma	Alanya Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 3.sınıf ve 8.sınıf arasında 210 özel yetenekli öğrenci.	Özel yetenekli öğrenci, metafor, temel fen kavramları, fen dersi çalışmak.
Sağlam (2022)	Nitel araştırma	2020-2021 Eğitim öğretim yılı İstanbul genelinde BİLSEM 'de eğitim alan 12 öğrenci.	Üstün yetenekli çocuklar, BİLSEM, BİLSEM 'de Eğitim, Görüş.	

## ÇOCUK EDEBİYATI KAPSAMINDA “KARNE OYUNU” ESERİ VE ÜSTÜN YETENEKLİLİK

**Fatma BADILLI BEKTAŞ**  
Necmettin Erbakan Üniversitesi

### ÖZET

Hayat, her yönüyle insanların karşısına çıkar. İnsanlar, özellikleri ne olursa olsun hayatta yer alırlar ve çaba gösterirler. Öncelikle her insan biricik ve özeldir fakat bazılarını daha özel yapan farklı durumlar vardır. Bu noktada; hayata bakış açısı, özel durumlar, cinsiyet farklılığı vb. nedenler yorumlamalarda etkindir. Araştırmada amaçlanan; üstün yetenekli çocukların, çocuk edebiyatında ne kadar yer edindikleri ve nasıl sunulduklarını irdelemektir. Andrew Clements’in, Karne Oyunu isimli eserinde yer alan üstün yetenekli öğrencinin kendi alanını yönetmesi üzerinden de yorumlamalar yapılmıştır. Araştırmamıza konu olan çalışma, kendi özel durumunu fark eden ve buna yön veren bir kitap kahramanının serüvenini anlatır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılan çalışmada, çocuk edebiyatı ve bu alanın özelliklerine göre yorumlamalar mevcuttur. Araştırmamızda, çocuk edebiyatı ilkelerinden faydalanılarak çıkarımlar yapılmıştır. Herkesin aynı dünyaya doğduğu ve bir arada yaşamanın zorunluluğuna göre hayatını şekillendirdiği düzen, kişiye göre farklılaşır. Çocuk, belli bir yaş dönemine kadar kabul edilen bireydir. On sekiz yaşına kadar birey, farklı evrelerden geçer ve belirli görevlerle karşılaşır. Genel geçer kuralların belirlendiği düzeni herkesten aynı şekilde istemek ise bazı noktalarda düşündürücüdür. Çocuk edebiyatının, çocukların dünyasına hitap etmesi, onları yansıtması ve anlatması, çocuğun dünyasını tanımamıza yardımcı olmaktadır. Çocuk, ne kadar tanınır ve anlaşılırsa iyi bir toplum için de adım atılmış olacaktır. İyi bir toplum, iyi bir gelecek demektir ve bu, birçok alanda kendini gösterir. Üstün yetenekli bir çocuğun ele alındığı Karne Oyunu isimli eserde farkındalık ve bu farkındalığın getirdikleri düşündürücü bir şekilde kompozite edilmiştir. Olayları yorumlayan, yöneten kitap kahramanı gidişata yön vermede kararlıdır. Başarının her zaman belirli görevlerden beklenen sonuçlar olmadığı ve sayısal karşılığın gerçek başarıyı ifade etmediği, eserde karşımıza çıkar. Herkesin kendine göre yaşam alanı ve düşündükleri vardır. Üstün yetenekli çocuklar, alanlarını kullanırken yaşananlara daha farklı ve nitelikli bakma eğilimindedir. Herkesle beraber fakat herkesten

farklı olan çocuklar, özeldir. Özel olmaları, onları aynı zamanda güzel kılan bir unsurdur. Sonuç itibarıyla, kişinin istediğini istediği gibi yapabildiğine ve özel çocukların da hayatını yönlendirdiğine ulaşılmıştır. Andrew Clements, özel bir çocuğu başarı ile okuyuculara sunmuş ve çocuk edebiyatına özgün bir kahraman kazandırmıştır. Özel çocukların hayatın her alanında var olabileceği, istediklerine inanabileceği, olayların gidişatını değiştirebileceği anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk edebiyatı, Üstün yeteneklilik, Kitap inceleme.

## GİRİŞ

Çocuk edebiyatı evrensel bir edebiyat dalıdır. Hitap edilen kesim 0-18 yaş arası bireylerdir. Bu yaş aralığı hayal gücünün geniş, merakın ön plânda, araştırma isteğinin yüksek olduğu evrelerden oluşur. Her çocuk farklı olduğu için her çocuğa hitap eden edebiyat ürünleri de farklıdır. Edebiyat yelpazesindeki edebî türlerin çeşitliliği, çocukların isteklerine yanıt vermektedir.

Üstün yetenekli bir çocuğun ele alındığı, araştırmanın üzerinden yürütüldüğü Karne Oyunu eseri üstün yetenekli bir çocuğu ve onun macerasını anlatmaktadır. Başkalarının gözüyle üstün yetenekli olmanın, kişiye ne gibi sorumluluklar yüklediği de görülenler arasındadır. Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli kişilerin kendilerine yüklenen sorumluluk ve bu sorumluluk karşısında ne düşündüklerini irdelemektir. Karne Oyunu eseri incelenirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üstün yetenekli bir bireyin özellikleri nelerdir?
2. Aile ve toplum, üstün yetenekli bireyi nasıl görmekte ve ondan neler beklemektedir?
3. Eser, çocuk edebiyatına hizmet etmekte midir?
4. Üstün yetenekli bireylerin ailesinden ve çevresinden beklentileri nelerdir?

## Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı

Edebiyat, insanoğlunun var olduğu günden bu yana varlığını göstermiştir. Duyguların ve düşüncelerin yansıması olan edebiyat geniş bir alana hizmet eder. Edebiyat vasıtasıyla birçok şey öğrenilebilir ya da hissedilebilir. Kimi zaman öğrenmek kimi zaman öğretmek kimi zaman hislerin tercümesi kimi zaman da kişisel birtakım ihtiyaçlara hizmet

eden edebiyat, bir ihtiyaçtır. Gönen (2017:1) “edebiyat, hayatı yansıtan ve düzenleyen, insanlara deneyimlerini şekillendirme gücü veren bir ifade sanatıdır” der. Bu tanımdan yola çıkılacak olursa edebiyatın insanoğluna bir dayanak olduğu söylenebilir. Edebiyat alanına hizmet etmek ve verim elde etmek için ise birtakım kriterler vardır. Öncelikle her edebiyat alanı farklıdır ve işlediği konulara göre şekillenir. Bu şekillendirme; dönemlere, ait olduğu alanın özelliklerine, hitap ettiği insanlara göre oluşur. Çalışmanın kapsamını oluşturan çocuk edebiyatı ise 0-18 yaş aralığına hitap eden bir alandır. Alanın bu yaş aralığına hitap ediyor oluşu yaş dönemlerinin özelliklerine de riayet edilmesini gerektirir. Yaş aralığındaki dönemlerin, belli özellikleri sahip olması bu özelliklere göre edebî türlerin şekillenmesini sağlar. Dolayısıyla edebî eserler, okuyucuların özelliklerine göre şekillenir ve okuyucular ilgi alanlarına göre kitapları tercih eder.

Yavuzer’in (1997:36) aktardığına göre “Erikson, çocukluk, insanı insanlığa başlatan ilk sahne, kendimize özgü yeti ve eksikleri yavaş, fakat açık bir şekilde geliştiren önemli bir ortamdır” der. Çocuk, karşılaştığı ilk sahneden olgunlaşıp büyüünceye değin geçirdiği dönemde birçok şeye maruz kalır. Hayatı anlama ve anlamlandırma açısından edebî eserlerin katkısı yadsınamaz. Çocuk, bir kitaptan kendine göre bir şeyleri bekleyebilir ya da anlatılanlar kendini bulmasını sağlayabilir. Bu noktada kitap; çocuğun arkadaşı, sırdaşı, idolü hâline gelebilir.

Çocuk edebiyatı sahasında yazılan eserler, çocuklara dolaylı olarak değerleri öğretebilir. Olayı analiz eden çocuk neyin doğru neyin yanlış yaptığı hakkında yorum yapabilir. Edebî eserlerin bu noktada öğretme amacı olduğundan söz edilebilir. Çocuk, olayları yorumlarken nasıl davranılıp davranılmaması gerektiği öğrenir.

### **Üstün Yeteneklilik**

Üstün yeteneklilik kavramı en basit tanımıyla genelin üstünde bilgi ve beceri düzeyine sahip olmak olarak tanımlanabilir. Bu noktada üstün yetenekli bireyin doğumundan itibaren görülen ya da görülmeyen genele göre farklı olan davranışları vardır. Budak ‘ın (2008: 170) aktardığı “Renzulli (1999)’ye göre üstün yetenekli davranış insan doğasının üç temel ögesi arasındaki etkileşimin dışı yansımasıdır.” Motivasyon, yetenek ve yaratıcılık ekseninde üstün yetenekliliği nitelendiren Renzulli, bu kavramlar arasındaki etkileşimle üstün yetenekliliği bağdaştırır.

Meraklı ve öğrenmeye açık olan üstün yetenekli bireylerin dil gelişimi de ileri düzeydedir. Çevresinde olup bitenlere kayıtsız kalamayan ve bunların farkında olan üstün yetenekli birey, yeteneği ile de normalin üstündedir. Normalin üstünde olan üstün yetenekli birey, normale

ayak uydurmakta güçlük çekebilir. Bu noktada üstün yetenekliler için hazırlanmış olan programlardan faydalanılır. Üstün yetenekli bir bireyin düzeyini belirlemek ve ona göre bir yol çizilmesini sağlama noktasında aileye de büyük görevler düşmektedir. Çocuk, kendisine bir yol çizerken bu durumdan psikolojik açıdan da yıpranmadan çıkmalıdır. Ailelerin beklentileri, çocuk için bir çıkmaz olmamalıdır.

## **BULGULAR**

Karne Oyunu eseri çocuk edebiyatına uygun bir şekilde yazılmıştır. Bu eserle çocuk edebiyatına özgün bir karakter kazandırıldığı söylenebilir. Genel geçerin dışında bir kahraman çizen Andrew Clements, üstün yetenekli çocukların sesi olmuştur. Yarattığı kahraman Nora ise üstün yetenekli çocukların düşündüklerini en iyi şekilde aktarmıştır.

Eserin dili sade ve açıktır. Ortaokul ve lise seviyesine hitap eden eser, hem eğlendirici hem de bilgilendiricidir. Eser sayesinde üstün yetenekli bireyin kim olduğu, neler istediği, olayları değiştirebilme ve yönetebilme becerisi hakkında bilgi edinilebilir. Eserdeki komik olaylar, eseri tekdüze bir anlatımdan kurtarmıştır.

Ailenin ve toplumun üstün yetenekli bir bireyden beklentileri ise eserde görülenler arasındadır. Bir de üstün yetenekli bir bireyin ailesinden ve toplumdan beklentileri görülmektedir. Kişinin yetenekleri ve becerileri kendisi için büyük bir sorumluluk değil bir özellik olarak kabul edilmiştir. Eserde eleştirilen, üstün yetenekli bir birey olan Nora'ya sorulmadan kendisi hakkında karar verilmesidir. Bu noktada aile ve öğretmenler eleştirilir. Nora'nın olayları yönetebilme ve kararlarını aktarabilme becerisi eserde ön plana çıkar. Nora'nın var olan düzeni değiştirmeye yönelik çabaları, eğitim sistemine bir göndermedir. Eser sayesinde üstün yetenekli bir çocuğun öncelikle saygı istediği ve üstün yetenekli olmasından öte bir çocuk olduğunun unutulmaması gerektiği görülür.

## **TARTIŞMA**

Çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilen çalışmada eserin, çocuk edebiyatı kriterlerine göre yazıldığı görülür. Tel vd. ye (2021) göre çocuklar için yazılan kitaplar, gelişim dönemlerinin özelliklerine uygun olmalıdır. Eserin ortaokul ve lise öğrencilerine uygun olduğu söylenebilir.

Andrew Clements'in *Karne Oyunu* eserinin incelendiği çalışmada bireyin kendisi ve çevresi hakkında bilgiler edinilmiştir. Ailenin ve öğretmenlerin çocuğa sormadan kararlar almaları eleştirilmiştir. Dağlıoğlu ve Alemdar (2010) makalesinde, sağlıklı bir aile iletişimi olması gerektiğini vurgular. Bu noktada eser, aile iletişimini ele alan



makaleyi desteklemektedir. Özbay ve Palancı (2011) ebeveynin üstün yetenekli çocukların kişilik özelliklerine olumlu etki edebileceğinden söz etmiştir. *Karne Oyunu* eserinde de beklenen budur.

Yörükoğlu (2018), oyun oynamanın çocuğu geliştireceğini ve bunun da bir öğrenme alanı olduğunu söylemiştir. *Karne Oyunu* eserindeki Nora isimli kahramanın her şeyden önce bir çocuk olduğunun kabul edilmesini istemesi ve kendi alanına saygı duyulmasını beklediği görülür. Nora'nın isteği çocuk algısı ile dünyaya bakmak ve çocukluğun gerektirdiklerini yapmaktır.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

*Karne Oyunu* eseri çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olarak yazılmıştır. Kitap, üstün yetenekli bir birey hakkında bilgisi olmayan kişilerce okunduğu zaman onlar hakkında bilgi edinilebilecek düzeye sahiptir. Üstün yetenekli olmanın aile üzerindeki etkilerinin görüldüğü eser aileler tarafından okunabilecek ve onlara ders verebilecek niteliktedir. Eğitim sistemindeki not algısı ve not ile başarı düzeyini ölçme eleştirilmiştir. Her şeyin rakamlardan ibaret olmadığı ve başarının tüm yönüyle değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklara sahip aileler, çocukları ile iletişim noktasında yardım almalıdır. Çocuk-aile iletişiminin iyi olması çocuğun anı yaşaması ve geleceğini yönetmesi noktasında fayda sağlarken ailenin de çocuğuna karşı sorumluluğunu yerine getirmesini sağlar. İyi olmanın ve arkadaşlık ilişkilerinde de iyi bir iletişimin önemini vurgulayan kitap, ortaokul ve lise öğrencilerine okutulmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Budak, İ. (2008). Üstün Yeteneklilik Kavramı ve Tarihsel Gelişim Süreci. *Journal of Qafqaz University*, (22).
- Dağlıoğlu, H.E. ve Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 849-860. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49056/625875>
- Gönen, M. (2017). *Çocuk Edebiyatı. Eğiten Kitap.*
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerin Psikososyal Özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (Aralık 2011) ss. 89-108
- Renzulli, J.S. (1999). What Is This Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It? A Twenty-Five Year Perspective, *Journal for the Education of the Gifted*, 23 ,1, 3-54.
- Tel, M., Karakaya, Y.E. ve Gür, E. (2021). **Çocuk hikâye kitaplarında spor ve sağlıklı yaşam temasının incelenmesi.** *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9 (2). 509-517. <https://doi.org/10.18506/anemon.764006>
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi.*
- Yörükoğlu, A. (2018). *Çocuk Ruh Sağlığı. (38.basım). Özgür Yayınları.*

## EĞİTSEL KUTU OYUNLARININ BİLSEM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMESİ ÜZERİNE ETKİSİ

**Fikri Devrim MERTTÜRK**  
Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi

**Erdal ŞAHİN**  
Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi

### ÖZET

Tarih geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurarak gençlerin kültürel ve bilimsel ilerlemeyi anlamasına, ülkesini ve dünyayı tanımaya, geleceğe yönelik planlar yapmasına katkı sağlayan çok önemli bir bilim dalıdır. Ülkemizin geleceğinde önemli görevler üstlenmesi beklenen Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin yaklaşık 600 yıl hüküm sürmüş Osmanlı Devleti'nin yönetim anlayışını, şehzadelerin nasıl eğitildiklerini ve tahta nasıl geçtiklerini bilmeleri gençlerin kendilerini geleceğe hazırlamalarında olumlu katkı sağlayabilir. Ancak tarih ders içeriklerinin genel olarak soyut oluşu, öğrencilerin öğrenme sürecinde konuları anlamlandırmasını zorlaştırmakta bu da öğrencilerin tarihe karşı ilgilerinin azalmasına sebep olmaktadır. Tarih öğretiminde kullanılabilir eğitim araçlarından biri eğitici kutu oyunlarıdır. Çocukların oyun oynamayı sevmesi, oyun aracılığıyla tarih konularının öğretilir oluşu tarih öğretimi için önemli bir fırsat olduğu söylenebilir. Son yıllarda oyunların tarih derslerinde kullanımına ilişkin çalışmaların artmaktadır. Ancak yapılan çalışmaların daha çok ticari olması, tarih dersi müfredatı ile uyumlu eğitsel oyunların az olması, tarih müfredatı ile uyumlu çalışmalar yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören BYF2 gurubu öğrencilerinin Osmanlı Devleti'nin yönetim anlayışı, şehzadelerin yetişme biçimleri ve tahta geçişleri konusunda hazırlanan eğitsel kutu oyununun öğrencilerin öğrenmesi üzerine etkisi araştırılmıştır. Üç kıtada yüzyıllarca hüküm sürmüş bir Cihan devletinin yöneticilerinin nasıl yetiştiği, ne tür eğitimler aldıkları, tahta nasıl geçildiği ve taht kavgaları gibi konuları içeren “Şehzade Taht Oyunu” adlı bir kutu oyunu tasarlanmıştır. Bu araştırma nicel bir çalışma olup tek grup ön test-son test araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma grubu Bilim ve Sanat Merkezi'nde BYF2 programına devam eden 7. Sınıf seviyesinde 9 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Osmanlı Şehzadelerinin Tahta Geçiş Süreci Hakkında Farkındalık

Düzeyi Anketi” kullanılmıştır. Araştırma gurubu ile dört haftalık eğitim uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonunda elde edilen bulgular, padişahların tahta nasıl geçtiği, tahta kimlerin çıkabildiği, kardeş katli, şehzadelerin nasıl yetiştirildiği, tahta geçiş sisteminde zamanla yaşanan değişimler ve Osmanlı yönetim anlayışıyla ilgili kavramlar konusunda öğrencilerin bilgi düzeylerinin arttığı görülmüştür. Elde edilen bulgular analiz edildiğinde, ders içeriklerinin kutu oyunları ile desteklenerek sunulmasının öğrencilerin konuya karşı ilgilerini artırdığı, dersi eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin öğrenmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Bu araştırma ortaokul öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Aynı konuda lise öğrencileri ile de çalışma yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kutu Oyunu, Şehzade Eğitimi, Osmanlı Devlet Yönetimi, Padişahlık

## GİRİŞ

Tarih, geçmiş-bugün ve gelecek arasında bağ kurarak toplumların nereden geldiklerini ve nereye gitmekte olduklarını göstermekte; gençliğin kendine doğru bir istikamet çizmesinde bilinç oluşturmaktadır. (Teker ve Özer, 2016). Tarih dersi doğası itibari ile diğer bilimlerden farklı olarak soyut bilgi ve kavramların öğrenciye kazandırılması esasına dayanır. Soyut kavramların öğrenciye kavratılması, siyasi ya da sosyal gelişmeler hakkında öğrencilerin değerlendirme ve yorum yapması oldukça zordur. Yılmaz ve Avcı (2018) eğitim teknolojileri alanında yaşanan hızlı gelişmelere rağmen Türkiye’de tarih öğretimi, temelde kuru anlatıma ve soru cevap yöntemine dayalı bir yaklaşımla devam ettiğini belirtmektedir.

Şehzadelerin tahta geçiş süreci, taht kavgaları, padişah analarının tahta müdahaleleri gibi meselelerin kafamızda canlandırılması ve anlamlandırılması bizler için güç olduğundan hareketle bu konuda neler yapabiliriz diye araştırdık. Literatür taraması sonucunda öğrencilerin tarihi oyunlara olan ilgisini fark ettik. Bu konuların daha kolay anlaşılmasını sağlayacak tarih oyunlarının eksikliğinden yola çıkarak “Şehzade Taht Oyunu” hazırlamaya karar verdik. Bu oyun ile öğrenciler şehzadelerin yetişme sürecini, taht kavgalarının sebeplerini, tahta geçişte ne tür faktörlerin etkili olduğuna yönelik bir bilinç oluşturmak istedik.

## YÖNTEM

Bu çalışmada tek grup ön test-son test deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar bilimsel yöntemler içerisinde

en kesin sonuçların elde edilebildiği araştırmalardır. Deneysel araştırmalarda araştırmacılar karşılaştırılabilir işlemler uygular ve sonra bu işlemlerin etkilerini inceler. Tek grup ön test-son test deneysel araştırma deseninde işlemin etkisi tek grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilir. (Büyüköztürk, 2001; Karasar, 2009)

Araştırmamıza bilimsel temel oluşturmak ve bu konuda yapılmış çalışmalarını belirlemek amacıyla öncelikle alan yazın taraması yaptık. Dergipark ve Google Akademik'te bulunan makaleler ile YÖK tez arşivinde tez çalışmalarını taradık. Yerli ve yabancı kaynaklarda yerel tarih çalışmaları, eğitimde teknolojinin kullanılması ve oyunlaştırma ile tarih öğretimi hakkında araştırma hakkında yapılan çalışmalarını inceledik. Elde ettiğimiz bilgilerle projemizin kuramsal temelini oluşturduk.

Bu çalışmada eğitsel amaçlı kullanmak üzere “Şehzade Taht Oyunu” hazırlandı. Oyun Osmanlı'nın kuruluşundan 16. yüzyıl sonlarına kadar şehzadelerin nasıl eğitildiğini, nasıl tahta geçtiğini konu alan bir kutu oyunudur. Oyun Şekil 1 ve Şekil 2'de görüleceği üzere bazı Osmanlı şehzade sancaklarının yer aldığı bir harita ve oyun kartlarından oluşmaktadır.



Şekil 1: Şehzade Taht Oyunu, Oyun Alanı



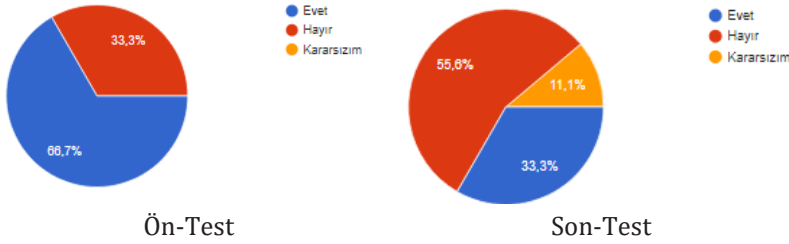
Şekil 2: Şehzade Taht Oyunu, Oyun Kartlarından Bazıları

Projemizin araştırma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 7. Sınıf seviyesinde 9 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma grubu ile dört haftalık eğitim yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak uzman kişilerden destek alınarak hazırlanan “Osmanlı Şehzadelerinin Tahta Geçiş Süreci Hakkında Farkındalık Düzeyi Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler, Google doküman ve office programları kullanılarak frekansları ve yüzdeler oranları belirlenmiştir. Bulguların tabloları oluşturularak içerik analizine tabi tutulmuş gerekli çıkarımları ve değerlendirmeleri yapılmıştır.

## BULGULAR

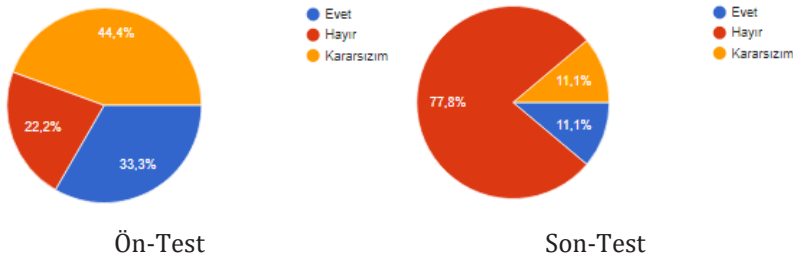
Araştırmada katılımcılara uygulanan ön test-son test anketin elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir. Araştırmada katılımcılara “Osmanlı Devleti’nde kimin tahta geçeceğine 16. yüzyıl sonlarına kadar her zaman padişahlar karar verirdi.” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 3’te gösterilmiştir.



**Şekil 3:** Osmanlı Devleti'nde kimin tahta geçeceğine 16. yüzyıl sonlarına kadar her zaman padişahlar karar verirdi?

Şekil 3'te görüldüğü üzere "Osmanlı Devleti'nde kimin tahta geçeceğine 16. yüzyıl sonlarına kadar her zaman padişahlar karar verirdi." ifadesine ön-testte katılımcıların %66,7'si evet, %33,3'ü hayır cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında yapılan son-testte aynı soruya katılımcıların %33,3'ü evet, %11,1'i kararsızım, %55,6'sı hayır cevabını vermiştir.

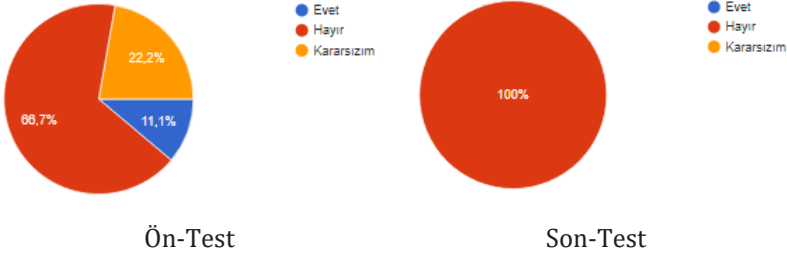
Araştırmada katılımcılara "19. yüzyılda Meclis-i Mebusan açılınca kimin tahta geçeceğine halk seçim yaparak karar vermiştir." sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.



**Şekil 4:** 19. yüzyılda Meclis-i Mebusan açılınca kimin tahta geçeceğine halk seçim yaparak karar vermiştir.

Şekil 4'te görüldüğü üzere "19. yüzyılda Meclis-i Mebusan açılınca kimin tahta geçeceğine halk seçim yaparak karar vermiştir." ifadesine ön-testte katılımcıların %33,3'ü evet, %44,4'i kararsızım, %22,2'si hayır cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında yapılan son-testte aynı soruya katılımcıların %11,1 evet, %11,1'i kararsızım %77,8'i hayır cevabını vermiştir.

Araştırmada katılımcılara "Osmanlı Devleti'nde kadınlar da padişah olabiliyordu." sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 5'te gösterilmiştir.



**Şekil 5:** Osmanlı Devleti'nde kadınlar da padişah olabiliyordu.

Şekil 5'te görüldüğü üzere "Osmanlı Devleti'nde kadınlar da padişah olabiliyordu." ifadesine ön-testte katılımcıların %11,1'si evet, %22,2'si kararsızım, %66,7'si hayır cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında yapılan son-testte aynı soruya katılımcıların tamamı hayır cevabını vermiştir.

Araştırmada katılımcılara "Osmanlı Devleti döneminde devletin güvenliğini sağlamak, tahtı güven altında tutmak için kimi padişahlar kardeşlerini öldürmüşlerdir." sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 6'da gösterilmiştir.



**Şekil 6:** Osmanlı Devleti döneminde devletin güvenliğini sağlamak, tahtı güven altında tutmak için kimi padişahlar kardeşlerini öldürmüşlerdir.

Şekil 6'da görüldüğü üzere "Osmanlı Devleti döneminde devletin güvenliğini sağlamak, tahtı güven altında tutmak için kimi padişahlar kardeşlerini öldürmüşlerdir." ifadesine ön-testte katılımcıların %77,8'i evet, %22,2'si hayır cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında yapılan son-testte aynı soruya katılımcıların tamamı evet cevabını vermiştir.

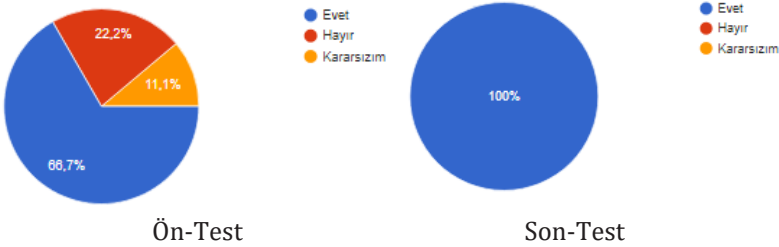
Araştırmada katılımcılara "17. yüzyıl başlarına kadar şehzadeler devlet idaresini öğrenmek için sancağa çıkıyorlardı." sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 7'de gösterilmiştir.



**Şekil 7:** 17. yüzyıl başlarına kadar şehzadeler devlet idaresini öğrenmek için sancağa çıkıyorlardı.

Şekil 7’de görüldüğü üzere “17. yüzyıl başlarına kadar şehzadeler devlet idaresini öğrenmek için sancağa çıkıyorlardı.” ifadesine ön-testte katılımcıların %33,3’ü evet, %55,6’sı kararsızım, %11,1’i’ü hayır cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında yapılan son-testte aynı soruya katılımcıların tamamı evet cevabını vermiştir.

Araştırmada katılımcılara “17. yüzyıl başlarına kadar şehzadeler tahta geçmek için zaman zaman birbiriyle savaş yapmışlardır.” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 8’de gösterilmiştir.



**Şekil 8:** 17. yüzyıl başlarına kadar şehzadeler tahta geçmek için zaman zaman birbiriyle savaş yapmışlardır.

Şekil 8’de görüldüğü üzere “17. yüzyıl başlarına kadar şehzadeler tahta geçmek için zaman zaman birbiriyle savaş yapmışlardır.” ifadesine ön-testte katılımcıların %66,7’si evet, %11,1’si kararsızım, %22,2’si hayır cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında yapılan son-testte aynı soruya katılımcıların tamamı evet cevabını vermiştir.

Araştırmada katılımcılara “17. yüzyılın başlarından sonra şehzadeler sarayda gözetim altında tutulmuşlardır.” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 9’da gösterilmiştir.





**Şekil 9:** 17. yüzyılın başlarından sonra şehzadeler sarayda gözetim altında tutulmuşlardır.

Şekil 9'da görüldüğü üzere "17. yüzyılın başlarından sonra şehzadeler sarayda gözetim altında tutulmuşlardır." ifadesine ön-testte katılımcıların %22,2'si evet, %44,4'ü kararsızım, %33,3'ü hayır cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında yapılan son-testte aynı soruya katılımcıların %88,9'u evet, %11,1'i kararsızım cevabını vermiştir.

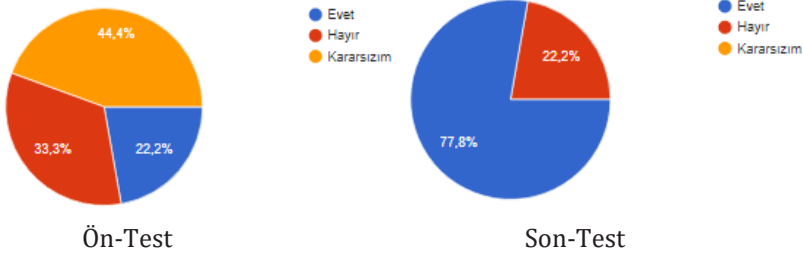
Araştırmada katılımcılara "Şehzadenin atandığı Sancak'ın başkente yakın olması şehzadenin tahta geçmesi için avantaj oluşturmuştur." sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 10'da gösterilmiştir.



**Şekil 10:** Şehzadenin atandığı Sancak'ın başkente yakın olması şehzadenin tahta geçmesi için avantaj oluşturmuştur.

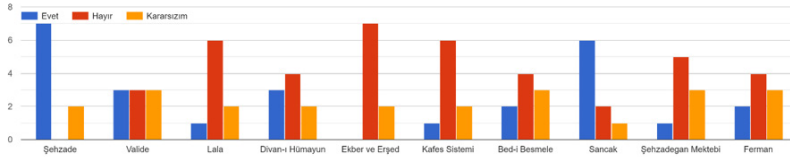
Şekil 9'da görüldüğü üzere "17. yüzyılın başlarından sonra şehzadeler sarayda gözetim altında tutulmuşlardır." ifadesine ön-testte katılımcıların %22,2'si evet, %44,4'ü kararsızım, %33,3'ü hayır cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında yapılan son-testte aynı soruya katılımcıların %88,9'u evet, %11,1'i kararsızım cevabını vermiştir.

Araştırmada katılımcılara "Şehzadenin atandığı Sancak'ın başkente yakın olması şehzadenin tahta geçmesi için avantaj oluşturmuştur." sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 10'da gösterilmiştir.

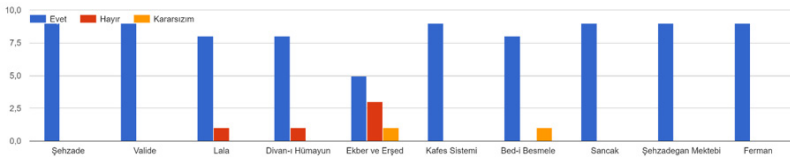


**Şekil 10:** Şehzadenin atandığı Sancak'ın başkente yakın olması şehzadenin tahta geçmesi için avantaj oluşturmuştur.

Şekil 10'da görüldüğü üzere “Şehzadenin atandığı Sancak'ın başkente yakın olması şehzadenin tahta geçmesi için avantaj oluşturmuştur.” ifadesine ön-testte katılımcıların %22,2'si evet, %44,4'ü kararsızım, %33,3'ü hayır cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında yapılan son-testte aynı soruya katılımcıların %77,8'i evet, %22,2'si hayır cevabını vermiştir.



### Ön-Test



### Son-Test

**Şekil 11:** Listede verilen kavramlarının neyi ifade ettiğini biliyor musunuz?

Şekil 11'de görüldüğü üzere Osmanlı Şehzadeleri ile bağlantılı “Şehzade, Valide, Lale, Divan-ı Hümayun, Ekber ve Erşed Sistemi, Kafes Sistemi, Bed-i Besmele, Sancak, Şehzadegan Mektebi, Ferman” kavramları verilmiştir. “Aşağıda verilen kavramlarının neyi ifade ettiğini biliyor musunuz?” şeklinde sorulmuştur. Katılımcılar ön testte “Şehzade” ve “Sancak” kavramları dışındaki kavramların neyi ifade ettiğini neredeyse bilmediklerini ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında yapılan son testte katılımcıların %55,5'i “Ekber ve Erşed” kavramının, %88,8'i ise diğer kavramının neyi ifade ettiğini bildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada katılımcılara “Ders içeriklerinin oyunlaştırılarak sunulması konuya karşı ilginizi artırır mı?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 12’de gösterilmiştir.



**Şekil 12:** Ders içeriklerinin oyunlaştırılarak sunulması konuya karşı ilginizi artırır mı?

Şekil 12’de görüldüğü üzere “Ders içeriklerinin oyunlaştırılarak sunulması konuya karşı ilginizi artırır mı?” ifadesine ön-testte katılımcıların %55,6’sı evet, %22,2’si kararsızım, %22,2’si hayır cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında yapılan son-testte aynı soruya katılımcıların tamamı evet cevabını vermiştir.

Araştırmada katılımcılara “Ders içeriklerinin oyunlaştırılarak sunulması konuyu öğrenmenizi eğlenceli hale getirir mi?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 13’te gösterilmiştir.



**Şekil 13:** Ders içeriklerinin oyunlaştırılarak sunulması konuyu öğrenmenizi eğlenceli hale getirir mi?

Şekil 13’te görüldüğü üzere “Ders içeriklerinin oyunlaştırılarak sunulması konuyu öğrenmenizi eğlenceli hale getirir mi?” ifadesine ön-testte katılımcıların %77’si evet, %12,5’i kararsızım, %12,5’i hayır cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında yapılan son-testte aynı soruya katılımcıların tamamı evet cevabını vermiştir.

Araştırmada katılımcılara “Ders içeriklerinin oyunlaştırılarak sunulması konuyu öğrenmenizi kolaylaştırır mı?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 14’te gösterilmiştir.



**Şekil 14:** Ders içeriklerinin oyunlaştırılarak sunulması konuyu öğrenmenizi kolaylaştırır mı?

Şekil 14'te görüldüğü üzere "Ders içeriklerinin oyunlaştırılarak sunulması konuyu öğrenmenizi kolaylaştırır mı?" ifadesine ön-testte katılımcıların %55,6'sı evet, %33,3'ü kararsızım, %11,1'i hayır cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında yapılan son-testte aynı soruya katılımcıların tamamı evet cevabını vermiştir.

## SONUÇ

Sosyal Bilgiler ve Tarih ders içeriklerinin genel olarak soyut oluşu, öğrencilerin öğrenme sürecinde konuları anlamlandırmasını zorlaştırmakta bu da öğrencilerin ilgilerinin azalmasına sebep olmaktadır. Tarih konularının işlenişinde eğitsel oyunlara olan ihtiyaçtan yola çıkarak "Şehzade Taht Oyunu" isimli bir eğitsel oyun tasarlayarak öğrencilerde, Osmanlı döneminde şehzadelerin nasıl yetiştikleri ve tahta nasıl geçtikleri konusunda farkındalık oluşturulmak istenmiştir. Buna göre bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Eğitsel amaçlı hazırlanan bu oyun ile Osmanlı Devleti'nde tahta geçme konusunda öğrencilerde farkındalık oluşmuştur.

Osmanlı'da hiçbir dönem kadınların hükümdar olmamasına rağmen bu çalışmaya katılan öğrencilerin %66,7'si ön-testte Osmanlı Devleti'nde kadınların da padişah olabileceğini düşünüyorken bu eğitsel oyun çalışması sonrası Osmanlı tahtına kadınların padişah olarak geçemediklerini fark etmişlerdir.

Osmanlı Devleti'nde şehzadeler arasında taht kavgalarının yaşandığını, zaman zaman padişahların kardeşlerini öldürttüğü konusunda öğrencilerin ön-test sonuçlarında bilinçli oldukları, uygulama sonrasında bu konudaki bilinçlerinin pekiştiği görülmüştür.

Öğrenciler 17. Yüzyıla kadar şehzadelerin devlet deneyimi kazanması için Sancak'a çıkma konusunda tereddüte düştükleri ancak uygulama sonrasında bu konuda farkındalık kazandıkları anlaşılmaktadır.

Öğrenciler çoğu, ön test sonuçlarına göre 17. Yüzyıldan itibaren şehzadelerin sarayda gözetim altında tutulması konusunda kararsız olduğu veya gözetim altında tutulmadığını düşünmüşlerdir. Bunda belki padişahın oğlu olmak ile gözetim altında yani göz hapsinde tutulma durumunu bağdaştıramadıklarından bu şekilde düşünmüş olabilirler. Uygulama sonrasında öğrencilerin %88,9'u şehzadenin 17. yüzyıldan itibaren sarayda gözetim altında tutulduklarını ifade etmişlerdir.

Uygulama öncesinde öğrenciler şehzade şehirlerinin başkente yakın olmasının sancağa çıkan şehzadeler açısından bir avantaj olduğunu düşünmezken, oyun sonrasında sancakların başkente yakın olmasının onlara bir avantaj sağlayacağını fark ettikleri anlaşılmaktadır.

Osmanlı Şehzadeleri ile bağlantılı “Şehzade, Valide, Lale, Divan-ı Hümayun, Ekber ve Erşed Sistemi, Kafes Sistemi, Bed-i Besmele, Sancak, Şehzadegan Mektebi, Ferman” kavramları hakkında öğrencilerin bilgi düzeyinin çalışma sonrasında arttığı söylenebilir.

Uygulama öncesinde ders içeriklerinin oyunlaştırılarak sunulması bazı öğrencilerin konuya karşı ilgisini çekmezken bu çalışma sonrasında konuya ilgilerinin arttığı görülmüştür.

Öğrencilerde ders içeriklerinin oyunlaştırılarak sunulmasının konuyu eğlenceli hale getireceği ve öğrenmenin kalıcı olacağı düşüncesi oluşmuştur.

Bu çalışma sonunda ders içeriklerinin oyunlaştırılarak sunulması öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamada etkili olduğu, tarih derslerini daha eğlenceli hale getirdiği görülmektedir.

Bu konu hakkında çalışmak isteyenlere Osmanlı ordusu, ekonomisi, toprak sistemi, vakıf sistemi, para istemi, uluslararası ilişkiler gibi konularda oyunlaştırılmış içerikler hazırlanabilirler.

Osmanlı Devleti dışındaki diğer Türk Devletlerinin öğretilmesinde de benzer oyunlar kurgulanabilir.

Üniversitelerin Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrencilere oyunlaştırma ile içerik üretimi tasarımı, uygulaması ve geliştirilmesi konusunda eğitimler verilebilir.

### KAYNAKÇA

- Aydoğan, O., & Karabağ, G. (2020). Eğitsel bilgisayar oyunu ile desteklenmiş tarih öğretiminin öğrencilerin mekân algılama ve kronolojik düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4 (1), 106-130.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Basım)*. Pegem Akademi.
- Karabağ, G., & Aydoğan, O. (2015). Oyun yöntemiyle tarih öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi. *Turkish History Education Journal*, 4 (1), 67-88.
- Kırbaş, D., & Çevik, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve araştırma etiği*, İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- MEB. (2018). İlköğretim sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4.5.6. ve 7.sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 01.07.2022
- Öztaşçı, C. A., Kabapınar, Y., & Tuncel, G. (2020). Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde kullanmak: Yanıbaşında olan geçmişi görmek ve duyumsamak. *Turkish History Education Journal*, 9 (1), 66-88.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 181-190.

## **TERSYÜZ SINIF (FLIPPED CLASS) YÖNTEMİYLE 7. SINIF NÜFUS COĞRAFYASI ÖĞRETİMİNE DAİR BİR UYGULAMA**

**Dr. Saliha AKARSU BAKIR**

İzmit Bilim ve Sanat Merkezi

**Aliye Berra EREN**

İzmit Bilim ve Sanat Merkezi

### **ÖZET**

Ülkemizde Coğrafya öğretimi üzerine yapılan araştırmalardan çıkan sonuçlara göre; derslerde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin uygulanmaması, ezbere dayalı öğretim, gezi gözlem tekniğinin ve uygun ders materyallerinin kullanılmaması coğrafya öğretimindeki temel sorunlardır. Bu araştırma coğrafya öğretimindeki güncel sorunların çözümü için İzmit Bilim ve Sanat merkezi öğrencisi olan Aliye Berra Eren tarafından proje olarak tasarlanmıştır. Projenin amacı; Sosyal Bilgiler 7. Sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesine ait kazanımlar doğrultusunda, “ArcGis Story Maps” uygulamasını kullanılarak Kocaeli'nin nüfus ve yerleşme özelliklerinin “Ters Yüz Sınıf” öğrenme yaklaşımıyla öğrencilere kavratılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan hikaye haritasına şehrimizdeki okul dışı ortamların videoları eklenmiş olup öğrencilerin Yerel Coğrafya öğelerinden hareketle ulusal Coğrafya konularını öğrenmeleri ve coğrafyaya yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmeleri hedeflenmiştir. Araştırmamızdaki nicel verileri elde etmek için deneme modellerinden olan “Tek grup öntest-sontest model” den yararlanılmıştır. 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında, Kocaeli'ndeki bir ortaokulda 7. Sınıflar arasından gönüllü olan 14 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Projemizde ön test-son test olarak “Coğrafya Tutum Ölçeği”, öğrenci görüşlerinin alınması için “Bireysel değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olan ve öğrencileri kendi öğrenme sorumluluğunu almaya teşvik eden Ters Yüz Sınıf (Döndürülmüş Sınıf-Flipped Class) Öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmada “ArcGis Story Maps” uygulamasında Kocaeli Nüfus ve Yerleşme özelliklerini anlatan bir hikaye haritası hazırlanmıştır. Pandemi sebebiyle gidilemeyen okul dışı öğrenme ortamlarının tarafımızdan çekilen videoları buraya eklenmiştir. Katılımcılar ilk olarak story maps de ön bilgiler elde etmişler, ardından okulda 4 ders saatinde grup çalışması yaparak öğrendiklerini anlatan birer ürün ortaya koymuşlardır. Elde edilen verilere göre öntest-sontest

arasında 9,8 puanlık anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca bireysel değerlendirme formunda öğrenciler bu uygulamadan zevk aldıklarını, süreci etkili bulduklarını ve story maps öğrenme ortamı ile bilgilerini arttırdıklarını söylemişlerdir. Uygulama sırasında en çok zorlandıkları konu ise süreç öncesinde kendilerinin çalışmak durumunda kalmaları olmuştur. Bu sonuçlar öğrencilere ulusal Coğrafya konularının yerel coğrafya ile bağlantı kurularak, aktif yöntemlerle anlatıldığında Türkiye’de coğrafya öğretiminde yaşanan sorunların pek çoğuna çözüm getirilebileceği hipotezini desteklemektedir. Çalışmadan çıkan sonuçlara göre; derslerde yerel coğrafya konularına ait etkinliklere yer verilmesi, harita okuryazarlığı, mekân algılama gibi becerilerin artırılması için dijital haritaların sıklıkla derslerde kullanılması, web araçlarının öğrenme sürecine dahil edilmesi, te önerilerimiz arasındadır.

**Anahtar Kelimeler:** Tersyüz sınıf, Yerel coğrafya, Hikaye haritası, Coğrafya okuryazarlığı, Nüfus ve yerleşme

## GİRİŞ

**Problem Durumu:** Coğrafyayı hem fen bilimleri konularını hem de sosyal bilimler konularını içeren ve tek bir alana bağlı kalamayan disiplinler arası bir bilim dalı olarak tarif eden Özey, “yeryüzünün tamamı veya bir parçası üzerinde, doğal, beşerî ve ekonomik olayların yeryüzüne dağılışı, aralarındaki bağlantıları, sebep ve sonuçlarını inceleyen bilim” tanımlamaktadır (akt. Karadeniz, 2018). Coğrafya insanın yeryüzü ile ilişkisini ortaya koyarken aynı zamanda mekânsal etkilerin insan yaşamını nasıl şekillendirdiğini de incelemektedir. Bu yönüyle çok boyutlu ve geniş bir çalışma alanı olan coğrafya sosyal bilimler içinde birleştirici bir role sahiptir.

Ülkemizde 2018 yılında hazırlanan ve halen uygulanmakta olan Sosyal bilgiler ve Coğrafya öğretim programlarında öğrenciler için hedeflenen beceriler arasında; coğrafi gözlem, arazide çalışma, coğrafi sorgulama, değişim ve sürekliliği algılama, harita okuryazarlığı, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama gibi beceriler yer almaktadır (<https://mufredat.meb.gov.tr/>). Okullarımızda coğrafya eğitimi ilköğretimde Hayat Bilgisi dersi ile başlamakta, Sosyal Bilgiler dersi ile 7. sınıfa kadar devam etmektedir. Bu seviyede genel coğrafya bilgisi verilmekte ve ülkemizin coğrafi özellikleri bilgisi temel düzeyde kazandırılmaktadır (Akınoğlu ve Bakır, 2003). Araştırmamıza konu olan “Nüfus ve Yerleşme Coğrafyası” ise 7. Sınıf müfredatında yer almaktadır.

Alan yazında Coğrafya öğretimi ile ilgili problemlerin öğretim programlarından ve yöntem/tekniklerden kaynaklananlar olmak üzere



iki ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Sekin ve Ünlü'ye (2002) göre yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar;

- Coğrafi terimlerin soyut olarak anlatılması,
- Arazi gezilerinin az yapılması veya yapılmaması,
- Öğrencilerin aktif öğrenme yöntemleri ile öğrenmesine olanak verilmemesi,
- Coğrafya derslerinde müfredatın iyi programlanmamış olması,
- Coğrafya derslerinde kullanılan ders kitaplarının yeterli olmaması,
- Eğitmenin ders sırasında durumu iyi yönetememesi,
- Coğrafya öğrenimine uygun ortamın oluşmamış olması,
- Coğrafya derslerinde ezberci öğretim tutumudur.

Gerek ilköğretimde gerekse ortaöğretimde Coğrafya konularının öğretilmesinde okul dışı ortamların kullanılmasına yeterince yer verilmemesi de bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Zaten Coğrafya öğretiminde ilk akla gelen okul dışı öğrenme ortamı arazi gezileri olmaktadır. Oysa müzeler özellikle “Beşeri Coğrafya” konularının öğretilmesinde kullanılabilir. Özellikle “Endüstri müzeleri”, “Etnografya müzeleri”, coğrafi mekanlardaki değişim ve sürekliliği algılama konusunda etkili birer okul dışı öğrenme ortamıdır. Ancak okul dışı ortama öğrencilerin taşınması birçok öğretmen için önemli bir sorun iken son dönemde pandemi süreciyle bu sorun daha da büyümüştür. Okul dışı öğrenme ortamlarının sınıfa taşınmasını sağlayan ve öğrenciyi aktif hale getiren yeni yöntem ve tekniklerin derslere katılması bu sorunu çözebilecek niteliktedir. Bu noktada en sık başvurulan yöntem videolu anlatımların kullanılmasıdır.

Coğrafya öğretiminde yaşanan sorunlardan bir diğeri ise derslerde öğrencinin pasif kalmasıdır. Bu problemi çözmeye yönelik olarak seçtiğimiz “Ters-Yüz Öğrenme (Flipped Class)” yönteminde öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılmakta, videolar ve teknolojik araçlar yardımıyla konuyu evde kendi hızında öğrenmektedir. Öğrenci sınıfa geldiğinde ise öğrenilenlerin pekiştirildiği tartışıldığı, sorgulandığı, analiz edildiği ve eksiklerin giderildiği bir uygulama ortamı bulur. “Ters-yüz sınıf”, “çevrilmiş öğrenme”, “evde ders-okulda ödev” gibi isimlerle de Türkçeye çevrilmiş olan bu yöntemde öğrenciye kendi öğrenmesini düzenleme fırsatı verildiği gibi sınıfta grup çalışması yaparak etkileşimli öğrenme fırsatı da sunulmaktadır. Bu modelin yapılandırmacı yaklaşım, tam öğrenme ve aktif öğrenme ile ilgili olduğu söylenebilir (Kaya ve Özkeş, 2015). Tersyüz öğrenmenin literatürde ortaya çıkışı ile ilgili net bir tarih

verilmese de 1990 lı yıllardan itibaren bilgi teknolojilerinin hayatımızda daha çok yer almasıyla “harmanlanmış öğrenme” ya da “hibrit öğrenme” gibi kavramlar da eğitim bilimlerinde yer almaya başlamıştır. Yüz yüze öğrenme süreçlerinin çevrimiçi öğrenme süreçleriyle birlikte kullanılması anlamına gelen bu kavramda ön plana çıkan yöntemlerden biri de “tersyüz öğrenme” olmuştur (Erdoğan ve Akbaba, 2019). Ülkemizde tersyüz öğrenme yaklaşımını kullanan 25 lisansüstü tezin incelendiği bir araştırmaya göre; yapılan çalışmaların özellikle son iki yılda arttığı, tezlerde genellikle bu yöntemin akademik başarıya etkisine bakıldığı ve hemen hepsinde başarının yükseldiği görülmektedir. Araştırmalar genellikle ortaokul ve lise düzeyinde yapılmıştır ve tezlerden sadece iki tanesinde tutum ölçümüne yer verilmiştir. Ayrıca çoğunda videolu anlatımlar tercih edilirken 1 tanesinde e-kitap kullanmıştır (Ceylan ve Hamzaoglu, 2022). Son yıllarda hakkında daha fazla çalışma yapılan bu yöntem Coğrafya konularına olan ilgiyi ve olumlu tutumu arttıracak niteliktedir.

İlköğretimde uygulanan Sosyal Bilgiler müfredatına bakıldığında konu sayısı bakımından en fazla öne çıkan disiplinin “Tarih” olduğu görülmektedir (Kabapınar, 2014). Oysa Tarih kadar önemli bir bilim dalı olan Coğrafya eğitimi, toplumlara coğrafi kaynaklarını tanıtır ve ülke kaynaklarına sahip çıkma konusunda toplum bilincini yükseltir, vatandaşlık bilinci kazandırır. Coğrafya eğitimi sayesinde insanlar, çevresel ve kültürel miraslarına karşı duyarlı olurlar, çevre bilinci kazanırlar ve coğrafi geziler bireylerde sosyalleşmeyi artırır. Dünyadaki gelişme ve değişimlerin analiz edilmesi de Coğrafya eğitimi sayesinde olur (Akınoğlu, 2006).

Ülkemizde ilköğretim düzeyinde, öğrencinin dış dünyayı ve yakın çevresini algılamasına yönelik Coğrafya konularına yer verilmektedir. Bu noktada karşımıza Yerel Coğrafya” kavramı çıkmaktadır. Yerel coğrafya, sınırları belli olan küçük bir alanın, (şehir, kasaba, köy vb.) her yönüyle coğrafi özelliklerinin alınması ve incelenmesidir. Oysa Yerel Coğrafya konularına ulusal müfredatta neredeyse hiç yer verilmemektedir. Ayrıca Yerel Coğrafya konusunda literatürde doğrudan yapılmış ulusal çalışmanın olmadığını belirten Öner, uluslararası olarak da çok az araştırmanın varlığından bahsetmektedir (Öner, 2018).

Günümüzde ve özellikle gelişmiş ülkelerde “okuryazarlık” kavramı, ülkemizde kullanılan şekliyle “okuyabilme ve yazabilme” anlamından çıkmış, farklı bir anlamda kullanılmaya başlanmıştır (Altınbilek ve Sanalan, 2005). Okuryazarlıkla ilgili yazılan makale ve teorilerin temel iddiası; “*bireyin zihinsel işlevlerini birçok alanda özgün düşünsel araçları kullanabilecek şekilde geliştirmesi gerektiğidir*”. Coğrafya okuryazarlığı

ile ilgili 1988 yılında ABD’de yapılan bir araştırmaya göre Amerikalıların %14 ü ülkelerini harita üzerinde bulamamakta, %25 i ise Büyük Okyanusun yerini bilmemektedir. Coğrafi bilgi ve becerilerin yetersizliği durumu üzerine resmi ve mesleki kurumlar coğrafya okuryazarlığını tanımlamış ve bireyleri coğrafya okuryazarı olacak nitelikte yetiştirmek için müfredatlar düzenlemişlerdir (Altınbilek ve Sanalan, 2005).

2018 Öğretim programlarında ve 2023 Milli Eğitim vizyonunda öne çıkan becerilerden biri olan Coğrafya okuryazarlığının kazandırılmasında ulusal coğrafya konularının yoğun olarak anlatılması ama yerel coğrafya konularına hiç yer verilmemesi önemli bir sorundur. Çünkü bu durumda öğretimde “yakından uzağa” ilkesi gözetilmemiş olur. 2018 öğretim programlarında seçmeli ders olarak yer alan “Şehrimiz..” dersinin kazanımlarına bakıldığında (<https://mufredat.meb.gov.tr/>) Yerleşme ve Nüfus Coğrafyası ile ilgili pek çok kazanıma yer verildiği görülmektedir. Ancak burada sorun şu ki; “Şehrimiz..” dersi pek çok okulda seçmeli ders olarak tercih edilmemektedir. Böylelikle öğrencilerin yerel coğrafya ile ilgili bilgi alabilecekleri önemli bir fırsat kaçırılmaktadır.

**Araştırmanın Önemi:** Bu araştırma; ülkemizde Coğrafya konularının öğretimi ile ilgili olarak birçok araştırmacının çeşitli tarihlerde yaptığı çalışmalarda (Sekin ve Ünlü, 2002; Akınoğlu ve Bakır, 2003; Kot ve Özcan, 2019; Taşcıoğlu, 2019) işaret ettiği sorunlara çözüm olabilecek bir bakış açısı taşınması bakımından önemlidir. Çalışmamızda kullandığımız okul dışı öğrenme ortamlarına ait videolar araştırmacılar tarafından çekilerek ders materyali olacak şekilde düzenlenmiştir. **ArcGis Story Maps** uygulamasında oluşturulan **“Kocaeli’nin Nüfus ve Yerleşme Hikayesi”** İzmit’in yerleşim yeri olarak seçilmesinden ve bölgedeki ilk yerleşim yerinden başlayarak günümüze kadar fotoğraf, video ve tanıtıcı metinlerle anlatılmıştır. Sosyal Bilimler müfredatında yer alan kazanımların yerel coğrafya özellikleri ile bağlantı kurularak öğrenciye verilmesi hedeflenmiştir. Projemiz bu yönüyle ezberci dayalı öğrenme, coğrafya terimlerinin soyut anlatılması gibi sorunlara çözüm olacak niteliktedir.

Araştırmamız Pandemi dolayısıyla gidilemeyen okul dışı öğrenme ortamlarının sınıfa getirilmesini sağladığı için coğrafya konularının anlatılmasında gezi gözlem metodunun kullanılmaması sorununa da çözüm olmaktadır. Böylece videolardaki görüntülerin şehri tanıtmaya ve öğrencilerde merak uyandırması, gitme isteği yaratması bakımından bu çalışma önem arz etmektedir.

Coğrafya konularının anlatılmasında yaşanan problemlerden bir diğeri olan aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmaması ve öğretmen merkezli

anlatım yapılmasına çözüm olarak çalışmamızda “Tersyüz Sınıf” yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde öğrencilerin evlerinde “Kocaeli Nüfus ve Yerleşme Hikaye Haritası” üzerinden ön bilgileri almaları ve videoları izlemeleri hedeflenmiştir. Ertesi gün sınıfa geldiklerinde de öğrendikleri ön bilgiler üzerinden grup çalışması yaparak öğrendikleri bilgileri ürüne çevirmişlerdir. Bu yöntem öğrencilerin derste aktif olmalarını sağlaması, akran öğrenme ve işbirlikli öğrenmeye imkan vermesi, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme ve bilgilerini yapılandırma fırsatı sunması açısından önemlidir.

İlgili ünitadaki kazanımlar tek tek ele alınarak ders kitapları incelenmiş ve bunların Kocaeli nüfus ve yerleşme özellikleriyle bağlantıları kurulmuştur. Örneğin 1. Kazanımla ilgili olarak ders kitaplarında yer alan “şehir yerleşmelerinde yer seçiminin sebepleri ve önemi” kopnusunda İzmit kentinin Tarihi Coğrafyasına vurgu yapılmıştır. “Astakos”, “Nikomedia” ve “İzmid” kentlerinin kuruluş yeri seçimleri, coğrafi ve tarihi açıdan gelişim süreçleri “hikaye haritasında” anlatılmış ve Arkeoloji Müzesi, İzmit kalesi, Orhan Camii gibi mekanların videolarıyla konu desteklenmiştir. Yine “Göç” kavramı ile ilgili Kentimizin sanayi şehri olmasına vurgu yapılarak, Cumhuriyet döneminin ilk kağıt fabrikası olan SEKA’nın tanıtımı ve kentin nüfusuna yaptığı etki ele alınmıştır. Bu bağlamda projemiz kazanımların somutlaştırılması ve “yakından uzağa” öğretim ilkesini sağlaması bakımından da önemlidir.

Ayrıca “Story Maps” de yer alan etkileşimli TÜİK haritaları ve ilimize ait nüfus grafikleri öğrencilerin nüfus analizi yapmalarını kolaylaştırmaktadır. Projemiz öğrencilere ülke nüfus verileriyle yaşadıkları kentin verilerini tek platformda karşılaştırma olanağı sunması açısından önemlidir. Son olarak çalışmamız “göç”, “nüfus”, “yerleşme” gibi Coğrafi kavramların haritalar, veriler ve ürünler üzerinden kavratılmasını böylece de öğrencilerin coğrafi okuryazarlık becerilerini arttırmayı hedeflemesi açısından da önem arz etmektedir.

**Problem Cümlesi ve Alt Problemler:** “Kocaeli’nin nüfus ve yerleşme özelliklerinin Yerel Coğrafya konuları üzerinden, ‘Tersyüz Sınıf’ öğrenme yöntemi ve ‘story maps’ uygulamasıyla, öğretilmesinin öğrenci tutum ve görüşleri üzerindeki etkisi nedir?” sorusundan yola çıkılarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1-Yerel coğrafya nüfus ve yerleşme özelliklerinin ‘Tersyüz Sınıf’ yöntemi ve ‘story maps’ uygulamasıyla öğretilmesinin öğrenci tutumuna etkisi olmuş mudur?

2-Öğrencilerin bu öğrenme süreci hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?

## ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada amacımız; Sosyal Bilgiler 7. Sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesinde yer alan kazanımlar ışığında yaşadığımız yer olan Kocaeli'nin nüfus ve yerleşme özelliklerini aktarmaktır. Bu amaç doğrultusunda “Tersyüz Sınıf” öğrenme yöntemi kullanılarak ders tasarımı yapılmış, Kocaeli nüfus ve yerleşmesine etki eden mekanların videoları, çeşitli grafikler, interaktif haritalar “ArcGis Story Maps” platformuna eklenmiştir. Böylece öğrencilerin Yerel Coğrafya öğelerinden hareketle ulusal Coğrafya konularını öğrenmeleri ve coğrafya konularına yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmeleri hedeflenmiştir.

## YÖNTEM

Araştırmamızdaki nicel verileri elde etmek için “deneme modeli” nden olan “**Tek grup öntest-sontest model**” kullanılmıştır. *Bu tür modellerin kullanılmasındaki gerçek amaç öteki (gerçek ve yarı-deneysel) modellerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır* (Karasar, 2005, s.96). Bu modelin bilimsel değeri sınırlı olmakla beraber gelecekte bu alanda yapılacak olan çalışmalar konusunda fikir vermesi açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında, Kocaeli ili, İzmit ilçesinde yer alan bir ortaokulda yapılmıştır. 7. Sınıflar arasından araştırmamıza gönüllü olarak katılmayı kabul eden 14 öğrenci örneklem grubumuzu oluşturmuştur. Nicel verileri toplamak amacıyla kullandığımız “Coğrafya Tutum Ölçeği” Fırat Üniversitesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Selçuk Beşir Demir ve Hakan Koç tarafından geliştirilmiştir. 15 tutum ifadesinin yer aldığı 5'li likert tipindeki bu ölçek kendilerinden izin alınarak çalışmamızda öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Araştırma sürecinin katılımcıların görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini kapsayan nitel verilerin toplanmasını sağlamak amacıyla da “Bireysel Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu form İzmit Bilsem Sosyal Bilimler danışmanı Dr. Saliha AKARSU BAKIR'ın görüş ve önerileri alınarak hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırma desenimiz ise aşağıdaki gibidir:

Grubun Adı	Uygulama Öncesi (Ön Ölçümler)	Uygulama Süreci (Deneysel İşlem)	Uygulama Sonrası (Son Ölçümler)
Örneklem Grubu	-Coğrafya Tutum Ölçeği (Ön test)	Kocaeli Nüfus ve Coğrafya özelliklerini Kapsayan Story Maps Linkinin Öğrencilere Gönderilmesi ve Ön Hazırlık Yaptıkları 2 Ders Saatlik Okul Çalışmasıyla Birlikte Gerçekleştirilen <b>Döndürülmüş Sınıf Uygulaması</b>	-Coğrafya Tutum Ölçeği (Son test)  -Bireysel Değerlendirme Formu

**Tablo 3.1. Araştırma Deseni**

Projemizi gerçekleştirmek amacıyla İzmit İlçe milli eğitim müdürlüğüne başvurularak gerekli yasal izin alındıktan sonra Google forms üzerinden katılımcılara ön test olarak Coğrafya Tutum ölçeği gönderilmiştir. Uygulamadan bir gün önce örneklem grubuna storymaps linki gönderilerek onlara kendi ön bilgilerini oluşturmaları istenmiştir. Ertesi gün okulda story maps uygulaması akıllı tahtadan açılarak videolar, etkileşimli haritalar, nüfus istatistikleri ve grafikler hakkında katılımcıların yorumları ve görüşleri alınmış sonuçlar ve etkiler üzerinde tartışma ortamı oluşturulmuştur. İkinci ders saatinde ise öğrenilen bilgileri kullanarak öğrencilerin ürün tasarımları istenmiştir. Bu aşamada öğrenciler gruplara ayrılmış, konuşan sikke özelliği taşıyan antik Astakoz (İzmit'in eski adı) sikkesinden yola çıkarak yaşadıkları şehri anlatan sikke tasarımları ve Kocaeli iline ait nüfus piramidi çizimleri istenmiştir. Çalışmanın sonunda tutumları belirlemek son test ve süreç hakkındaki görüşleri tespit etmek için "Bireysel Değerlendirme Formu" dağıtılmıştır. Elde edilen veriler tablolar şeklinde gösterilerek yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmamızın birinci alt problemi; "Yerel coğrafya nüfus ve yerleşme özelliklerinin 'Tersyüz Sınıf' yöntemi ve 'story maps' uygulamasıyla öğretilmesinin öğrenci tutumuna etkisi olmuş mudur?" şeklindedir. Bu problemi sınamaya yönelik olarak hazırlanan Coğrafya Tutum Ölçeğinden çıkan öntest – sontest sonuçları tablo 4.1. de verilmiştir:

**Tablo 4.1. Coğrafya Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanları**

Gruplar N	Minimum Puan	Maximum Puan	X	
Öntest	14	33	65	46,7
Sontest	14	43	75	56,5

Tablo 4.1. de görüldüğü gibi katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen öntest ortalama puanı 46,7' iken sontest ortalama puanı 56,5 olmuştur. Öntest ve sontest arasındaki 9,8 puanlık fark, anlamlı derecede bir farklılaşmayı işaret etmektedir. Bu bulguya göre döndürülmüş sınıf öğrenme yöntemi ve okul dışı öğrenme ortamlarının sınıfa taşındığı story maps uygulamasıyla gerçekleştirilen Kocaeli nüfus ve yerleşme çalışması öğrencilerin coğrafyaya yönelik tutumlarında olumlu bir gelişmeye yol açmıştır.

Araştırmamızın ikinci alt problemi olan “Öğrencilerin bu öğrenme süreci hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt olacak nitel verilerin toplanması için oluşturulan “Bireysel Değerlendirme Formu” ndan elde edilen cevaplar ise aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

**Tablo 4.2. Öğrencilerin ders süreçlerine yönelik görüşleri**

Sorular	Evet (%)	Hayır (%)
Daha önce coğrafya konulu bir projeye katıldınız mı?	21	79
Etkileşimli uygulama ve etkinliklerle nüfus ve yerleşme çalışması yapmaktan hoşlandınız mı?	64	36
Bu tür aktif çalışmalara okul derslerinde yer verilmesini ister misiniz?	71	29
Sizce Tersyüz sınıf ve story maps uygulaması ile yapılan etkinlikler öğrenmede etkili midir?	64	36

Tablo 4.2.'ye göre daha önce coğrafya konulu bir projeye katılanların oranı % 21'dir. Katılımcıların %64'ü etkileşimli uygulama ve etkinliklerle öğrenmeyi keyifli bulmaktayken %71'i bu tarz aktif etkinliklere okul derslerinde yer verilmesini istemektedirler. Tersyüz sınıf ve story maps uygulamasını öğrenmede etkili bulanların oranı ise %64 olarak görülmektedir.

**Tablo 4.3. Uygulama sürecindeki etkinliklerin beğenilme durumu (%)**

Etkinlikler	*	**	***
Story maps uygulamasının tasarımı	-	50	50
Story maps uygulamasından kendi ön çalışmamı yapmak	65	21	14
Grup çalışması	7	21	72
Grafik çizimi	7	35	58
Para tasarımı	7	21	72

Tablo 4.3. de görüldüğü gibi uygulama sürecinde en çok beğenilen etkinlikler %72 lik oranlarla para tasarımı ve grup çalışması olmuştur. İkinci sırada yer alan etkinlik ise grafik çizimidir. Öğrencilerin %50 si story maps uygulamasının tasarımını beğendiğini belirtirken %65 gibi büyük bir kısmı bu uygulamada kendi ön çalışmasını yapmaktan hoşlanmamışlardır.

Son olarak “Bireysel Değerlendirme Formu”nda yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlara baktığımızda katılımcılar en çok para tasarımı yapmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Başlangıçta nüfus piramidi çizmekte zorlandıklarını ama çizim mantığını kavrayınca etkinliği kolayca tamamladıklarını belirten katılımcılar da olmuştur. Görüş ve önerilerle ilgili soruya verilen yanıtlardan bazıları ise şöyledir:

- Videolar çok güzeldi, gitmiş kadar oldum.
- Takım arkadaşları daha iyi olabilirdi.
- Tam olarak emin değilim, bu şekilde etkinlikler ile devam edebilirim.
- Videolardaki yerlere gitmek isterim.

### TARTIŞMA

Araştırmamızın bulgularına göre; birinci alt problem olan örneklem grubundaki katılımcıların Sosyal Bilgiler dersinde tersyüz öğrenme yöntemine bağlı olarak coğrafyaya yönelik tutumlarında olumlu bir değişme olmuştur. Nitekim Karasar’a göre sontest ve **öntest** arasındaki fark anlamlıdır ve bu modelde sontest>**öntest** olması halinin “Deneysel **İşlemden**”den dolayı olduğu kabul edilir (Karasar, 2005). Alan yazına bakıldığında ülkemizde tersyüz öğrenme konusunda yapılan araştırmaların oldukça yeni ve sayıca az olduğu görülmektedir. Çalışmaların hemen hepsinde tersyüz öğrenme yönteminin akademik başarıya olan etkisine bakıldığını az sayıda çalışmada öz düzenleme becerilerine daha da az sayıda ise tutumlara ve motivasyona bakıldığını görmekteyiz. Bu araştırmaların çoğu Fizik, Kimya, Bilgisayar Teknolojileri gibi alanlarda ve ortaokul düzeyinde yapılmış olup, hemen hepsinde etkinlik türü olarak videolu anlatımlar tercih edilmiştir. Üniversite düzeyinde ve etkileşimli e-kitap gibi farklı materyallerle yapılan çalışmalar sayıca azdır (Aslan, 2020; Ceylan ve Hamzaoğlu, 2022; Erdoğan ve Akbaba, 2019; Karagöz, 2019). Fen bilimleri sahasında yapılan ve tutumların ele alındığı ulusal iki çalışmadan birinde tersyüz öğrenmenin olumlu yönde tutumu değiştirdiği sonucu çıkmışken diğerinde ise tutuma yönelik anlamlı bir etki ölçülemedi (Ceylan ve Hamzaoğlu, 2022). Özellikle Sosyal Bilimlerde yapılanların oldukça kısıtlı olduğunu görmekteyiz. Sosyal Bilgiler dersi için **öntest** ve sontest modeliyle yapılan bir çalışmada sadece akademik başarıya olan etki ölçülmüş olup tersyüz öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığı bulunmuştur (Erdoğan ve Akbaba, 2019). Coğrafya öğretiminde ise tersyüz öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine doküman incelemesi yöntemiyle yapılan bir araştırmada iki uluslararası yayında yöntemin derse katılımı olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarken bir ulusal lisansüstü tezde yine akademik başarıya etki ölçülmüştür (Aslan, 2020).



Alan yazında tersyüz sınıf yönteminin Coğrafya öğretiminde tutumu değiştirdiğine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Literatürde Coğrafya öğretimiyle ilgili olarak; derslerin öğretmen merkezli işlenmesi, yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmaması ve grup çalışmalarının yapılmaması, gezi gözlem yöntemine yer verilmemesi gibi problemlere işaret edilmektedir. Bu problemlere çözüm önerisi olarak da öğrenciyi aktif hale getirecek yöntem ve tekniklerle derslerin eğlenceli hale getirilmesi önerilmektedir (Akınoğlu, 2006; Akınoğlu ve Bakır, 2003; Aslan, 2020; Kartal ve **Şeyihoğlu**, 2020; Kot ve Özcan, 2019; Sekin ve Ünlü, 2002). İkinci alt problemi sınamaya yönelik olarak hazırlanan bireysel değerlendirme formundan çıkan sonuçlar da bu görüşleri doğrular niteliktedir. Nitekim katılımcılar da dersin zevkli geçtiğini belirtmişler ve grup çalışmasıyla öğrendiklerini ürüne çevirme sürecini öğrenme de etkili bulmuşlardır. Bu bulgular Erdoğan ve Akbaba'nın (2019) Sosyal Bilgiler alanında eylem araştırması yöntemiyle yaptığı, Aslan'ın (2020) Coğrafya alanında doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirdiği çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim Erdoğan ve Akbaba (2019) deney sürecinde öğrencilerin aktif rol almalarının başarıyı arttırdığına işaret etmektedir. Son olarak araştırmamızdan çıkan "öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu ele alması konusunda zorlanması" bulgusu da alanyazında yer verilen konulardan biridir. Bireysel değerlendirme formunda katılımcılar öğrenme etkinliğinin tasarımını beğendiklerini ve uygulama sürecinden memnun kaldıklarını belirtmekteyken süreç öncesinde ders videolarını izlemek ve evde ön öğrenmeyi gerçekleştirmek konusunda zorlandıklarını söylemişlerdir. Nitekim alan yazında videoların tüm öğrenciler tarafından izlenmemesi ve dolayısıyla bu öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmaması bir problem olarak gösterilmektedir (Aslan, 2020; Ceylan ve Hamzaoğlu, 2022; Kaya ve **Özkeş**, 2015; Erdoğan ve Akbaba, 2019).

### **SONUÇ ve ÖNERİLER**

Araştırmamızda kullandığımız veri toplama araçlarından olan Tutum ölçeğinin **öntest** ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum tersyüz öğrenmenin öğrencilerin Coğrafya dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini kanıtlamaktadır. Sürece yönelik değerlendirmelere baktığımızda katılımcıların hepsi kendilerine aktif öğrenme olanağı sunan tersyüz öğrenme yöntemini beğendiklerini, süreçten zevk aldıklarını ve Coğrafya konularını öğrenmede bu yöntemi etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca tersyüz öğrenmenin diğer derslerde kullanılmasını da talep etmişlerdir. Bu sonuçlar alan yazında yer alan sonuçlarla örtüşmekte olup öğrencilere ulusal Coğrafya konularının yerel coğrafya ile bağlantı kurarak, aktif

yöntemlerle anlatıldığında Türkiye’ de coğrafya öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm getirileceği görüşünü desteklemektedir.

Gerçekleştirdiğimiz coğrafya dersleri sırasında öğrencilerimizin yaşadıkları çevrede nüfus ve yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları gözlenmiştir. Buna örnek olarak Kocaeli’nin nüfus ve yerleşmesini etkileyen faktörler olarak SEKA fabrikasını, şehrimizin ana ulaşım yollarının üzerinde olduğunu, şehrimizin ilk çağlardan beri yerleşime sahne olduğunu, yerleşimin neden tepelere doğru yapıldığını bilmemeleri verilebilir. Çalışmamızda öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu alma konusunda isteksiz oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler grup çalışması yapma, öğrendikleri bilgileri ürüne çevirme konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Fakat çeşitli sebeplerle gidilemeyen okul dışı ortamların videolarını izlemekten oldukça keyif almışlardır.

Çalışmamızdan çıkan sonuçlar doğrultusunda Sosyal Bilgiler ve Coğrafya derslerinde teknoloji destekli, öğrenci merkezli yöntemlere mutlaka yer verilmelidir. Öğrencilerin ilgilerini arttırmak, anlaşılması karmaşık konuları somutlaştırmak için story maps gibi web araçları da öğrenme sürecine dahil edilmeli, ders akışı görsel materyaller ve videolarla zenginleştirilmelidir. Ayrıca derslerin videolarla anlatılması ve evde seyredilmesi sınıf içinde daha fazla öğrenci merkezli etkinlik yapılmasını sağlayacaktır. Öğrenciler, kendi öğrenmelerini yapılandırma ve öğrendikleriyle ürünler ortaya koyma konusunda desteklenmeli ve teşvik edilmelidir. Tersyüz sınıf gibi öğrenme sorumluluğunu öğrenciye veren yeni yöntem ve teknikler derslerde kullanılmalıdır. Harita okuryazarlığı, mekanı algılama gibi becerilerin arttırılması için dijital haritaların sıklıkla derslerde kullanılması önerilir. Hatta öğrenciler story maps gibi uygulamalarda kendi memleketlerine ait dijital hikaye haritaları hazırlayarak sınıf ortamında sunabilirler. Dijital hikaye haritalarına oyun linkleri (çengel bulmacalar, eşleştirme, haritalı oyunlar, boşluk doldurma, soru-cevap vb..) eklenerek öğrenilenlerin pekiştirilmesi sağlanabilir.

Öğrencilerin evde ön çalışma ve hazırlık yapmasını gerektiren uygulamalarda mutlaka kontrol ve denetleme sistemi getirilmelidir. Bunun için kullanıcı adı ve parola ile sisteme girme veya sonradan sınıfta cevaplamak üzere soruların verilmesi gibi önlemler alınabilir. Coğrafya gibi gezi gözlem metoduna mutlaka yer verilmesi gereken derslerde okul dışı öğrenme ortamlarına öncelikle öğrencilerin götürülmesi gerekir ancak her şeye rağmen bu mümkün olmuyorsa okul dışı ortamlarda öğrencilerin kendilerinin gidip video çekmeleri sağlanabilir. Çekilen videolar sınıf ortamında izlenerek değerlendirmeler yapılabilir. Böylece öğrenciler arası etkileşim artmış ve derse heyecan katılmış olur.

Son olarak tersyüz öğrenme yöntemiyle Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler gibi alanlarda daha fazla deneysel çalışma yapılmalıdır. Deneysel çalışmalarda çoğunlukla yöntemin akademik başarıya etkisine bakılması bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple tersyüz öğrenme yönteminin akademik başarıya, tutuma, motivasyona, özgüvene ve öz düzenleme becerilerine etkisinin ölçüldüğü yeni çalışmaların yapılması alan yazındaki bu boşluğu giderebilir.

## KAYNAKÇA

- Aknoğlu, O., Bakır, S. A., (2003). "İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularını Öğrenmeleri İle İlgili Durum Analizi" *Marmara coğrafya dergisi*, sayı:8. Retrieved from <https://openaccess.marmara.edu.tr/entities/publication/a47934ef-d67d-4682-a5d8-289575fa41db>
- Aknoğlu, O. (2013). Coğrafya Eğitiminin Etkililiği ve Sorunları . *Marmara coğrafya dergisi* , 0 (12) , 77-96 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/459/3682>
- Altınbilek, M. & Sanalan, V. (2011). Coğrafya Okuryazarlığı I: Genel Bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10 (13) , 341-358. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunidcd/issue/2434/30934>
- Aslan, A. (2020). Ters Yüz Edilmiş Sınıf Öğretim Modeli Ve Coğrafya Derslerinde Uygulanabilirliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Ağrı İbrahim Çeçen üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 6 (2) , 51-69. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.-918498>
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem yayıncılık.
- Ceylan, E. & Hamzaoğlu, E. (2022). Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Alanlarında Ters Yüz Öğrenme Yaklaşımının Kullanıldığı Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Anadolu kültürel araştırmalar dergisi*, 6(1), 31-43. <https://doi.org/10.15659/ankad.v6i1.195>
- Erdoğan, E. ve Akbaba, B. (2019). Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeliyle Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarılarının Geliştirilmesi. *Cumhuriyet international journal of education*, 8(1), 193-213. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.465095>
- Kabapınar, Y., (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem akademi yayıncılık.
- Karadeniz, O. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Beşerî ve Ekonomik Coğrafya Konularının Yeri . *21. Yüzyılda eğitim ve toplum eğitim bilimleri ve sosyal araştırmalar dergisi*,7(19), 281-296. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/43415/529210>
- Karagöz, M. (2019). Coğrafya Dersi Deprem Ve Yangın Afeti Konularının Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Akademik Başarıya Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel yayınları.
- Kartal, A. & Şeyhoğlu, A. (2020). Öğrenci Bakış Açısıyla Sosyal Bilgilerde Okul Dışı Öğrenme Ortamları Bağlamında "Müzeler" . *Gazi eğitim bilimleri dergisi*, 6 (1) , 128-146 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/53429/638841>
- Kaya, S., Özkes, B.(2015). *Döndürülmüş sınıf (flipped classroom) temelli öğrenme -öğretme yaklaşımı. etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımlarını*. Pegem akademi yay.
- Kot, M. & Özcan, E. (2019). Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Öğretiminin Akademisyenler ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Journal of Social Sciences And Education* , 2 (1) , 208-225 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josse/issue/45348/552797>

- Malkoç, S. ve Kaya, E. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Dışı Okul Ortamlarının Kullanımı, İlköğretim Online, 14(3), 1079-1095, 2015. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.40410>
- Öner, G. (2018). Yerel Coğrafya ve Öğretimi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5 (9) , 105-130 . <https://doi.org/10.29129/inujgse.393951>
- Sekin, S. , Ünlü, M. (2002). Coğrafya Dersinin Temel Öğretim Sorunları, Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:5. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/718691>
- Taçoğlu, M., (2010). Coğrafya Öğretiminde Okul Dışı Etkinliklerin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yıldız, S., (2016). İzmit Şehrinin Mekansal Gelişim Süreci. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> (15 Aralık 2021 tarihinde ulaşılmıştır)
- <https://kocaeli.meb.gov.tr/www/sehrimiz-kocaeli-ders-kitabi/icerik/1581> (21 Aralık 2021 tarihinde ulaşılmıştır).

## ÖZEL YETENEKLİLERLE SCAMPER TEKNİĞİNE İLİŞKİN YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

**Songül GEÇER**

Anadolu Üniversitesi

**Dr. Şule DEMİREL DİNGEÇ**

Anadolu Üniversitesi

### ÖZET

Özel yetenekli öğrenciler, eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve potansiyellerini en üst düzeyde kullanmak için farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına gereksinim duymaktadır. Bu uygulamalar kapsamında kullanılan ve yaratıcı düşünceyi destekleyen Scamper tekniği, Eberle tarafından 1972’de geliştirilmekle birlikte ulusal ve uluslararası kaynaklarda özel yeteneklilerin eğitimi alanında kullanımının yaygın olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerle Scamper tekniği kullanılarak yapılmış çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Verilerin toplanması için Web of Science, Yöktez, Ulakbim, DergiPark ve Google Akademik platformlarından yararlanılmıştır. Çalışmada, 1988-2022 yılları arasında Scamper tekniğinin özel yetenekli öğrencilere uygulanması ile gerçekleşen çalışmalara ulaşılmıştır. Bu kapsamda Scamper tekniğinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı süreçler, öğretmen algısı ve zenginleştirme, farklılaştırma stratejilerine ilişkin bulgusu olan 6 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Seçilen bu çalışmalar, içerik analizi tekniği ile gruplandırılmış, organize edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu analiz sonucunda bulgular sene, yöntem, konu bazında sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonuçları, Scamper tekniğinin özel yetenekliler bağlamında etkisini inceleyen nitel ve nicel araştırmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Özellikle özel yetenekli öğrencilerde yaratıcı süreçleri desteklemenin planlanacağı çalışmalarda, teknik kullanılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Scamper, Özel yetenekli öğrenciler, Farklılaştırma

## GİRİŞ

Günümüz dünyasında gelişen eğitim teknolojileri ile bilgiye erişim geçmiş yüzyıllara göre daha kolay hale gelmiş ve bireyler öğrenme süreçleri bakımından benzer imkanlara sahip hale gelmiştir. Bilgi kaynaklarının kolay ulaşılabilirliği, insanları, özellikle öğrenci, yeni mezun ve çalışan nüfusu diğerlerinden farklı kılacak orijinal fikir üretmeye ve fark yaratmaya yöneltmiştir. Sorunlara üretilen farklı yaklaşımlar, iş kollarının konsültasyonu, yeni iş kolları üretebilmek, değişen yaşamla oluşan yeni problemlerin keşfedilip bu konularda çözüm arayışı içinde olmak 21. yüzyıl becerileri arasında yer almaktadır. Bu gibi beceriler, bireyin doğuştan getirdiği potansiyel ile ulaştığı kadar, öğrenme yoluyla da elde edilebilmektedir. Var olan yaratıcı potansiyelin açığa çıkması, gelişimi ve/veya öğrenimin gerçekleşebilmesi için bireyin çabası, bireyin mensubu olduğu eğitim sistemi, toplumun yeniliklere karşı tutumu gibi faktörler önem taşımaktadır.

Öğretmenin anlatıcı ve öğrencinin bilgiyi alıcı konumda olduğu öğrenme süreci, öğrencinin pasif kaldığı bir süreçtir. Ezberci ve çoktan seçmeli değerlendirmelere dayalı eğitim sistemi içinde öğrenciler kendilerine öğretilenle sınırlı kalmakta; bu sınırı ancak idealist bir öğretmen, meraklı ve imkân sahibi öğrenciler aşabilmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların potansiyelini keşfedemediği bu sistem içinde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına ihtiyaç duyan özel yetenekli öğrenciler kendini gerçekleştirememekte; akranlarına kıyasla üstün performans ve başarı gösterdikleri zihinsel, sanatsal, matematik ve diğer alanların aksine sosyal ve psikolojik başarısızlıkla karşılaşmaktadır. Bu gibi nedenler, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılacak, bilişsel gelişimine katkı sunacak, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek tekniklere ihtiyacı arttırmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin zekâ düzeyleri, bilişsel kapasiteleri, yaratıcılık potansiyelleri geliştirilebilir ve böylece çocuk potansiyelini performansla dönüştürebilen bir birey olacaktır. Bu süreçte hem öğrencilerin kendilerinin kullanabileceği öğrenme ilkeleri, stratejileri hem de eğitimciler tarafından uygulanabilecek teknikler, yöntemler ve ilkeler vardır. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde yararlanılan tekniklerden biri olan Scamper tekniğiyle ilgili çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Güncel çalışma ile Scamper'in etkisini inceleyen araştırmaların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenebilmesi mümkün olacaktır. Böylece özel yetenekli öğrencilerle yaratıcılığı geliştirmeyi hedefleyen farklılaştırma çalışmalarında Scamper tekniğinin kullanımına ilişkin çok yönlü bir değerlendirme yapılabilecektir. Bu çalışmanın hem alandaki araştırmacılara hem de

sahada çalışan öğretmenlere çocukların yaratıcılıklarını destekleme konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Scamper Tekniği**

Çocuk eğitimi, gün geçtikçe ilginin arttığı bir alan haline gelmektedir. Eğitim teknolojileri ve öğretim teknikleri çocukların dil, bilişsel, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanları dikkate alınarak gelişmekte ve çeşitlendirilmektedir. Özellikle hayal gücü ve yaratıcılık, üzerine birçok tekniğin geliştirildiği bir alan haline gelmiştir. Eberle (1972), yaratıcı davranışın etkili bir hale gelebilmesi için temel bilgiyi yalın bir şekilde sunmayı, bilinmeyi keşfetme, bilineni gözden geçirme ve yaratıcı sonuçlar bulmaya teşviğin geliştirilmesini önermektedir.

Yaratıcı düşünceyi destekleyen tekniklerden biri olan Scamper tekniği, Eberle (1971) tarafından oluşturulan bir kısaltmadır. Yedi aşamadan oluşmakta ve her bir aşamada soru listesinden yararlanılmaktadır. Scamper tekniğinin adındaki her bir harf, mevcut, bilinen bilgilerin yeniden düzenlenmesi, yeni fikirlerin üretilmesini amaçlayan bir düşünme becerisine atıfta bulunur (Michalko, 1991). Bu teknikler, kişinin zaten var olanı nasıl farklı bir şeye dönüştürebileceğini sorarak kullanılır. Tek bir nesne veya fikrin ele alınarak belirlenen basamakların gerçekleştirilmesi temeline dayanır (Glenn, 1997; akt. İslim, 2009). Scamper, belirlenen nesne veya fikir üzerinden önceden belirlenmiş basamaklar aracılığıyla beyin fırtınasının yapılmasıdır. Beyin fırtınası, nesne veya fikrin değiştirilip, geliştirilerek çocukların yaratıcı ve esnek düşünme becerilerini geliştirmede rol oynar (Güven, 2014. s.7). Tekniğin uygulanma sürecinde çocuğa sorular sorarak daha önce alışık olmadığı şekilde düşünmesi sağlanır (Gökalp, 2019. s. 232).

Scamper, bir çeşit beyin fırtınası tekniğidir. 'Scamper' kısaltması İngilizce 7 fiilin baş harflerinin birleşmesiyle oluşmuş bir terimdir. Tekniğin adını oluşturan bu yedi fiil özgün dilinde şunlardır: Substitute, Combine, Adapt, Modify, Put To Other Uses, Eliminate, Rearrange/Reverse. Scamper tekniğinin adını oluşturan bu filler aynı zamanda tekniğin uygulama basamaklarını ifade eder. Bu aşamalar Türkçe olarak sırasıyla şu şekilde ifade edilebilir: Yerine Koyma, Birleştirme, Uyarlama, Küçültme-Büyültme, Başka yerde kullanma, Elimine etme, Yeniden düzenleme.

Substitute-Yerine koyma: Bir yer değiştirme işlemidir. Belirlenen nesne, başka bir nesnenin yerine koyularak beyin fırtınası tekniğine başlangıç yapılır (Gökalp, 2019. s. 233). Burada amaç, başta belirlenen nesnenin başka bir nesne ile yer değiştirmesidir (Glenn, 1997: akt. İslim, 2009). Burada sorulan sorularla öğrencilerin değiştirme işlemini

hangi nesnelere yapabileceği, nesneyi değiştirerek neler yapabileceğine ilişkin cevaplar üretmesi beklenir.

Yer değiştirme aşaması için sorulabilecek sorular farklı kaynaklarda (İslim, 2009; Gökalp, 2019. s. 233) şu şekilde belirtilmektedir:

- Çalışma masası yerine başka ne kullanılabilir?
- Bu eşyanın hangi kısmını değiştirirsek kullanılabilirliği artar?
- Şu an üretildiği malzemeden farklı olarak başka hangi malzemeyle üretilebilirdi?
- Başkası tarafından nasıl tasarlanabilirdi?

**Combine-Birleştirme:** Bu aşamada, farklı fikirler ve nesnelere birleştirilir. Burada, farklı nesnelere bir araya getirilmesiyle, yeni ve işlevsel nesnelere çıkarılması amaçlanmaktadır (Glenn, 1997: akt. İslim, 2009).

Birleştirme aşaması için sorulabilecek sorular farklı kaynaklarda (İslim, 2009; Gökalp, 2019. s. 233) şu şekilde belirtilmektedir:

- Çalışma masası ile neyi birleştirirsek daha gelişmiş bir çalışma masası elde ederiz?
- Bu eşyayı başka hangi eşyalar ile birleştirebiliriz?

**Adapt-Uyarlama:** Nesnenin/eşyanın daha farklı bir amaç ya da durumda kullanılabilmesi için düzeltmeler yapıldığı aşamadır. Bu aşamada amaç, ele alınan nesnenin daha farklı durum ya da kullanımlara uyarlanmasıdır (Glenn, 1997: akt. İslim, 2009).

Uyarlama aşaması için sorulabilecek sorular farklı kaynaklarda (İslim, 2009; Gökalp, 2019. s. 233) şu şekilde belirtilmektedir:

- Çalışma masasının daha farklı amaçlarla kullanılması için ne yapılabilir?
- Bu nesneyi yapmak için geri dönüşüm malzemelerinden nasıl faydalanabilirsiniz?
- Sizce çalışma masası icat edilmeden önce yerine başka hangi nesne ya da nesnelere kullanılıyordu?
- Sizce çalışma masası nasıl daha işlevsel olabilirdi?
- Çalışma masasını farklı iki nesne haline getirmek istesek bunu nasıl yapabiliriz?

**Modify-Küçültme/Büyütme:** Modify aşaması, belirlenen nesnenin



değiştirme, küçültme, büyütmesine yönelik düşüncelerin sunulduğu aşamadır. Burada nesnenin orijinalini değiştirmek için şekil ve nitelik olarak düzenlenir. Bu düzenleme, genişletme, büyütme, küçültme, hafifletme gibi işlemlerle sağlanır.

Değiştirme, Küçültme, Büyütme aşaması için sorulabilecek sorular farklı kaynaklarda (İslim, 2009; Gökalp, 2019. s. 233) şu şekilde belirtilmektedir:

- Bir raf daha sağlam tasarlandığında ne olur?
- Çalışma masası taşınamayacak kadar ağır olduğunda neler olur?
- Bu nesnenin rengi.... olduğunda ne olur?

**Put to other uses-Başka yerde kullanma:** Bu aşamada belirlenen nesnenin asıl kullanımından farklı bir **şekilde nasıl** kullanılabileceğinin tartışılması hedeflenir.

Başka amaçlarla kullanma aşaması için sorulabilecek sorular farklı kaynaklarda (İslim, 2009; Gökalp, 2019. s. 233) şu şekilde belirtilmektedir:

- Bu nesne başka hangi amaçlar için kullanılabilir?
- Başka kültürlerde bu nesne nasıl farklı kullanılıyor olabilir?
- Bu nesne için bir reklam hazırlanacak olsa bunu nasıl yaparsınız?

**Eliminate-Elementine etme:** Bu aşamada, belirlenen nesneye ait özelliklerden veya parçalardan bazılarının tamamen veya kısmen ortadan kaldırılması istenir.

Yok etme, çıkarma aşaması için sorulabilecek sorular farklı kaynaklarda (İslim, 2009; Gökalp, 2019. s. 233) şu şekilde belirtilmektedir:

- Bu nesneden hangi parça/lar çıkartılabilir?
- Çalışma masasının eskiden işlevsel olan ama artık işimize yaramayan parçası ne olabilir?
- Çalışma masasının üretilen ilk halinde olup şimdi olmayan özellikleri nelerdir?

**Reverse / Rearrange-Yeniden düzenleme:** Son aşama olan ters çevirme ya da yeniden düzenlemede nesneyi sahip olduğu şekilden farklı olarak düşünmesi beklenmektedir.

Tersine çevirme/yeniden düzenleme aşaması için sorulabilecek sorular farklı kaynaklarda (İslim, 2009; Gökalp, 2019. s. 233) şu şekilde belirtilmektedir:

- Bir çalışma masası nasıl tasarlanabilir?
- Bu nesneyi sen tasarlasaydın nasıl bir tasarım yapardın?
- Bu nesnenin hangi parçalarını değiştirebilirsin?
- Sizce bu nesne ile ..... nesnesinin yerlerini değiştirebilir miyiz?

## **YÖNTEM**

Bu çalışma, nitel bir araştırma yöntemi olan doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bowen (2009) doküman analizini, kaynakları incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir işlem olarak tanımlamıştır.

Çalışmada verilerin toplanması için Web of Science, Yöktez, Ulakbim, DergiPark ve Google Akademik aracılığı ile Scamper tekniğinin özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirildiği çalışmalar incelenmiştir. Alan yazın taraması sürecinde 'Scamper, özel yetenek, üstün yetenek, special ability, gifted, giftedness, high ability' anahtar kelimeleri kullanılarak, 1988-2022 yılları arasında Scamper tekniğinin özel yetenekli öğrencilere uygulanması ile gerçekleşen çalışmalara ulaşılmıştır. Bu kapsamda toplamda 6 kaynağa ulaşılmıştır. Çalışmaya dahil edilen bu 6 çalışma, içerik analizi tekniği ile gruplandırılmış, organize edilmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek 2006, ss.227-228). Verilerin analizinde araştırmacılar ayrı ayrı çalışmış, daha sonra fikir birliğine ulaşılan ve ulaşılmayan temaları belirlemişler ve çalışmalarla ilgili çıkarımlara ulaşmışlardır. Fikir birliğine ulaşılmayan temalar için yeniden görüşerek karar almışlardır. Analizler sırasında yayın yılı, ulusal ve uluslararası durumu, çalışma yöntemi ve konusu kriterleri dikkate alınmıştır.

## **BULGULAR**

Çalışma kapsamında 6 çalışma ele alınmış, bunlarla ilgili yıl, yöntem ve konuya göre çıkarımlar elde edilmiştir. Bulgular kapsamında öncelikle ulaşılan 6 çalışma hakkında bilgi verilmiş ardından çıkarımlara değinilmiştir.

### **Bulgular Kapsamındaki Araştırma Bilgileri**

Scamper tekniğinin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisini inceleyen ilk araştırma, Mijares-Colmenares, Masten ve Underwood (1988) tarafından zihinsel yetenekli öğrencilerin kaygı ve yaratıcılık düzeylerine etkisini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın çıkış noktası, Scamper tekniğinin esnekliği arttırmak ve sürekli kaygıyı azaltmak için yararlı olabileceği düşüncesi olarak açıklanmıştır. Çalışma 27 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 12 - 15 yaş

aralığında WISC-R IQ testinden 127 ve üzeri puanlar alan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında State-Trait Anxiety Inventory for Children (Spielberger, 1973) / Çocuklar için Durumluluk- Süreklilik Kaygı Envanteri ve Creative Thinking Figural Form A (Torrance,1974) testlerinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak yaratıcılığın akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma boyutları ve sürekli kaygı açısından anlamlı bir değişim görülmemiş, bu sonuç örneklemin küçüklüğü ile ilişkilendirilmiştir.

Mijares, Masten ve Underwood (1993) daha önce, 1988'de yapılan çalışmayı tekrarlamış, bir yaz kampındaki 12-18 yaş aralığındaki 52 üstün zekalı öğrenci ile Scamper tekniği ve sürekli kaygının zihinsel olarak üstün yetenekli öğrencilerin figürel yaratıcılığı üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilere Scamper tekniği anlatılmış, Scamper tekniğinin kullanımını gerektiren bir dizi oyun benzeri egzersiz sunulmuştur. Çalışmada deney ve kontrol gruplarından yararlanılmış, ön test-son test çalışması kullanılmış, Sürekli Kaygı Ölçeği (Spielberger, 1983) ve Torrance Yaratıcılık Ölçeği (Torrance, 1974) ile veri toplanmıştır. Çalışmanın sonunda sürekli kaygının figürel yaratıcılık üzerinde etkisi olmadığına ulaşılmıştır.

Ürdün'de üstün zekalı öğrenciler ile yapılan bir çalışmada (Khawaldeh, 2018), Scamper ve Cort programlarının öğrencilerin yaratıcılığı üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Hem nitel, hem nicel yaklaşımlardan yararlanan çalışmada, deney ve kontrol gruplarına ait verilerin elde edilmesinde ön ve son testlerle (Torrance yaratıcı düşünme testi) birlikte yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Deney grubundan 21 katılımcı Scamper programı, 21 katılımcı Cort programı grubunu; 21 katılımcı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin yaratıcı düşünmesi üzerinde Scamper ve Cort programları arasında anlamlı bir fark olmadığını ancak bu tekniklerin öğrenciler arasında düşünmede yaratıcılık ve esneklik üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Sınıflarında üstün yetenekli öğrenciler bulunan okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale aracı olarak zenginleştirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın (Saranlı, 2017) katılımcıları, sınıfta özel yetenekli öğrenci bulunan dört anaokulu öğretmenidir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşımın kullanıldığı çalışmada, sınıflarında üstün yetenekli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi üstün yetenekli çocuklara erken müdahalenin gerekli olduğunu, bu dönemde zenginleştirme yöntemlerinin kullanımının okul öncesi pedagojisi ve müfredatı ile son derece uyumlu olduğunu

ve zenginleştirilmiş etkinliklerin belirli koşullar altında normal gelişim gösteren çocuklar için de faydalar sağlayabileceği yönünde bulgular elde edilmiştir.

Erdönmez (2019), yüksek lisans tezinde özel yetenekli öğrencilerin coğrafya eğitiminde scamper tekniği ile steam uygulamalarının nasıl yapılacağı üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın alt amaçlarından biri, scamper tekniği ile yapılacak Steam uygulamalarının Coğrafya dersine olan tutuma etkisinin incelenmesidir. Çalışmanın sonucunda scamper ile steam uygulamalarının etkili, bu yolla öğrencilerin öğrenmeye daha ilgili olduğu, öğrencilerin büyük oranda olumlu görüş bildirdiği verileri elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının üstün zekalı öğrencilere fen öğretiminde farklılaştırmaya yönelik algı ve değerlendirmelerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada (Abu ve Gökdere, 2020), sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış der planı, uygulama ve değerlendirme becerileri kazanma yönünde olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

### **Çalışmalara İlişkin Çıkarımlar**

Yapılan analizler sonucunda ulaşılan çalışmaların sene, yöntem, yazar ve amaçlarına ilişkin çıkarımlar Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1.** 1988-2020 Yılları Arasında Özel Yeteneklilerle Scamper Tekniğine İlişkin Yapılmış Çalışmaların Bilgileri

No	Çalışmanın Adı	Yazarlar	Amaç	Yöntem	Yıl
1	Effects of the Scamper technique on anxiety and creative thinking of intellectually gifted students.	Mijares, Masten & Underwood	Scamperin, zihinsel yetenekli öğrencilerin kaygı ve yaratıcılık düzeylerine etkisini ortaya koymak	Ön test-son test deneysel	1988
2	Effects of trait anxiety and the Scamper technique on creative thinking of intellectually gifted students.	Mijares, Masten & Underwood	Scamper tekniği ve sürekli kaygının zihinsel olarak üstün yetenekli öğrencilerin figürsel yaratıcılığı üzerindeki etkisini değerlendirmek	Ön test-son test deneysel	1993
3	A Different Perspective to the Early Intervention Applications during Preschool Period: Early Enrichment for Gifted Children	Adile Gülşah Saranlı	Sınıflarında üstün yetenekli öğrenciler bulunan okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale aracı olarak zenginleştirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek	Nitel, fenomenolojik	2017
4	The effectiveness of SCAMPER and CoRT programs on creativity among gifted and talented students	Khawaldeh	Scamper ve Cort programlarının üstün zekalı öğrencilerin yaratıcılığı üzerindeki etkililiğini belirlemek	Karma model	2018
5	Özel yetenekli öğrencilerin coğrafya eğitiminde scamper tekniği ile steam uygulamaları	İlker Erdönmez	Coğrafya öğretiminde scamper ve steam uygulamaların, özel yetenekli öğrencilerin coğrafya dersindeki üretkenlik ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemek	Karma model	2019
6	Üstün yeteneklilere yönelik farklılaştırılmış fen öğretim modülü hakkında sınıf öğretmeni adaylarının kavramsal algıları ve değerlendirmeleri	Neşe Kutlu Abu & Murat Gökdere	Öğretmen adaylarının üstün zekalı öğrencilere fen öğretiminde farklılaştırmaya yönelik algı ve değerlendirmelerini incelemek	Nitel, durum çalışması	2020

**Çalışmaların** 3'ü ulusal, 3'ü uluslararası olmak üzere 6 çalışmaya ulaşılmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmaların %33'lük kısmı (Mijares-Colmenares vd., 1988; 1993) 2000 yılı öncesine ve geri kalan %67'lik kısmı (Saranlı, 2017; Khawaldeh, 2017; Erdönmez, 2019; Abu & Gökdere, 2020) yılı ve sonrasına aittir. Scamper tekniğinin özel yetenekli öğrencilere uygulanması ile elde edilen makalelerden 3'ü (Mijares-Colmenares vd., 1988; 1993; Khawaldeh, 2018) tekniğin yaratıcılığa etkisini incelemiştir. Khawaldeh (2018) ve Erdönmez'in (2019) çalışmasında Scamper ile ikinci bir teknik karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Saranlı (2017) ile Abu ve Gökdere'nin (2020) çalışmaları farklılaştırma-zenginleştirme uygulamalarına yönelik olarak öğretmen algılarını konu almıştır. Bu araştırmalar, yaratıcılık boyutunun geliştirilmesi için öğretmenlerin neler yapabileceğine ilişkin katılımcı ve uzman görüşlerine yer vermektedir.

Çalışmalar yöntem bakımından ele alındığında 2 çalışmanın (Saranlı, 2017; Abu & Gökdere, 2020) nitel araştırma yöntemlerini kullanarak uygulayıcıya ve farklılaştırma-zenginleştirme uygulamalarına yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Erdönmez (2019) ve Khawaldeh'in (2018) çalışmaları karma modelden yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Mijares, Masten ve Underwood'un (1988;1993) yaratıcı süreçleri ele aldığı çalışmaları ise nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir.

## **TARTIŞMA**

Scamper tekniği ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, tekniğin ilk kez 1988 yılında (Mijares-Colmenares vd.) yaratıcı süreçler ele alınarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Ulusal literatüre ise 2009 yılında (İslim)'in çalışmasıyla girmiştir. Erdönmez (2019) bu durumu 2009'dan itibaren tez, makale ve çeşitli çalışmalarda ele alırsa da Scamper tekniğine ait çalışmaların sınırlı olduğunu ifade ederek yorumlamıştır. Bu görüş, güncel çalışmada ele alınan kaynakların sayısındaki sınırlılığı destekler niteliktedir.

Özel yetenekli öğrencilerin, özel ve farklı eğitsel ihtiyaçları vardır (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Bu bağlamda yapılan farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına yönelik Kaya ve diğerlerinin (2022) çalışması, özel yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme programlarının olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Güncel çalışmada Scamper tekniğine karşı olumlu tutumları ele alan çalışma sonuçları da bu duruma paraleldir. Dolayısıyla Scamper tekniği özel yetenekli öğrencilerle farklılaştırma yaparken kullanılabilecek bir teknik olarak görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçları, Scamper tekniğinin özel yetenekliler bağlamında etkisini inceleyen nitel ve nicel araştırmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Ulaşılan 6 çalışmanın 4'ü 2017 yılı sonrasına aittir. Çalışmaların yakın tarihli olmasının bir nedeni, Türkiye'de 2006 yılı sonrasında üstün zekalıların/özel yeteneklilerin eğitimi alanında lisansüstü eğitimin birden fazla üniversitede devam etmesi, bu alanda çalışan uzmanların birkaç yıl sonrasında yayın yapmaya başlamaları olabilir. Öte yandan Scamper tekniğiyle ilgili çalışmaların sınırlı olmasının bir nedeni, ulusal alanyazına ilk defa 2009 yılında, İslim'in (2009) yüksek lisans tez çalışmasıyla girmesi olabilir.

Çalışmada incelenen araştırmalarda Scamper tekniğinin yaratıcılık üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya konmuştur (Mijares, Masten & Underwood, 1993; Khawaldeh, 2018). Ayrıca çalışmadaki önemli bir sonuç Scamper tekniği üzerine yapılan çalışmalarda nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanımının birbirine yakın sayıda olmasıdır. Özellikle yaratıcı süreçleri desteklemenin planlandığı içeriklerde, farklı yaşlardaki özel yetenekli öğrencilerle teknik kullanılabilir. Sonraki araştırmalarda bu öğrencilerle nitel, nicel ve karma araştırma yöntemlerinin farklı türlerinden yararlanılabilir. Örneğin özel yeteneklilerden oluşan homojen bir sınıfla, karma bir sınıfın yaratıcılıkla ilgili ihtiyaçları değişebilir. Bu gibi durumlarda bir eylem araştırmasıyla grubun kendi ihtiyaçlarına özgü çözüm yolları üretilerek Scamper'dan faydalanılabilir. Yine farklı yaş gruplarıyla gerçekleştirilecek çalışmalar da alan yazına katkı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Abu, N. K., & Gökdere, M. (2020). Üstün Yeteneklilere Yönelik Farklılaştırılmış Fen Öğretim Modülü Hakkında Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kavramsal Algıları ve Değerlendirmeleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 768-798.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40
- Eberle, R. A. (1971). Replacing one theory by another under preservation of a given feature. *Philosophy of Science*, 38(4), 486-501.
- Eberle, R. F. (1972). Developing imagination through Scamper. *Journal of Creative Behavior*, 6, 3, 199-203.
- Erdönmez, İ. (2019). **Özel yetenekli öğrencilerin coğrafya eğitiminde scamper tekniği ile steam uygulamaları**. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Gökalp, M. (2019). **Öğretim ilke ve yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi
- Güven, A.Z. (2014). Ortaokul Türkçe derslerinde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 1-22.

- İslim, Ö. F. (2009). *Bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniğine göre işlenmesinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Kaya, N. G., Mertol, H., Turhan, G., Damla, A. & Hazret, U. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 102-114.
- Khawaldeh, H. M. A. (2018). *The effectiveness of SCAMPER and CoRT programs on creativity among gifted and talented students* Doctoral dissertation, Universiti Utara Malaysia.
- Michalko, M. (1991). *Thinkertoys: A handbook of business creativity*. Berkeley, CA: Ten Speed Press.
- Mijares-Colmenares, B. E., Masten, W. G., & Underwood, J. R. (1988). Effects of the Scamper technique on anxiety and creative thinking of intellectually gifted students. *Psychological Reports*, 63(2), 495-500.
- Mijares-Colmenares, B. E., Masten, W. G., & Underwood, J. R. (1993). Effects of trait anxiety and the Scamper technique on creative thinking of intellectually gifted students. *Psychological reports*, 72(3), 907-912.
- Spielberger, D. (1973) *Manual for the state-trait anxiety inventory for children*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Torrance, E. P. (1974) *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into practice*, 44(3), 211-217.



