TEORİDEN UYGULAMAYA

ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR

EDİTÖR
Dr. Arzu BOZDAĞ TULUM

İKSAD
Publishing House

TEORİDEN UYGULAMAYA
ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR

EDİTÖR
Dr. Arzu BOZDAĞ TULUM

YAZARLAR
Doç. Dr. Murat CANPOLAT
Dr. Arzu BOZDAĞ TULUM
Dr. Demet GÜLTEKİN
Dr. Okay DEMİR
Dr. Zeki BAYRAM
Öğr. Gör. Cihanşah TULUM
Öğr. Gör. Tahsin BOZDAĞ
Doktora Öğrencisi Sevilay CANPOLAT

İKSAD
Publishing House

Copyright © 2022 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed or transmitted in any form or by any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses permitted by copyright law.
Institution of Economic Development and Social Researches Publications®
(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)
TURKEY TR: +90 342 606 06 75
USA: +1 631 685 0 853
E mail: iksadyayinevi@gmail.com
www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules. The first degree responsibility of the works in the book belongs to the authors.
Iksad Publications – 2022©

ISBN: 978-625-8246-52-0
Cover Design: Ibrahim KAYA
November / 2022
Ankara / Türkiye
Size = 16x24 cm

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRDEN
ÖNSÖZ
Dr. Arzu BOZDAĞ TULUM.....1

BÖLÜM 1
ÖZEL YETENEK KAVRAMI VE TÜRKİYE'DE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ
Dr. Zeki BAYRAM…….....3

BÖLÜM 2
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN RUH SAĞLIĞINI KORUMADA PAYDAŞ ROLLERİ
Doç. Dr. Murat CANPOLAT…….....27

BÖLÜM 3
TÜRKİYE'DE ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİ EĞİTSEL AÇIDAN KARŞILAŞTIRAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ
Dr. Okay DEMİR…….....43

BÖLÜM 4
SANAT VE GELENEKSEL TÜRK EBRU SANATININ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE DUYUŞSAL İMGELENİMLERİ
Öğr. Gör. Tahsin BOZDAĞ.....61

BÖLÜM 5
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ: ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA MİZAH ANLAYIŞI
Dr. Demet GÜLTEKİN.....75

BÖLÜM 6
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜREL MİRASI KORUMA GİRİŞİMLERİ
Doktora Öğrencisi Sevilay CANPOLAT……..……...87

BÖLÜM 7
DİJİTAL YERLİ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE TÜRKÇE ALGISI
Dr. Arzu BOZDAĞ TULUM
Öğr. Gör. Cihanşah TULUM.....99

ÖNSÖZ

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli niteliği kuşkusuz düşünme yeteneğidir. Düşünen insan oğlu zeka ve yaratıcılığını kullanarak hem kendine hem de içinde yaşadığı topluma farklı decelerde katkılar sunmaktadır.

Zeka ve yaratıcılık açısından diğer bireylere göre daha yüksek performans gösteren bireyler ilk çağdan itibaren dikkat çekmiştir. Örneğin İlk çağ filozoflarından Platon yetenekleri açısından bireyleri; bakır, tunç, gümüş ve altın olarak sınıflamış ve dolayısı ile bireylerin farklı potansiyellere sahip olduğunu ifade etmiştir.

Platon'un ilk çağda dikkatini çeken zeka kavramı bilim adamları tarafından bu güne kadar çeşitli şekillerde tanımlanmış fakat tek ve net bir tanımı yapılamamıştır. Ancak araştırmacıların üzerinde hemfikir oldukları nokta zekanın kalıtım ile getirilen ve çevresel faktörler ile şekillenen bir potansiyel olduğudur.

Hazırlanmış olan bu kitabın konusu olan ve toplam nüfusun %2'sini oluşturduğu düşünülen üstün ve özel yetenekli bireyler, içinde yaşadıkları toplumun ve hatta tüm dünyanın mimarları, yeryüzü cevherleri, en önemli kaynağı olarak nitelendirilmektedirler. Bu denli önemli görülen bu bireylerin çok erken yaşlarda fark edilmesi ve bu yeteneklerini kaybetmeden yetiştirilmesi önem arz etmektedir.

Dünyada hemen tüm devletler ve özellikle gelişmiş olan ülkeler, çocukların üstün ve özel yetenek konusunda, çok erken tespitinin yapılması ve bu niteliğe sahip çocukların yetiştirilmesi adına politikalar geliştirmekte ve uygulamalar yapmaktadırlar. Tarihte özel yetenekli olduğu tespit edilen öğrencilere eğitim vermek üzere Enderun okulu olarak isimlendirilen okulu kuran ve özel eğitim veren ilk devlet Osmanlı devletidir. Osmanlı devletinden devraldığı birikim ile bu gün Türkiye de bu amaçla Bilim ve Sanat Merkezlerini kurarak bu konuda ki çalışmalarına devam etmektedir.

Bu bilgiler ışığında, devletlerin büyüme ve gelişmelerinin, özel ve üstün yeteneklilerin yetiştirilmesine verdikleri önem ile bağlantılı olduğu açıktır.

Özel ve üstün yetenek konusu üzerine yapılan ve literatüre katkı sağlayacağını düşündüğümüz bu eser, konu ile ilgili farklı disiplinlerdeki çeşitli araştırmaların ve analizlerin ele alındığı bir eserdir. Eserin hazırlanmasının en büyük motivasyon kaynağı üstün ve özel yetenekli çocukların yetiştirilmesine bir nebze de olsa katkı sağlayacak olmasıdır.

Çalışmanın birinci bölümünde Zeki BAYRAM; üstün ve özel yeteneğin kavramsal analizini yapmıştır. Özellikle bu kavramın literatürdeki yerinin tayini açısından önemli bir çalışmaya bu araştırmayla imza atılmıştır.

İkinci bölümde Murat CANPOLAT; kavramlardan sonra hazırlanması elzem olan üstün ve özel yetenekli çocukların okulda ruh sağlığını korumada paydaş (yönetici/öğretmen, aile, psikolojik danışman) rollerine odaklanmaktadır.

Üçüncü bölümdeki araştırma makalesinde Okay DEMİR; özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran lisansüstü tezlerin eğilimlerini inceleyerek ileride yapılacak olan araştırmalara somut veriler sunmaktadır.

Dördüncü bölümde Tahsin BOZDAĞ; kültürel sanat bağlamında sanat ve gelenekli sanatların özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal imgelenimleri üzerindeki etkilerini ele aldığı çalışması ile esere değer katmıştır.

Beşinci bölümde Demet GÜLTEKİN; literatürde bir ilk olma özelliği taşıyan, erken çocukluk döneminde, üstün ve özel yetenekli çocuklarda mizah anlayışını ele almış ve bu çalışması ile esere katkıda bulunmuştur.

Altıncı bölümde Sevilay CANPOLAT; özel yetenekli öğrencilerin kültürel mirası koruma girişimleri isimli çalışması ile üstün ve özel yetenekli öğrencilerin, yaşanmış öykülerin kaybolmasını önleme eğilimlerini ele almıştır.

Yedinci bölümde Arzu BOZDAĞ TULUM ve Cihanşah TULUM; Esere, dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrenciler "Türkçe" kavramını nasıl algılamaktadır? sorusuna, cevap aradıkları metafor çalışması ile, katkı sunmuşlardır.

Bu bağlamda, bu esere katkı sağlayan bölüm yazarlarına ve İbrahim KAYA'ya teşekkür ederim.

10.10.2022
Malatya
Dr. Arzu BOZDAĞ TULUM

BÖLÜM 1

ÖZEL YETENEK KAVRAMI VE TÜRKİYE'DE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ[1]

Dr. Zeki BAYRAM[2]

[1] Bu Çalışma Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK'ın danışmanlığında hazırlanan "Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Bilim ve Sanat Merkezlerinde Uygulanan Sosyal Bilgiler Eğitimi: Bir Durum Çalışması" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

[2] Malatya Bilim ve Sanat Merkezi, Malatya, Türkiye, zbayram44@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-0320-2666

1. Zekâ, Yetenek ve Özel Yetenek Kavramları

İnsanlık tarihi boyunca hemen hemen her toplumda bazı kişiler farklı üstün özellikleriyle toplumdaki diğer insanlardan ayrılmıştır. Avcı ve tarım toplumunda kas gücü ön plandayken sanayi toplumuna geçildiğinde bilgi gücü daha dikkat çekici bir hâl almıştır. Bu durum geçmiş topluluklarda bilginin önemsenmediği anlamına gelmemektedir. Fakat zamanın şartları göz önüne alındığında kas gücü, daha önemli görülmekte ve toplum tarafından önemsenmektedir. Bununla birlikte her toplumda liderlik yönü üstün olan insanlar görülmüştür. Bu bireyler yaşadıkları büyük veya küçük toplulukları yönlendirmeyi başarmış ve lider/rehber özellikleriyle farklılıklarını ortaya koymuşlardır. Yine aynı şekilde bilim, sanat, felsefe gibi birçok yönden üstün olan bireyler her toplumda mevcut olup icatları/eserleri/düşünceleri ile ön plana çıkmışlar, insanlığın gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Bu gelişmelere bakıldığında farklı özellikleri ile üstün olan bireylerin zekâ yönünden de diğer insanlardan farklı olduğu görülmektedir.

19. yüzyılda zekâ konusu ile ilgili bilimsel araştırmalar sistematik bir şekilde yapılmaya başlanmıştır. Bununla ilgili bilimsel çalışmalar yapan araştırmacıların öncüsü Galton olup onu daha sonraki yıllarda yaptıkları araştırmalar ile Binet ve Simon, Sperman ve Terman takip etmiştir. Zekâ kavramı zaman içerinde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Galton zekânın "genel bir kapasite olduğunu, duyuların ise bilgi edinme kanalları olmaları nedeniyle genel bilişsel kapasitenin temellerini oluşturduğunu iddia etmiştir" (Sak, 2014, s. 7). Clark (2015)'a göre zekâ, "öğrenme, akıl yürütme, anlama ve benzeri zihinsel etkinlikler ile ilgili kapasitedir" (s. 30). Başka bir tanıma göre ise zekâ "insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı…" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

Clark (2015) üstün zekâ ile ilgili şunları söyler: "yüksek zekâ seviyesini ifade etmek için kullanılır ve beyin içindeki işlevlerin gelişmiş, üst seviyede bütünleşmiş ve hızlandırılmış gelişimi gösterir. Böyle bir gelişim; akademik yetenek, sezgi, yenilikçilik, yaratıcı davranış, liderlik, iletişim, görsel ve sahne sanatları veya diğer üretkenlik alanlarındaki yüksek seviyedeki yeteneği ifade eder" (s. 30). Morgan (1991) üstün zekâlıları iki yolla incelenmiştir: birincisi tanınmış kimselerin yaşam öykülerini çözümleyerek diğeri ise zekâ testleridir (s. 297). İlk standart zekâ testi 1916'da Binet ve Simon tarafından

geliştirilmiştir. Daha sonra farklı zekâ testleri de hazırlanmıştır. Böylece IQ ölçümü başlamıştır. Kişilerin sözel, sayısal ve mekân ilişkilerini ölçen WISC-R gibi testler de hazırlanmıştır (Akarsu, 2004b, s.131). Spearman 1904 yılında bir grup öğrencinin farklı derslerdeki sınav sonuçlarında anlamlı bir ilişki saptamış ve faktör analiz yöntemini geliştirmiştir (Büyüköztürk, 2002, s 472). Spearman; zekâyı, farklı alanlarda başarı sağlayabilme yetisi olarak değerlendirmiş, buna genel yetenek şemsiyesi altında bakmış ve zekâyı "genel zihinsel yetenek" ve "özel yetenek" şeklinde iki boyutlu olarak açıklamıştır (İnci, 2021, s. 1056). Terman, zekâ testlerinin kapsamını genişletmiş ve bu testleri geniş kapsamlı öğrenciler üzerinde uygulamıştır (Bildiren, 2016, s. 8).

Terman 35 yıl süren çalışmasında üstün zekâlı bireylerin çocukluk ve yetişkinlikleri ile bu bireylerin ailelerini incelemiştir. Onun elde ettiği verilere göre üstün zekâlı çocukların ailelerinin büyük çoğunluğu iyi mesleklere sahip ve gelir seviyeleri yüksek olup maddi durumu yetersiz olan aile sayısı oldukça azdır. Bununla birlikte üstün zekâlı bireylerin, ileriki yaşlarında genellikle iyi olarak nitelendirilen meslekleri yaptıkları belirtilmiştir (Enç, 2005, s. 116; Morgan, 1991, s. 297). Diğer klasik araştırmacılar gibi Terman da zekânın genetik faktörler ile ilgili olduğunu belirttiği için günümüzde araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir (Kaya, 2020, s. 5). Onun zekâ testlerine gereğinden fazla anlam yüklemesi, sınıfsal yaklaşımı ve zekâ üzerinde çevresel faktörü göz ardı etmesi gibi nedenlerden dolayı birçok araştırmacı tarafından eleştirilmiştir. Ancak bütün bu eleştirilere rağmen Terman, modern anlamda "üstün yetenekliler eğitiminin öncüsü" olarak görülmektedir. Aynı zamanda Terman'ın zekâ testlerinin oluşturulmasındaki katkıları, ilk büyük ölçekli çalışmaları yapması, üstün yeteneklilerin eğitimi için müfredatı düzenlenmesi, gruplandırması ve hızlandırması gibi birçok uygulamayı geliştirdiği bilinmektedir (Warne, 2019, s. 3).

Guilford, zekâyı çok boyutlu olarak görmüş ve yaratıcılığın önemi üzerinde durmuştur. Zekâ konusunun, tüm psikolojik araştırmaların sadece %2'sini oluşturduğunu söyleyerek bu oranın artması gerektiğini ifade etmiştir. Sovyetler Birliği'nin 1957 yılında uzaya Sputnik uydusunu göndermesi ile birlikte zekâ ile ilgili çalışmalarda artma olmuştur. Özellikle ABD, eğitim sistemini gözden geçirip yeniden dizayn etmiştir. Bu da göstermektedir ki soğuk savaş dönemi ABD ve SSCB arasında birçok alanda yaşanan rekabetin bir uzantısı da üstün zekâ olmuştur. Sonraki yıllarda ABD'de üstün zekâlı

çocukların tanılanması için çalışma başlatılmış, takip eden on yıllarda yaratıcılık araştırmaları hızla devam etmiş, zekâ ve yaratıcılık hakkında binlerce makale yazılmıştır (Kaufman & Sternberg, 2009, s. 3). Bu gelişmeler ile üstün zekâlı ve yaratıcı bireylerin ülke kalkınmasındaki önemi belirtilmiştir. Florida (2002) yaratıcılığı, 21. yüzyılın en önemli ekonomik kaynağı olarak tanımlamaktadır (s. 391). Diğer bir ifadeyle "özel yetenekli bireyler, devletlerin uluslararası rekabetteki temel hedeflerine erişmesi için sosyal sermaye olarak görülmeye başlanmıştır" (Şahin, 2020, s. 64).

Zekâ ve yetenek testlerine göre de değişmekle beraber toplumlarda yaklaşık %2- %5 üstün zekâlı birey bulunmaktadır. Renzulli (1986) bu görüşe karşı çıkarak akademik ve özel yetenek alanlarında toplumun %15- 20'lik diliminin üstün potansiyele sahip kişiler olduğunu belirtmiştir. Renzulli'ye göre "üstün yeteneklilik", "ortalama üstü bir yetenek", "göreve adanmışlık ve yaratıcılık" gibi özelliklerin ortak etkileşimi, üstün yeteneği oluşturmaktadır (Reis & Renzulli, s. 219). Gardner (1993), kişilerin bir zekâ türü yerine zekâlarının çok boyutlu olduğunu ifade ederek çoklu zekâ teorisini öne sürmüştür. O sekiz tür zekâ olduğunu söyler: sözel/dilsel, müziksel, matematiksel/mantıksal, görsel, sosyal, bireysel, bedensel, doğacı (s. 35). Nörobilim alanındaki gelişmeler araştırmacıları, zekâ ve beyindeki sinirler arasında bir ilişkinin varlığı ile ilgili yeni çalışmalara yöneltmiştir (Clark, 2015, s. 13). Bazı çalışmalar, özel yetenekli bireylerin beyinlerinin fizyolojik yapısında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Genetik aktarım ve bireyin fizyolojik yapısındaki farklılıkların yaratıcılık ve üstün zekâ/yetenekte de rol oynadığı belirtilmektedir (Kraus & Ganger'den aktaran Karabey ve Yürümezoğlu, 2015, s. 98). Haier & Jung (2008) ayrıntılı beyin görüntülemelerinden yola çıkarak beyin yapısı ile yaratıcılık ve zekâ arasında bir bağlantının olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalarda üstün zekâlı bireylerin loblar arsındaki bağlantılarının daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Her bireyin beyin yapısının farklı olduğu ve eğitimde bireysel farklılığın önemi vurgulamıştır.

Ülkemizde de zekâ, üstün zekâ/yetenek kavramlarının zaman içinde farklı tanımları yapılmıştır. MEB tarafından 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre ise, üstün yetenekli birey "zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda

akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey" (madde 4, ğğ) olarak belirtilmiştir. MEB tarafından 2018 yılında bu yönetmelikte değişikliğe gidilerek üstün yetenekli birey yerine özel yetenekli birey tercih edilmiştir. Buna göre özel yetenek "yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyi"dir (madde 4, u). Bu tarihten itibaren, ülkemizde üstün zekâlı/yetenekli kavramı yerine MEB'in kendi bünyesinde ve akademik çalışmalarda özel yetenekli kavramı büyük oranda kullanılmaktadır. Özbay (2013)'e göre günümüzde "üstün/özel yetenek sadece genel zekâ ile sınırlı olarak görülmemektedir. Yüksek akademik başarı, keşif ve icat yeteneği, yaratıcı davranışlar yeteneği, liderlik yeteneği, ilişkilerdeki başarı yeteneği, görsel ve performansa dayalı sanat dalları ve sportif gibi çeşitli alanlarda gösterilen başarı üstün/özel yetenek olarak görülmektedir" (s. 9).

2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Özel yetenekli öğrencilerin kendilerine has özellikleri vardır. Bu çocuklar; zihinsel, fiziksel, sosyal veya herhangi bir alanda üst seviyede beceri ve yaratıcılık göstermeleri bakımından yaşıtlarından ayrılmaktadırlar. Araştırmacılar, özel yetenekli çocukların özelliklerini belirtirken onların zekâ, yetenek ve yaratıcılığa bakış açılarına göre farklı şekilde ifade etmişlerdir.

Marland tarafından 1972'de hazırlanan üstün zekâlılar eğitimi adlı rapor, hâlâ ABD'deki birçok eyalette geçerliliğini sürdürmektedir. Bu rapora göre üstün zekâlı çocukların özellikleri:

- Genel entelektüel yetenek.
- Özel akademik yetenek.
- Yaratıcı veya üretken düşünme.
- Liderlik yeteneği.
- Görsel ve sahne sanatlarında yetenek.
- Psikomotor yetenek (Marland, 1972, s. 2).

Bu özelliklerden bir veya birkaçında üstün performans gösteren çocuklar, üstün yetenekli olarak kabul edilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik bu yaklaşım farklarına rağmen alan yazında bu çocukların fiziksel, kişisel (sosyal-duyussal) ve bilişsel özellikleri genel olarak şöyle ifade

edilmiştir (Akarsu, 2004, s. 136; Çağlar, 2004, s. 115-120; Clark, 2015, s. 47-53; Conklin & Frei, 2016, s. 38; Coşkun, 2020, s. 148-149; Davaşligil, 2020a, s.124-126; Ertekin, 2020, s. 19; Facchin, 2018, s. 20-40; Levent, 2011, s. 11-16; Nacaroğlu, 2020, s. 11):

- Hızlı öğrenirler ve ilgilerini çeken konuda dikkat ve konsantrasyonları fazladır.
- Kelime dağarcıkları fazla ve hafızaları güçlüdür.
- İlgi alanları geniştir ve farklı konulara merak duyarlar.
- Problemlere yönelik farklı ve orijinal çözümler üretirler.
- Sıra dışı bağlantılar kurarak esnek düşünme becerisi gösterirler.
- Olayların neden-sonuç ilişkini kolayca kurmaktadırlar ve kolayca kavramlar oluşturabilirler.
- Başka insanların duygularına karsı hassastırlar ve empati yetenekleri gelişmiştir.
- Yeni öğrendikleri bilgileri kolayca transfer edip orijinal ürünler tasarlayabilirler.
- Rutin ve sıradan bilgilerden sıkılırlarken yeni bilgiler ve uyarıcılar ilgilerini çeker.
- Mükemmeliyetçidirler ve özgüvenleri yüksektir.
- İlgilerini çeken konularda motivasyonları yüksektir ve risk alabilirler.
- Ahlaki duyarlılıkları yaşıtlarına göre daha erken gelişir.
- Sezgileri yaşıtlarına göre gelişmiştir.
- Yeni olay ve olgulara açık olup üst düzey düşünme becerisine sahiptirler.
- Rutin işlerden ziyade riskli aktivitelerden hoşlanırlar.
- Kitap okumayı ve soru sormayı çok severler.
- Liderlik nitelikleri gelişmiştir.
- Enerjileri üst düzeydedir.
- Dil gelişimleri ileri düzeydedir ve iletişim becerileri gelişmiştir.
- Yaşıtlarına göre daha hareketli ve duyu organları daha hızlı gelişmiştir.
- Fiziksel özellikleri yaşıtlarına göre daha erken gelişmiş ve daha ileri seviyededir.

Bu özellikler herkeste aynı olmayıp öğrenciden öğrenciye farklılık gösterebilmektedir. Bazı öğrencilerde bu özelliklerden birkaçı bulunurken bazı öğrencilerde ise daha çok özellik bulunabilmektedir. Özel yetenekli çocukların fiziksel özellikleri konusunda alan yazında farklı görüşler öne sürülmüştür. Çitil (2016, s. 27), halk arasında bu çocukların bedensel özellikler bakımından zayıf ve çelimsiz göründüğüne yönelik yanlış bir algının bulunduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni, özel yetenekli çocukların zekâ ve yetenek bakımından yüksek seviyede olmalarının, bedensel gelişimlerini engellediğine yönelik yanlış inanıştır. Oysa Çağlar (2004), üstün zekâlı çocukların yaşıtlarına göre boy, kilo, erken yürüme, gibi fiziksel özellikleri bakımından hızlı gelişim gösterdiklerini ifade eder. Örnek olarak Enderûn okuluna öğrenci seçiminde öğrencilerin fiziksel yönden gelişmiş olmalarının bir kıstas olduğundan bahsetmektedir (s. 113; Ataman, 2004a, s. 159). Zekâ alanındaki ilk araştırmacılardan biri olan Terman, uzun yıllara yayılan çalışmasında, üstün zekâlı çocuklar ve gençlerin yaşıtlarına göre bedensel gelişimlerinin daha hızlı olduğunu belirtmiştir (Enç, 2005, s.134). Bu çalışmadan yıllar sonra Laycook ve Caylor'in yaptığı çalışmanın sonuçları, Terman'ın görüşlerinden farklıdır. Laycook ve Caylor (1964)'in 81 aile ile yürüttükleri çalışmada aynı aileden gelen ve aynı çevre koşullarına sahip IQ seviyeleri normal ve üstün olan kardeşlerin fiziksel özellikleri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucuna göre özel yetenekli çocuklar ile normal çocuklar arasında bedensel özellikler bakımından bir fark bulunamamıştır. Fiziksel özelliklerin, öğrencilerin özel yetenekli olup olmamasını belirleyen bir özellik olmadığı aksine fiziksel yönden gelişmişliğin iyi bakım ve beslenme ile ilgili olduğu belirtilmiştir (Laycook & Caylor, 1964, s. 72).

3. Özel Yetenekli Çocukların Eğitimleri

Tarih boyunca medeniyetler, özel yetenekli çocuklara özel ilgi göstermiştir. İlk çağ uygarlıkları kendilerini her yönden geliştirmek için olağanüstü yetenekli insanları tespit edip yetiştirmeye çalışmışlardır (Gallagher, 1994, s. 3). Örneğin Platon, ideal devlet düşüncesinde yüksek entelektüel yeteneği olan kişilere savaş sanatı, politika ve özellikle iyi bir felsefi eğitim verilerek onların filozof/krallar olarak ülkeyi yönetmelerini istemiştir (Platon, 2021, s. 263-264). Çin'de üstün yetenekli çocukların tespit edilip eğitimiyle ilgili ilk uygulamalar Han Hanedanını dönemine kadar

uzanmaktadır. (Zha, 1998, s. 213). Bu çocuklar için Çinli eğitimciler öğrencilerin bilgilerini ve yeteneklerini değerlendirmek için sınavlar geliştirmişlerdir. Çin imparatorunun hizmetine girecek ve devletin kamu görevlerini yürütecek memurların görevlendirilmesi için öğrenciler, aşağıdan yukarıya doğru bir dizi sınavı geçmek zorundaydı (Güven, 2021, s. 31; Kömür, 2021, s. 80). 15. ve 16. yüzyıldan itibaren Avrupa'da krallar ve aristokrat ailelerin desteğiyle özel yetenekleri olan kişiler desteklenmiş, birçok ressam, mimar, sanatçı ve filozof yetişmiştir. Bu kişilerin eğitimi genelde usta çırak ilişkisine dayanmaktadır (Kaya, 2020, s. 3). 20. yüzyılda SSCB'nin özellikle uzay alanında yaptığı atılımlar ile birlikte ABD, matematik ve fen alanında yetenekli öğrencilerin gittiği okullara daha fazla önem vermeye başlanmıştır. Özel yetenekli bireylerin eğitimi, zekâ üzerine çalışmalar ve özellikle üstün zekâlı çocukların eğitim ihtiyaçları için programlar ve farklı stratejiler geliştirilmeye başlanmıştır (Clark, 2015, s.161). ABD, Rusya, İngiltere, Fransa, Almanya gibi gelişmiş ülkelerde özel yetenekli çocukların zaten doğuştan zeki oldukları ve farklı eğitime ihtiyacı olmadıklarına dair yanlış anlayış terk edilmiş, bu çocukların doğuştan getirdikleri potansiyelleri açığa çıkaracak ve geliştirecek eğitsel faaliyetler yaygınlık kazanmıştır.

Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen ve Wong (1993) 4 yıl süren 200 üstün yetenekli gencin katıldığı araştırmalarında, yeteneklerini geliştiren ve geliştiremeyen gençler karşılaştırılmıştır. Araştırmacılara göre yetenekli gençlere uygun eğitim fırsatı, zorlayıcı etkinlikler, yeteneklerine uygun hobiler sağlandığı takdirde yeteneklerinin geliştiği; herhangi bir amacı olmayan ve boş vakit geçiren gençlerin ise yeteneklerinin gelişmediği gözlemlenmiştir (s. 5-6). Özel yetenekli öğrenciler, yaratıcı faaliyetlerde bulunmak için fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Bu çocukların risk alan, faydalı fikirler üreten, eleştirel düşünen, kanıt kullanarak mantıklı sonuçlar çıkarabilen bireyler olabilmesi için uygun eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir (Barker, 2019, s. 5). Özel yetenekli çocukların potansiyellerine uygun eğitim almaları, topluma üst düzeyde gelişme ve fayda sağlayacağı belirtilmiştir. Ancak bu durum, özel yetenekli çocukların yeteneklerine uygun eğitim almaları ile mümkün olabilecektir (Subotnik, Kubilius & Worrell, 2011, S. 4). Ayrıca özel yetenekli bireylerin normal kişilere göre ileri beyin gücüne sahip olmasından dolayı eğitim

koşullarının, bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde farklılaştırılması gerektiği de vurgulanmaktadır (Davaşlgil, 2020b, s. 26).

Günümüzde zekâya bakış, tek boyutlu olmaktan uzaklaşmış; zekâ, çok boyutlu olarak düşünülmüştür. Zekâ üzerindeki genetik faktör kabul edilmekle beraber aile ortamı, çevre, eğitim gibi faktörler de göz önünde bulundurulmaktadır. Özellikle özel yetenekli çocukların erken tanılanması ve onlara uygun eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bugün genel eğilim, özel yetenekli çocukların toplumlar için bir çeşitlilik, ayrıcalık ve bir zenginliktir. Bundan dolayı onların yeteneklerine uygun eğitim stratejileri, modelleri ve uygulamaları geliştirmek zorunludur.

3.1. Türkiye'de Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamalarının Tarihsel Süreci

Osmanlı klasik döneminde en yaygın eğitim kurumları medreseler, sıbyan mektepleri ve Enderûn mektebidir. Medrese ve sıbyan mektepleri genelde halkın eğitim gördüğü yer iken, Enderûn mektebi ise devletin ihtiyaç duyduğu alanlarda seçkin insanların yetiştiği saray içeresinde yer alan eğitim kurumudur. Köç (2013), Enderûn'u "padişaha hizmet için devlete bağlı, sadakat ve itaat davranışlarının kazandırıldığı bunun yanı sıra devletin üst kademlerinde görev alabilecek kişilere ise hünerleri, sanatları, idari ve siyasi bilgileri uygulamalı olarak öğreten ve kişilerin yetenekleri doğrultusunda onlara eğitim veren bir mektep olarak" ifade etmiştir. Akyüz'e (1994) göre, üstün zekâ ve niteliğe sahip çocukları alıp yetiştirdiği için Enderûn, bir özel eğitim kurumudur (s.79).

Benzer şekilde alan yazında özel (üstün) yetenekli çocuklara yönelik eğitim uygulamalarının kurumsallaşmış bir örneği olarak Enderûn mektebi görülmektedir (Akarsu, 2004a, s.146; Akkutay, 1984, 2004, s. S7; Arı, 2004, s. 21; Çağlar, 2004, s.266; Davaşligil, 2020b, s.27; Enç, 2005, s.218; Kömür, 2010, s. 90; Sabancı, Bulut & Dağlıoğlu, 2017, s. 50; Selçuk, 2020, s.13). Enderûn okulundaki çocuklar genellikle gayri Müslüm topluluklardan (Balkanlar'dan ve Anadolu köylerinden), az da olsa savaş esirlerinden toplanmıştır. Çocukların seçilmesinde fiziksel özeliklerinin düzgün ve gelişmiş ruhsal bakımdan da sağlıklı olmasına özen gösterilmiştir. Somel (2014)'e göre çocukların bu şekilde toplanması Devşirme sistemi olarak adlandırılmaktadır

(s. 235). Çocukların toplanması sıkı kurallara bağlanmış ve devletin ihtiyacına göre sadece belirli aralıklarla gerçekleşmiştir (Barkey, 2011, s.168).

Devşirme sistemiyle toplanmış genellikle 8 ile 18 yaşlarında erkek çocukların Enderûn'a alınmadan önce belli bir alt eğitimden geçmiş olmaları gerekiyordu. Devşirilen çocuklar öncelikle Müslüman Türk aileleri yanında Türkçeyi, İslâmî esasları ve Türk örf ve geleneklerini öğrenirdi. Daha sonra Edirne ve İstanbul'daki saraylarda bedenî ve ruhî kabiliyetlerini geliştirecek dersler ve talimler görürlerdi. Buradaki belirli talim ve terbiyeden sonra "çıkma" adıyla ayrılarak çeşitli askerî birlikler içerisine dağıtılır, üstün yetenekli olanlar ise daha yüksek seviyede bir eğitime tâbi tutulmak üzere Enderûn'a alınırdı (Akkutay, 1984, s. 124; İpşirli,1995, s. 186). Ergin'e (1977) göre Acemioğlanlar, Enderûn mektebinin birer idadisi yani talebe hazırlayıcısı hükmünde olup tahsilinde iyi derece kazanmış ve düzgün ahlâk sahibi olduğunu göstermiş olanlar seçilip bu mektebe alınırdı" (Ergin, 1977, s.12). Enderûn Mektebinde hizmet yoluyla gerçekleştirilen eğitim; "Küçük oda, Büyük oda, Doğancılar odası, Seferli odası, Kiler odası, Hazine odası ve Has oda'dan müteşekkil olan yedi oda içerisinde verilmiştir (Akyüz, 1994, s. 81; Isık & Güneş, 2017, s. 7). Enderûn'da sıkı ve disiplinli bir eğitim gerçekleştirilmektedir (Köç, 2013, s. 54). Öğrencilere yatma, kalkma, yemek ve dinlenme için belli saatler belirlenmiş ve dış dünya ile ilişkileri sınırlandırılmıştır (İnalcık, 2009, s. 208). Başlarında "lala" bulunan öğrenciler, ilgilerini çeken ve çalışmak istedikleri konuları seçme özgürlüğüne sahipken daha sonra yetenekli oldukları konular üzerinde derinlemesine çalışma yapma fırsatı bulmuşlardır. Sarayın kütüphanesi bu çocukların hizmetinde olup, özellikle Fatih zamanında kendilerine zengin bir kütüphane oluşturulmaya çalışılmıştır (Miller'den aktaran Akkutay, 2004, s. 93). Enderûn'da aşağıdan yukarıya doğru bir terfi sistemi geliştirilmiş, çalışkan ve yetenekli olanlar eğitimlerini bitirdikten sonra "çıkma kanunu" ile mezun olarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda görevlere atanırlarken mezun olan öğrencilerin yerine ise yeni öğrenciler alınmıştır (Akkutay, 1984, s. 154; Sakaoğlu, 2003, s.39). Devrin önemli müderrisleri, bilginleri, sanatkârları Enderûn'da ders vermeye gelmiştir. Bunların dışında bilgi ve becerisiyle ün kazanmış, hattat, astronom, müzisyen ve şairler belirli günlerde Enderûn'a gelerek ders vermişlerdir (Enç, 2005, s. 325). Örneğin bu eğitim sisteminin ne kadar etkili

ve mezunlarının ne kadar önemli olduğunun göstergesi olan kişilerden biri de Matrakçı Nasuh'dur. Matematikçi, tarihçi, coğrafyacı, haritacı, devlet adamı, denizci, ressam ve minyatürcü olarak çok yönlü özelliklere ve yeteneklere sahip olan Matrakçı Nasuh zaman zaman Enderûn mektebine gelerek öğretmenlik yapmıştır" (Corlu, Burlbaw, Capraro, Corlu & Han, 2009, s. 20). Enderûn'da eğitim öğretim faaliyetleri genel olarak su şekildedir:

- Kuran ve dini dersler (fıkıh, tefsir, hadis, kelam vb.)
- Arapça, Türkçe ve Farsça dili ve edebiyatı dersleri ve uygulamaları: güzel şiir okuyabilen, belagat, güzel konuşma ve hitabet, şairlik yeteneği olan kişiler.
- Pozitif bilimler (Matematik, hendese, tıp, mantık, tarih, hukuk, coğrafya ve harita yapımı vb.)
- İdareyle ilgili dersler ve uygulamalar (siyaset, protokol kuralları, saray gelenekleri, devlet meseleleri,
- Mimarlık, sanat ve müzik eğitimi gibi dersler ve uygulamalar: sedefkarlık, hat, nakkaş, minyatür, çitleme ve musiki dersleri. Musiki eğitimi ile musikişinaslar, sazendeler, hanendeler, musiki aletlerini çalabilen sanatçılar yetiştirmek amaçlanmaktaydı.
- Askeri ve beden eğitimi ile ilgili dersler ve uygulamalar: beden ve vücut gelişimi için yeteneklerine göre ok ve cirit atma, ata binme, tomak oyunu, güreş, tüfeng-endâzlık vb. becerileri kazanma (Akyüz, 1994, s.80; Doğan, 2010, s.165; Corlu, Burlbaw, Capraro, Corlu & Han, 2009, s. 20; İnalcık, 2009, s.208-209; Kömür, 2021, s.110; Sakaoğlu, 2003, s.39; Tekeli & İlkin, 1999, s. 20).

Genç (2017), her toplumda çok az oranda üstün zekâlı hatta dahi seviyesinde insanların olduğunu belirterek önemli olanın bu insanların zekâlarını ve yeteneklerini geliştirecek ortamların oluşturulması olduğunu belirtmiştir. Enderûn mektebinde öğrencilerin bütün sanatları ve bilgileri hızlı bir şekilde edinebildiğini belirten yazar, buradaki öğrencilerin eğitiminde zekânın yanında ahlak, karakter ve kişilik gelişimine de önem verildiğini belirtir ve Osmanlı'da meritokrasi ilkesine göre elit yöneticiler yetiştirildiğini söylemiştir. Cafer Efendi (2005), Sultan Ahmet Cami'sinin mimarı Sedefkâr Mehmet Ağa'nın hayatını anlattığı eserinde Enderûn'da ilgi ve yeteneğine

yönelik hendese, mimarlık ve sedefkârlık dersleri aldığını belirterek daha sonraları ise Mimar Sinan'ın yanında hendese ve mimarlık derslerini öğrenmeye devam ettiğini böylece becerilerini geliştirme olanağı bulduğunu söylemiştir (s. 4).

Kobas (2019), Enderûn mektebinde sunulan eğitimi çok kültürlü ve yeteneğe dayalı bir eğitim sistemi olarak değerlendirmektedir. Satranç oyunu metaforu kullanarak Enderûn'da öğrencilerin ilk görevinin "padişahı" yani "şahı" "korumak olduğunu, piyonları ise Enderûn'un ilk basamağı olarak görmüş ve zamanla piyonların ilerleyerek vezir (terfi) olacağını belirtmiştir. Devletin uzun ömürlü olmasının bir sebebinin de Enderûn Okulu olduğunu belirtmiştir (s. 291-292). Sabancı vd. (2017) Enderûn mektebini ve günümüz üstün yetenekli çocukların eğitim aldıkları kurumları ve uygulamaları karşılattırdıkları çalışmada bilişsel, duyuşsal ve yetenek boyutunda benzerlikler olduğunu belirtmişlerdir. Günümüzdeki gruplama ve hızlandırma stratejilerine benzer sistemlerin Enderûn'da uygulandığını belirterek, değerler eğitimi bağlamında o dönemde adap ve ahlâki kuralların öğretildiği belirtilmiştir (s. 65). Enderûn mektebinde çok sayıda sadrazam ve diğer üst düzey devlet görevlilerinin yanı sıra mimar, hattat, şair, müzisyen vb. kişiler yetiştirilmiştir. Enderûn mektebi; devşirme uygulamasının yapılmasının zorlaşması, saray içindeki yeni düzenlemeler, bu okula öğrenci seçimindeki kalitenin düşmesi, değişen dünya şartları ve Enderun mektebinin çağın gerekleri ve ihtiyaçlarına ayak uyduramaması gibi sebeplerle eski önemini kaybetmiş ve 1909 yılında kapatılmıştır (Akkutay, 1984, s. 29; Doğan, 2010, s.172; Sakaoğlu, 2003, s. 40). Devletin ihtiyaç duyduğu yönetici kadroları 19. yüzyıldan itibaren kalemiye sınıfından daha sonraları ise mülkiye sınıfından karşılanmıştır (Findley, 2011, s. 20). Osmanlı devletinde başta askeri olmak üzere devletin ihtiyaç duyduğu alanlarda yetişmiş insan gücü ihtiyacını karşılamak için yurtdışına öğrenci gönderilmiştir. Ergün (2015)'e göre Mısır valisi Mehmet Ali Paşa 19. yüzyılın başlarından itibaren İtalya ve Fransa'ya, II. Mahmut döneminde ise 1830 yılı itibariyle Fransa'ya öğrenci gönderilmiştir. Yurt dışına öğrenci gönderme uygulaması daha sonraki dönemlerde de gerçekleşmiştir. Bu öğrenciler seçilirken zeki ve birikimli olmalarına özen gösterildiği belirtilmektedir (Erdoğan, 2009, s. 54). Eğitim, 19. yüzyılda modernleşme süreciyle birlikte yaygınlaşmıştır. Osmanlı Devleti'nde eğitim işlerinden sorumlu bakanlığın

(nezaret) 1857 yılında kurulduğu bilinmektedir ki bu tarih çağdaşı olan birçok Avrupalı devletten öncedir (Alkan, 2000, s. 1; Gündüz, s. 20). Osmanlı Devleti'nde bu dönemde birçok yeni okul açılmış olup bu okullardan birisi de 1868 de kurulan Galatasaray Lisesi'dir (Güven, 2003, s. 45). Somel (2015)'e göre Mekteb-i Sultani paralı bir okul olmasına rağmen zeki ve yetenekli Müslüman öğrenciler sınavdan geçtikten sonra okula parasız yatılı olarak devam edebilmekteydi (s.79). Osmanlı devlet adamları ve aydınları Batı'da gerçekleşen gelişmeleri yakından takip etmiştir. Özellikle Dârülmuallim ve Dârülfünun hocaları Batı'da var olan eğitim sistemindeki gelişmeleri izleyerek çeviri ve yeni makaleler yayınlamışlardır. Örneğin Maarif Vekâleti tarafından eğitim alması için İsviçre'ye gönderilen İbrahim Alâeddin Bey, 1915'te Simon ve Binet tarafından yapılan zekâ testini çevirerek "Zekânın Mikyası Usulleri" adı altında yayınlamıştır (Kömür, 2019, s. 181). Cumhuriyet'in ilanından sonra da Avrupa ülkelerine yetenekli gençlerin öğrenim görmeleri için gönderilmesi artarak devam etmiştir. Bu kapsam da 1929 yılında 1416 sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun" kabul edilmiştir (Çitil, 2009, s.16). Bu kanun ile yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçimi ve sınav şartları düzenlenmiş aynı zamanda bu dönemde yurtdışına eğitim amacıyla gönderilen kişilerin özellikle akademik alanda bilgi ve görgülerini arttırmaları amaçlanmıştır (Doğan, 2010, s. 402). Bu kişiler geri döndüklerinde yaptıkları akademik çalışmalarla toplumun kültürel gelişmesine katkı sunmuşlardır. Müzik alanında özel yetenekli oldukları tespit edilen İdil Biret ve Suna Kan'ın yurtdışına müzik eğitimi için gönderilmesine yönelik 5245 sayılı özel yasa 1948 yılında çıkarılmıştır. Kamuoyunda "Harika Çocuklar Yasası" olarak bilinen bu yasa 1956 yılında kapsamı genişletilerek "6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun" şeklinde yürürlüğe girmiştir (Arhan, 2020, s.78; Çitil, 2020, s.232; Karabulut, 2010, s.21). Daha sonraki yıllarda bu yasa kapsamında müzik ve güzel sanatlar alanında yetenekli çocuklar devlet bursuyla yurtdışına öğrenimlerini sürdürmeleri için gönderilmiştir. Çitil (2020)'e göre Gazi Eğitim Enstitüsü ve MEB öncülüğünde 1959 yılında Ankara'daki bazı ilkokullarda zekâ testleri puanına göre üstün yetenekliler sınıfı açılmıştır fakat bu uygulamaya getirilen eleştiriler ve yaşanan bazı olumsuzluklar nedeniyle 1967 yılında MEB tarafından sona erdirilmiştir (s.233).

Sputnik uydusunun uzaya fırlatılması ve Sovyetler Birliğindeki üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine özel önem verilmesi, Batılı ülkelerin eğitim programlarını gözden geçirmelerine neden olmuştur (Ataman, 2020, s.219). Bu gelişmelerinde etkisiyle 7. Milli Eğitim Şura'sında tavsiye edilen Matematik ve Fen bilimleri alanında üstün yetenekli öğrencilerin eğitim almaları için 1964 yılında Ankara Fen Lisesi açılmıştır (Enç, 2005, s.235). Bu okula, ortaokuldan sonra üstün yetenekli öğrenciler iki aşmalı bir sınav yapılarak seçilmiştir. Ankara Fen Lisesi'nde görev yapacak öğretmenlerin eğitimleri, Ford Vakfı'nın mali desteğiyle ODTÜ'de ve ABD'de gerçekleştirilmiştir. Okulun eğitim programı oluşturulurken New York'taki Bronx Fen Lisesi örnek alınmıştır (Türk, 2018, s. 438). Kaya (2020)'ya göre Ankara Fen Lisesi kurulduğu senelerde gezi- gözlem, küçük grup çalışmaları, bireysel destek uygulamaları, münazaralar, kütüphane ve laboratuvarlar ile özel yetenekli öğrencelerin eğitimine önemli katkı sunmuştur (s.14). Daha sonraki yıllarda Ankara Fen Lisesi bu özelliğini büyük oranda kaybetmiştir. Ülkemizde zamanla fen liselerinin sayısı hızla artmış ve bu okullara öğrenciler merkezi sınavla alınmaya başlanmıştır. Davaslıgil (2020)'e göre "Anadolu Liseleri, Süper Liseler, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Spor Liseleri gibi liseler örgün eğitimde olumlu gelişmeler olmakla beraber özellikle genel zihinsel yetenek alanındaki özel yetenekli öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak farklılaştırılmış bir program uygulanmamaktadır (s. 27). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimleri için MEB tarafından 90'lı yıllardan itibaren BİLSEM'ler açılmaya başlanmıştır. Örgün eğitim veren okullarda özel yetenekli öğrenciler "Destek Eğitim Odalarında" Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) doğrultusunda eğitim alabilmektedir. "Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi" kapsamında MEB ve İstanbul Üniversitesi arasında yapılan iş birliği ile 2002 yılında Beyazıt İlköğretim Okulu proje okulu olarak kabul edilmiştir. Bu okulda özel yetenekli öğrencilerin sosyal, zihinsel, duygusal özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış bir program uygulanmıştır. Ayrıca yarı zamanlı olarak özel yetenekli öğrenciler normal akranları ile birlikte eğitim almışlardır (Kömür, 2021, s.122). Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu olarak 2006 yılında ismi değişen bu okul 4+4+4 düzenlemesi ve adrese dayalı okul kayıt sistemine geçilmesi ile birlikte eski özelliğini kaybederek normal bir örgün eğitim

kurumu haline gelmiştir (Kaya, 2020, s.17). MEB'in yeni bir projesi olarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da faaliyete başlayan ARGEM özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için açılmış ilk resmî ayrı okuldur. Ortaokul ve Lise bölümünden oluşan bu okulda öğrencilerin tamamı yatılı olarak eğitimlerini devam ettirmektedir. BİLSEM'lerde akranlarına göre daha üst zekâ düzeyine sahip olan veya BİLSEM öğretmenleri tarafından önerilen öğrenciler, alanında uzman kişilerce değerlendirilerek seçilmektedir. ARGEM'de özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş bir öğretim programı uygulanmaktadır (Çitil & Sak, 2020, s.125). Ülkemizde özel yetenekliler eğitimine yönelik nicelik bakımından son yıllarda önemli gelişmeler olmuştur. Birçok üniversitede özel yetenekliler ana bilim dallı açılarak bu alanda yüksek lisans ve doktora eğitimi arttırılırken aynı zamanda akademik dergiler yayınlanıp birçok kongre ve sempozyum da düzenlenmiştir.

3.1.1. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)

1992 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ORGM) teşkilatı içerisinde idari işler, rehberlik ve özel eğitim olmak üzere 3 daire başkanlığı ve bunlara bağlı 25 şube oluşturulmuştur (Çitil, 2009, s. 100; Dönmez, 2004, s.71). Bu şubelerden birisi de özel eğitim daire başkanlığı bünyesinde kurulan özel yetenekliler eğitim şubesidir (Kaya, 2020, s. 16). İlk BİLSEM 1995 yılında Ankara Yasemin Karakaya BİLSEM olarak açılmıştır (Köksal, 2021, s.169). Bu BİLSEM'in açılmasından sonra İstanbul BİLSEM 1996 yılında, Bayburt BİLSEM 1997 ve Bursa'da ise BİLSEM 1999 yılında açılmıştır. BİLSEM'lerin sayısı son yıllarda hızla artmış il merkezlerinin yanı sıra birçok büyük ilçelerde de bu merkezler kurulmuştur. Özer (2021)'e göre BİLSEM'lerin sayısı 2021 yılı itibariyle 211 olmakla beraber bu sayının her yıl arttığı belirtilmiştir. BİLSEM'lerde eğitim alacak öğrencilerin belirlenme aşaması aday gösterme, tanılama ve bireysel inceleme süreçleri takip edilerek gerçekleştirilmektedir (Olçay, 2020, s. 222). Öğrenciler genel yetenek, resim ve müzik alanlarında MEB'in belirlediği kriterler, zekâ testleri ve resim/müzik yetenek değerlendirmelerinden geçtikten sonra BİLSEM'lere kayıt hakkı kazanmaktadır. Bu öğrenciler genel yetenek, resim ve müzik alanlarına göre gruplara ayrılarak örgün eğitimleri dışında hafta içi veya hafta sonu eğitim görmektedirler. BİLSEM'lerde uygulanan eğitim ve öğretim faaliyetleri

yönetmelik ve yönergelere göre genel ilkeler belirlenmiştir (Öpengin, 2020, s.185). Bu ilkeler şöyledir:

- "Eğitim hizmetleri özel yetenekli öğrencilerin performansları ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanacak BEP'e göre yürütülür.
- BİLSEM'de uygulanan öğretim programları, öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarının programları ile bütünlük oluşturacak şekilde hazırlanır ve öğrenci merkezli olarak yürütülür.
- Eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmalarını sağlayacak uygulamalara yer verilir.
- Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanır.
- Eğitim ve öğretim süreci öğrencinin kayıtlı olduğu örgün eğitim kurumu, veli ve BİLSEM arasında sağlanan iş birliği ile yürütülür" (MEB,2019, madde 7).

Öğrencilere BİLSEM'de ilgi ve yeteneklerine göre proje tabanlı, farklı disiplinler ile işbirliği halinde farklılaştırılmış bir eğitim verilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler, yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi için farklı alanlarda atölye çalışmalarına katılabilmektedir. BİLSEM'e kayıt yaptıran öğrenciler sırasıyla beş aşamalı bir programa göre eğitim alırlar. Bu programlar: Uyum, destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF), özel yetenekleri geliştirme (OYG) ve proje üretimi/yönetimidir (Köksal, 2021, s.169; Şahin, 2018 s.133).

Uyum programı: "BİLSEM'e yeni kaydı yapılan genel yetenek, müzik ve görsel sanatlar yetenek alanlarındaki öğrencilerinin BİLSEM'e uyumunu sağlamak amacıyla kurumu, programları tanıma ile öğretmen ve diğer öğrencileri tanımalarını içeren kısa süreli bir programdır" (MEB, 2019).

Destek programı: Uyum programını tamamlamış olan genel zihinsel yetenek alanındaki öğrencilerin geliştirmesi gereken temel becerileri disiplinler arası çalışmalar yapılarak kazandırılması esas alınan eğitim programıdır. Göksu (2021)'ya göre bu beceriler şöyledir: "İş birliği, iletişim, öğrenmeyi öğrenme, grupla çalışma, bilimsel araştırma, girişimcilik, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili karar verme, teknoloji okuryazarlığı, kaynakları etkin

kullanma, sosyal sorumluluk vb." (s.195). Destek programı ilkokul 2 ve 3. sınıf öğrencileri için 2 eğitim öğretim yılı şeklinde Destek 1 ve Destek 2 şeklinde uygulanmaktadır.

Bireysel yetenekleri fark ettirme programı(BYF): "Destek eğitiminde başarı gösteren öğrenciler bu programa alınır. BYF programında öğrencilerin yeteneklerinin farkına varmalarını sağlamak, ilerleyen süreçte çalışmalar yapmak isteyeceği alanları belirlemek, çalışmak isteyeceği alana yönelik olarak ilgi, tutum ve becerilerinin farkına varmaları amaçlanır "(MEB, 2019; Nacaroğlu, 2019). Bu program bireysel yetenekleri fark ettirme 1 (BYF 1) ve bireysel yetenekleri fark ettirme 2 (BYF 2) olmak üzere toplamda 3 eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde planlanmaktadır. Bu program da öğrencilerin bütün alanlardan ders alması ve böylece bu alanları tanıması amaçlanır. Genelde bu programın öğrenci seviyesi ortaokul 5, 6 ve 7. sınıfları kapsamaktadır.

Özel yetenekleri geliştirme programı (ÖYG): "Müzik ve görsel sanatlar yetenek alanından uyum programını, genel zihinsel alanından ise BYF programını tamamlayan öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmek amacıyla yürütülen eğitim programıdır" (MEB, 2009). ÖYG programında öğrencilerin ilgileri ve merakları doğrultusunda yönlendirildikleri özel yetenek alanları ile ilgili ileri düzeyde bilgi ve beceri kazandırılması için bilimsel ve sanatsal etkinlik temelli çalışmalar daha yoğun bir şekilde yer almaktadır (Göksu, 2021, s.196).

Proje üretimi ve yönetimi programı: *"*ÖYG programını tamamlayan öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre bir disiplinde/alanda grupla veya bireysel olarak yürütülen eğitim programıdır. Bu programda öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda danışman öğretmen rehberliğinde projeler üretmeleri amaçlanmaktadır" (Öpengin, 2020, s.186). Proje üretimi ve yönetimi programı, öğrenci ortaöğretimden mezun oluncaya kadar devam etmektedir (MEB, 2019).

KAYNAKÇA

Akarsu, F. (2004b). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Haz.*), Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde* (s. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Akarsu, F. (2004b). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Haz.*), Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde* (s. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Akkutay, Ü. (2004). Osmanlı eğitim sisteminde Enderun mektebi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu. & A. E. Bilgili (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde (s. 85-96).* İstanbul: Çocuk Vakfı.

Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 1993'e).* İstanbul: Kültür Koleji

Alkan, M. Ö. (2000). *Tazimattan cumhuriyete modernleşme sürecinde eğitim istatistikleri 1839-1924*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü

Alkan, M. Ö. (2000). *Tazimattan cumhuriyete modernleşme sürecinde eğitim istatistikleri 1839-1924*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü

Arhan, S. (2020). Milli Eğitim Şuralarında üstün zekâlı/özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili kararlar [Özel Sayı]. *Yeni Türkiye Dergisi 116*(1), 77-98.

Arı, B. (2004). Osmanlı devletinde yüksek bürokrasi için üstün yeteneklilerin tespiti ve sarayda özel eğitim süreci. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu. & A. E. Bilgili (Haz.), Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş bildiriler kitabı içinde (s. 22-45), İstanbul: Çocuk Vakfı.

Ataman, A. (2004a). Aileler ve öğretmenler üstün zekâlı çocuklara nasıl yardımcı olabilir? M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu. & A. E. Bilgili (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde* (s. 467 – 480). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Ataman, A. (2020). Özel yetenekliler için eğitim stratejileri, model önerileri ve tespitler [Özel Sayı]. *Yeni Türkiye Dergisi 115*(1), 215-217.

Barker, I. H. (2019) . Creativity and high potential gifted education discussion paper author draf.https://www.researchgate.net/publication/338459650 Creativity and High Potential Gifted Education Discussion Paper Author Draft sayfasından erişilmiştir.

Barkey, K. (2011). *Farklılıklar İmparatorluğu karşılaştırmalı tarih perspektifinden Osmanlılar* (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Versus

Bildiren, A. (2016). *Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 32, 470-480. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108451 sayfasından erişilmiştir.

Cafer Efendi. (2005). *Risâle-i mimâriyye.* (Hazırlayan: İ. A. Yüksel), İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.

Cafer Efendi. (2005). *Risâle-i mimâriyye.* (Hazırlayan: İ. A. Yüksel), İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.

Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek, evde ve okulda çocukların potansiyelini geliştirmek*. (F. Kaya ve Ü. Uğurlu, Çev. Ed). Ankara: Nobel.

Conklin, W., & Frei, S. (2015). *Üstün zekâlı ve yetenekliler için eğitim programlarının farklılaştırılması-başarılı sınıflar için profesyonel gelişim* (N. G Kahveci, Çev.). İstanbul: Özgür.

Corlu,M.S., Burlbaw,L.M., Capraro, R.M., Corlu,M.A, & Han, S.(2009).The Ottoman Palace School Enderun and the Man with Multiple Talents, Matrakçı Nasuh. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education, 14*(1), 19–31

Coşkun, T. (2020). Zekâ, yetenek kavramları ve üstün yetenekli çocukların özellikleri[Özel Sayı]. *Yeni Türkiye Dergisi 115*(1), 144-151.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. R., Whalen, S., & Wong, M. (1993). Talented teenagers: The roots of success and failure. https://assets.cambridge.org/97805215/74631/excerpt/9780521574631_excerpt.pdf sayfasından erişilmiştir

Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M. R. Şirin., A. Kulaksızoğlu. & A. E. Bilgili (Haz.). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde (s. 111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem Araştırması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çitil, M. (2020). Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitimi : Politika belgeleri ve yasaalr bağlamında bir tartışma [Özel Sayı]. *Yeni Türkiye Dergisi 115*(1), 63-76.

Çitil, M., & Sak, U. (2020). Türkiye'de Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri. U. Sak ve S. Toraman (Ed.),*Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri* içinde (s.117-129). Ankara: MEB.

Davaslıgil, Ü. (2020a). Üstün zekâlı ve yetenekliler(özel yetenekliler) [Özel Sayı]. *Yeni Türkiye Dergisi 115*(1), 117-143.

Davaslıgil, Ü. (2020b). Türkiye'de üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitim serüveni [Özel Sayı]. *Yeni Türkiye Dergisi 115*(1), 25-33.

Doğan, İ. (2010). Türk eğitim tarihinin ana evreleri-kuşumlar, kişiler ve söylemler. Ankara: Nobel

Doğan, İ. (2010). Türk eğitim tarihinin ana evreleri-kuşumlar, kişiler ve söylemler. Ankara: Nobel.

Dönmez, N. B. (2004). Bilim ve Sanat Merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu. & A. E. Bilgili (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş bildiriler* kitabı içinde (s. 69– 84). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü (gelişim ve eğitimleri).* Ankara: Gündüz.

Erdoğan, A. (2009).*Yurtdışına öğrenci gönderme olgusu ve tarihçesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Ergin, O. N (1977). *Türk maarif tarihi*. İstanbul: Eser Kültür.

Ertekin, P. (2020). Üstün zekânın (özel yeteneğin) yapısı ve tanımlanmasına ilişkin kuramlar M. S. Köksal (Ed.), Üstün zekâlıların (özel yeteneklilerin) eğitimi sistematik ve bilimsel dayanaklı eğitim içinde (s.1-34). Ankara: Nobel.

Facchin, J. S. (2018). *Üstün zekâlı çocuğa yardım(okulda ve hayatta başarılı olması için ne yapmalı ?)* (Z. C. Özatay, Çev.). İstanbul: İletişim.

Findley, C.V.(2011).*Kalemiyeden Mülkiyeye* (G .Ç. Güven, çev.)İstanbul: Tarih Vakfı.

Florida, R. (2002). *The rise of the creative class,revisited.* New York: Basic Books.

Gallagher, J. J. (1994). Current and historical thinking on education for gifted and talented students. https://eric.ed.gov/?id=ED372584 sayfasından erişilmiştir.

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

Genç, M. (2017). 16. yy. Osmanlı dünyasına genel bir bakış. Uluslararası Taşköprülüzade Sempozyumu. https://www.youtube.com/watch?v=3q5jsGVQ_Hg&t=1526s sayfasından erişilmiştir.

Göksu, D. Y. (2021). Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim ve öğretim. M. S. Köksal ve M. R. Barın (Ed.), Özel Yetenek ve BİLSEM'ler içinde (s.191-227). Ankara: MEB

Gündüz, M. (2017). Osmanlı'yı yönetenler mektebi: Enderun, *Yedikıta Dergisi, 105*, 20-35.

Gündüz, M. (2017). Osmanlı'yı yönetenler mektebi: Enderun, *Yedikıta Dergisi, 105*, 20-35.

Güven, İ. (2003). *Osmanlı eğitiminin Batılaşma evreleri.* Ankara: Naturel

Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi, 164* (32), 127-141.

Güven, İ. (2021). *Eğitim tarihi.* Ankara: Pegem.

Haier, R., & Jung, R. (2008). Brain ımaging studies of ıntelligence and creativity: what is the picture for education?. *Roeper Review, 30* (3), 171-180. doi:10.1080/02783190802199347

Işık, A. & Güneş, E. (2017). Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: Osmanlı Enderun mektebi, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 4*(3), 1-13.

İnalcık, H. (2009). Devlet-i Aliyye Osmanlı İmparatorluğu üzerine araştırmalar -I İstanbul: Türkiye İş Bankası.

İnci, G. (2021). Galton'dan günümüze zekâ ve zekâ kuramları. ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 11(3), 1053-1068, https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1976769 sayfasından erişilmiştir

İpşirli, M. (1995). Enderun. Türkiye Diyanet VAKFI İslam Ansiklopedisi. C.11.
İstanbul: İSAM.

Karabey, B., & Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 86-109. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231514

Karabulut, R. (2010). *Türkiye'de üstün yetenekliler eğitimi tarihi süreci.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: the four c model of creativity. *Review of General Psychology 13* (1), 1–12.

Kaya, F. (2020). Türkiye'de ve dünyada özel yetenekliler eğitimin tarihçesi. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler içinde* (s. 2-24). Ankara: Pegem

Kaya, F. (2020). Türkiye'de ve dünyada özel yetenekliler eğitimin tarihçesi. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler içinde* (s. 2-24). Ankara: Pegem

Kaya, F. (2020). Türkiye'de ve dünyada özel yetenekliler eğitimin tarihçesi. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler içinde* (s. 2-24). Ankara: Pegem

Kobas, T. (2019). *Understanding Patrimonial Resilience: Lessons from the Ottoman Empire.* Doctoral Dissertation, Columbia University, New York.

Köç, A. (2013). (Haz.). Enderunlu Abdüllatif Ayine-i Derûn [Osmanlı'ya devlet adamı yetiştiren mektep: Enderun-i Hümayun]. İstanbul: Çamlıca.

Köç, A. (2013). (Haz.). Enderunlu Abdüllatif Ayine-i Derûn [Osmanlı'ya devlet adamı yetiştiren mektep: Enderun-i Hümayun]. İstanbul: Çamlıca.

Köksal, M. S. (2021). Bilim ve Sanat Merkezleri. M. S. Köksal ve M. R. Barın (Ed.), Özel Yetenek ve BİLSEM'ler içinde (s.165-187). Ankara: MEB

Kömür, E. (2010). *Osmanlı devleti Enderun Mektebi'nde eğitim sistemi ve Türk eğitim sistemine etkileri.* Yüksek Lisan Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kömür, E. (2019, Ekim). *20. yüzyılın ilk yarısında Türkiye'de zekâ ve yetenek tanılama*

Kömür, E. (2021). Özel yetenekli bireylerin eğitiminde tarihsel gelişim. M. S. Köksal ve M. R. Barın (Ed.), *Özel Yetenek ve BİLSEM'ler* içinde (s.77-135). Ankara: MEB

Laycook, F.,& Caylor, J. S. (1964). Physiques of Gifted Children and Their Less Gifted Siblings. *Child Development, 35* (1), 63-74. https://doi.org/10.2307/1126571

Levent, A. F. (2011).*Üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik görüş ve politikaların incelenmesi,* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented.* (Report to Congress by US Commissioner of Education), Washington: United States Government Printing Office.

Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş* (S. Karakaş, Çev. Ed.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Nacaroğlu, O. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin madde ve değişim ünitesindeki başarılarına ve özdüzenleme becerilerine ters yüz öğrenme modelinin etkisi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Olçay, S. (2020).Türkiye'de üstün zekâlılara sağlanan destek eğitim hizmetleri. M. S. Köksal (Ed.), *Üstün zekâlıların (özel yeteneklilerin) eğitimi sistematik ve bilimsel dayanaklı eğitim* içinde (s.217-233). Ankara: Nobel.

Öpengin, E. (2020). Türkiye'de özel yetenekli öğrenciler için eğitim modelleri. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler içinde* (s.180-198). Ankara: Pegem

Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). T.C. Resmi Gazete, 26184, 31 Mayıs 2006.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.C. Resmi Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.

Özer, M. (2021).Türkiye'de özel yeteneklilere yetenek geliştirme desteğinde Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut durum ve iyileştirme alanları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,11*(17), 728-749.

Platon, (Eflatun). (2021). Devlet (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz, Çev.), İstanbul: Türkiye İş Bankası

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1986). The Enrichment triad/revolving door model: a schoolwide plan for the development of creative productivity. J. S. Renzulli (Eds.), *Systems and models for developing programs for the giffed and talented*. (pp. 216-265). USA: Creative Learning Press.

Sabancı, O., Bulut, S. S., & Dağlıoğlu, H. E. (2017). Gifted Education Program in Enderun System. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 5*(3), 49-69, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/486375

Sak, U. (2013). *Üstün zekâlılar (özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri).* Ankara: Vize.

Sakaoğlu, N. (2003).*Osmanlıdan günümüze eğitim tarihi.* İstanbul: İstanbul Bilgi üniversitesi.

Sakaoğlu, N. (2003).*Osmanlıdan günümüze eğitim tarihi.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Selçuk, Z. (2020). Eğitim 2023 vizyonu ışığında özel yeteneklilerin eğitimi (özel yetenekliler) [Özel Sayı]. Yeni Türkiye Dergisi 115(1), 7-20

Selçuk, Z. (2020). Eğitim 2023 vizyonu ışığında özel yeteneklilerin eğitimi (özel yetenekliler) [Özel Sayı]. Yeni Türkiye Dergisi 115(1), 7-20

Somel, S. A. (2014). *Osmanlı İmparatorluğu Ansiklopedisi* (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Alfa.

Somel, S. A. (2015). *Osmanlıda eğitimi modernleşmesi(1839-1908).*İstanbul: İletişim.

Subotnik, R. F., Kubilius, P. O., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest,12*(1), 3-54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056

Şahin, F. (2018). *Özel yeteneklilerin eğitimi-eğitsel stratejiler ve örneklerle zenginleştirilmiş müfredat farklılaştırma modelleri.* Ankara: Pegem.

Tekeli, İ., & İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Türk Dil Kurumu. (2019). Güncel Türkçe sözlük. Ankara: TDK.

Türk, E. (2018). Fen Lisesi Öğrencileri Üstün Yetenekli Mi? Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Fen Liselerinin Önemi[Özel Sayı]. Milli Eğitim *Dergisi, 47(*1), 437-443

Warne, R. T. (2019). An Evaluation (and vindication?) of Lewis Terman: what the father of gifted education can teach the 21st century. *Gifted Child Quarterly,63*(1), 3-21. https://doi.org/10.1177/0016986218799433

Zha, Z. (1998). The selection and nurturing of shen tong in ancient China. In Z. Zha & J. Shi (Eds.), *The mystery of the development of supernormal children* (pp. 213-226). Chongqing, China: Chongqing Publishing.

BÖLÜM 2

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN RUH SAĞLIĞINI KORUMADA PAYDAŞ ROLLERİ

Doç. Dr. Murat CANPOLAT[1]

[1] İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, Türkiye, murat.canpolat@inonu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-2106-6474

KAZANIMLAR

- Çocukların ruh sağlığını korumada ailenin rolünü kavrar.
- Çocukların ruh sağlığını korumada yöneticilere/öğretmenlere düşen görevleri fark eder.
- Çocukların ruh sağlığını korumada okul psikolojik danışmanının rolünü açıklar.
- Çocukların ruh sağlığını korumada aile, öğretmen ve okul psikolojik danışmanının işbirliği içerisinde çalışması gerektiğini tartışır.

HAZIRLIK SORULARI

- İyi okul nedir? Okul seçerken nelere dikkat edilmelidir?
- Koruyucu ve önleyici ruh sağlığı hizmetlerinde ailelere ne gibi görevler düşmektedir?
- Koruyucu ve önleyici ruh sağlığı hizmetlerinde yöneticilere/öğretmenlere ne gibi görevler düşmektedir?
- Koruyucu ve önleyici ruh sağlığı hizmetlerinde okul psikolojik danışmanlarına ne gibi görevler düşmektedir?

GİRİŞ

1920'li yıllarda Lewis Terman ile başlayan (Winner, 1996) özel yeteneklilik; zihinsel, yaratıcılık, sanat, liderlik ile ilgili alanlarda veya özel akademik alanlarda yüksek performans sergileme (Sumreungwong, 2003) olarak tanımlanmakta ve bu özel yeteneklere sahip çocukların da akranlarından daha önce ve hızlı bir şekilde gelişim görevlerini yerine getirdiği bildirilmektedir (Silverman, 2010).

Alan yazında 1920'li yıllardan bu günlere kadar özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal olarak akranlarından farklı gereksinimleri olabileceği vurgulansa da (Terrassier, 2009), bu çocukların diğer normal gelişim gösteren çocuklar gibi benzer sorunlar yaşadığı yönünde büyüyen bir uzlaşma vardır (Öztabak, 2018). Morawska ve Sanders (2008) ebeveynlerin ve öğretmenlerin özel yetenekli çocuklardan gerçekçi olmayan beklentilerinin, aşırı ve uygun olmayan övgülerinin, aşırı ilgilerinin bu çocuklarda davranışsal ve duygusal sorunlara yol açabildiğini belirtmişlerdir. Ben de özel yetenekli çocukların diğer normal gelişim gösteren çocuklar gibi benzer sorunlar yaşayabileceğini düşünüyorum. Ailelerin ve öğretmenlerin özel yetenekli çocukları diğer normal gelişim gösteren çocuklar gibi görmeleri, algılarını şekillendirmeleri ve onlarda davranışsal ve duygusal sorunlara yol açmamaları için bölümün bundan sonraki kısımlarında "özel yetenekli çocuklar" ve "normal gelişim gösteren çocuklar" ifadelerini tek bir çatıda birleştirerek "çocuklar" ifadesini tercih ettim.

1.1. Okula Başlama

İlk sözcüklerin söylenmesi, ilk adımın atılışı, ilk dişin çıkması gibi okula başlama da, aile hayatında önemli ve heyecan verici bir olaydır. Okul alışverişi yapmak, okul forması ve çantasıyla çocuklarının okula gidişini görmek anne babalara mutluluk verir. Mutluluğun yanı sıra çocuğun okula başlaması bazı anne babalar için kaygıya da neden olabilir. Acaba okul nasıl? Öğretmeni nasıl biri? Arkadaşlarıyla geçinebilecek mi? Çocuğum okulda mutlu olacak mı? gibi sorular anne babaları endişelendirebilir. Belki de anne babaları kaygılandıran en önemli soru: "Çocuğun ruh sağlığı bu durumdan nasıl etkilenecek?". Çocuğun uyanık olduğu zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçirdiği düşünüldüğünde anne babaların bu kaygıları yersiz de değil. Çocuğun ruh

sağlığı okuldaki çeşitli faktörlerden etkilenerek bozulabilir ya da tam tersi çocuğun ruh sağlığı olumlu yönde değişebilir.

Son yıllarda ailelerin okul tercihinde bulunurken eskiye göre daha bilinçli hareket ettikleri gözlenmektedir. Çünkü okul çağında çocuğu olan her aile için çocuklarını güvenle gönderebilecekleri iyi okul özelliklerini taşıyan bir okul bulmak önemlidir. O halde iyi okul nedir? Çocuğu sınavlara hazırlayan okul iyi okul mudur? Ya da çocuğu hayata hazırlayan okul iyi okul mudur? Yoksa çocukların bilgi, beceri, yetenek ve gelişim alanlarını destekleyen okul iyi okul mudur? Siz okurlar bu sorunun cevabını düşünürken ben bu bölümde neleri amaçladığımdan bahsedeyim.

Çocukların ruh sağlığını korumak için aile, öğretmen, okul idarecileri ve ruh sağlığı çalışanlarının işbirliği halinde çalışması (Melville, 2017) gerekse de yönetici/öğretmenlerin, psikolojik danışmanların, ailelerin rolleri ve sorumlulukları farklılaşmaktadır. Bu bölümde "İyi okul, iyi öğretmen, iyi aile, iyi psikolojik danışman kimdir?" sorularını cevaplandırmaya çalıştım. Bu bölümün sizin algınızı tamamen değiştireceğini iddia etmiyorum ama farklı açılardan bakmanıza yardımcı olacağını düşünüyorum.

1.2. İyi Okul

Okulun kişiliği var mıdır? Bir okulu diğer bütün okullardan ayıran özellikleri kastediyorum. İlk defa bir okula gittiğinizde farklı bir atmosferi soludunuz mu? Farklılığı hissettiniz mi? Ekşi (2006), bir kişinin bir okulun kapısından girer girmez okulun kendine özgü karakteristik özelliklerini hemen fark ettiğini ifade ediyor. Bektaş ve Nalçacı (2013) her okulun kendine ait bir "atmosfer"i olduğunu ve bu atmosferin okuldaki herkesi etkilediğini belirtiyorlar. Taşkıran (2008) çalışanların ve öğrencilerin moral düzeylerinde, performanslarında, motivasyonlarında, devamsızlık yapıp yapmamalarında, yabancılaşmalarında, tükenmişlik yaşayıp yaşamamalarında okul atmosferinin etkili olduğunu ifade ediyor. Siz ne düşünüyorsunuz? Her okulun kendine ait bir atmosferi var mı? Öğretmenler, öğrenciler, müdür, müdür yardımcıları, psikolojik danışmanlar, yardımcı görevliler bu atmosferi nasıl etkiliyorlar? Bu atmosferden nasıl etkileniyorlar? Anaokulundan itibaren gittiğiniz okulları bir düşünün. Atmosferleri nasıldı? Gelin hep beraber ilkokula bir yolculuğa çıkalım. İlkokulunuz nasıl bir atmosfere sahipti. Yöneticileriniz, öğretmenleriniz, psikolojik danışmanlar, aileleriniz, diğer görevliler,

arkadaşlarınız nasıldı? Kılık kıyafetinize, saç traşınıza, tokanıza karışırlar mıydı? Ayın öğrencisi seçilir miydi? Sert ve katı okul kuralları var mıydı? Bu kurallar ile başınız dertte miydi? Okulun herhangi bir ihtiyacı için öğrencilerden para toplanır mıydı? Para getirmeyen öğrencilere ne olurdu? Okulla ilgili alınan kararlarda sizlerin ve ailelerinizin görüşleri alınır mıydı? Dilek ve şikayet kutusu var mıydı? Bu kutuya attığınız yazılar dikkate alınır mıydı? Devamsızlık önemsenir miydi? Öğretmenleriniz mutlu muydu? Derse geç girdiğinizde öğretmeninizle veya okul yönetimi ile tartışma yaşar mıydınız? Öğretmenlerin ödül ve ceza yöntemleri nelerdi? Başarılı öğrenciler nasıl teşvik edilirdi? Akran zorbalığı, çeteleşme, okuldan kaçma, taciz gibi olaylar yaşanır mıydı? Rehberlik servisi aktif çalışır mıydı? Psikolojik danışmanın odasından çıkan birisi görüldüğünde deli gözüyle bakılır mıydı? Bilgisayar laboratuvarı, kütüphane gibi yerlerin kapısı kilitli miydi? Yardımcı görevliler size bir şey söyler miydi? Kantinde veresiye alışveriş var mıydı?... Ne çok soru varmış diyorsunuz. Haklısınız, çok soru var. Bir okula girdiğimizde göremesek de aslında bu sorular ve cevaplar havada uçuşuyor ve biz bu havayı soluyoruz diyor ve okul ikliminden detaylı bahsetmek istiyorum.

Uzun yıllardır okul iklimi olarak tanımlanan bu atmosfere ilgi var. Araştırmacılar, eğitimciler, eğitim bakanlıkları, hastalık kontrol önleme merkezleri, enstitüler ve UNICEF okulları iyileştirme stratejisi olarak okul iklimine odaklanmış durumdalar (Thape ve diğ., 2013). Okul iklimi üzerine uzlaşılmış bir tanım olmamakla birlikte, Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen nitelikler olarak tanımlamıştır. Çalık ve Kurt (2010) okul iklimini okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler dahil olmak üzere herkesin etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir özellik olarak ifade etmişlerdir. Sonuç olarak okul iklimi bir okulu başka okullardan ayıran iç özelliklerin bütünüdür ve okuldaki formal ve informal gruplar tarafından etkilenir ve onları etkiler (Omay, 2008).

Amerika Ulusal Okul İklim Merkezi (2007) okul ikliminin insanların okul yaşamı deneyimlerinin kalıplarına dayandığını ve normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıttığını öne sürmüştür. Sürdürülebilir, olumlu bir okul ikliminin, demokratik bir toplumda üretken, katkıda bulunan ve tatmin edici bir yaşam için gerekli olan çocukların gelişimini ve öğrenimini teşvik ettiğini

vurgulamıştır. Amerika Ulusal Okul İklim Merkezi'ne göre (2007) okul iklimi, insanların sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini destekleyen normları, değerleri ve beklentileri içerir. Öğrenciler, aileler ve eğitimciler ortak bir okul vizyonu geliştirmek, yaşamak ve katkıda bulunmak için birlikte çalışırlar. Eğitimciler, öğrenmeden elde edilen faydaları ve doyumları vurgulayan tutumları model alır ve besler. Her birey okulun işleyişine ve fiziksel çevrenin korunmasına katkıda bulunur.

Alan yazın incelendiğinde okul ikliminin öğrencilerin zihinsel ve fiziksel sağlığı üzerinde etkili olduğunu söyleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Olumlu bir okul ikliminin daha iyi psikolojik iyi oluşun habercisi olduğu ifade edilmekte (Virtanen, 2009), olumlu bir okul ikliminin olduğu liselerde daha az psikiyatrik sorun, daha düşük uyuşturucu kullanımı görüldüğü bildirilmektedir (LaRusso ve diğ., 2008). Ayrıca olumlu okul iklimi devamsızlık yapma gibi riski önlemede (Greenberg ve diğ., 2003), akademik başarı için öğrenme motivasyonu sağlamada etkili görülmektedir (Eccles ve diğerleri, 1993).

Sonuç olarak okul iklimi, olumlu yaşam sonuçlarını destekleyen koruyucu bir faktör olarak hizmet edebildiğinden (Ortega ve diğ., 2011). çocukların ruh sağlığını korumada olumlu okul iklimine sahip okullara ihtiyacımız olduğu çıkarımında bulunabiliriz. Şimdi anne babalara soruyorum? İyi okul nedir? Çocuğunuzu kaydettirecek bir okul arıyorsanız kriterleriniz neler? Çocuğunuzu sınavlara hazırlayan bir okul mu arıyorsunuz? Çocuğunuzu hayata hazırlayan bir okul mu?

1.3. İyi Yönetici/Öğretmen

İlkokul öğretmeninizin ismini hatırlıyor musunuz? Yüzünü, konuşmasını, ders anlatımını, en önemlisi size olan yaklaşımını. Bu bölümün bundan sonraki kısmını okumaya geçmeden önce kitabı kapatıp unutmadığınız ya da unutamadığınız bir anınızı bilinç öncesinden bilince getirmenizi istiyorum.

İsteğimi yaptıktan sonra bu satırları okumaya başladığınızı varsayıyorum. Hiç anılarını hatırlarken "Öğretmenimiz ne güzel kümeler konusunu anlatırdı? Ne güzel soru çözerdi? Ne güzel sınavlara hazırlardı?" şeklinde şeyler hatırlayan oldu mu? "Hayır" dediğinizi duyar gibiyim. Şaşırmadım çünkü öğretmenlerin nasıl ders anlattığını değil bize nasıl davrandığını unutamıyoruz. Anınız yüzünüzü gülümsetti mi yoksa sizi üzdü mü

bilemem ama bildiğim bir şey var o da yaşanılanların kaybolmadığıdır. Umarım unutamadığınız anılar size doğru kararlar verme noktasında yol gösterici olur diyor iyi öğretmenden bahsetmek istiyorum. Yöneticiler de nihayetinde öğretmen olduklarından iyi yöneticileri de iyi öğretmen başlığı altında ele aldım. İyi öğretmen olmak iyi yönetici olmak anlamına gelmez ancak çocuğa yaklaşım ve çocuğun okulda ruh sağlığını koruma noktasında iyi öğretmenin yönetici olduğunda aynı bilinçle hareket edeceğine inanıyorum.

Son zamanlarda özellikle ilkokullarda velilerin yasal engelleri bile aşarak (yanlış adres beyanı vererek) veya yüklü miktarlarda okula bağış yaparak çocuğunu istediği bir öğretmene kaydettirmeye çalıştıklarına şahit oluyoruz. Veliler neden bazı öğretmenleri diğerlerine tercih ediyor olabilir? Işıktaş (2015)'ın iyi öğretmen, Bright (2011)'ın etkili öğretmen, Gültekin (2020)'in ideal öğretmen, Şimşek ve Tuzluca (2015)' nın iz bırakan öğretmen dediği öğretmenler kimler? Kubovi (1992) öğrenciye saygıyla bakan, öğrencide korku uyandırmayan, öğrencilerin yeteneklerine inanan, samimi davranan, sevecenlik gösteren ve kişisel farklılıkları anlayan öğretmenlerin iyi öğretmen olarak algılandığını ifade etmiştir. Harden ve Crosby (2000) çocukları seven, öğrenciler ile başarılı ilişkiler kuran, öğrencilerin başarıyı yaşamalarını amaçlayan öğretmenleri iyi öğretmen olarak tanımlamıştır. Aydın ve Ünsal (2022) yaptıkları araştırmada velilerin iletişim ve işbirliği becerileri iyi olan, mesleğini ve öğrencilerini seven, doğru rol model olan, öğrencilerin bütün gelişim alanlarında gelişimini önemseyen, fedakar, çalışkan, şefkatli öğretmenleri tercih ettiklerini bulmuşlardır. Bu sonuçlar gösteriyor ki, anne babalar öğretmenlerin öğrencileri derinden etkileyebilme gücüne sahip kişiler olduklarının (Khan ve diğ., 2015), öğretmenin öğrenciye yaklaşımı ve kurduğu iletişimin öğrencilerin kişilik gelişimini etkilediğininin (Küçükahmet, 1998) farkındalar. Bu farkındalıklar anne babaların öğretmen araştırma çabalarını açıklamaktadır. Anne babalar çocuklarının ruh sağlığını korumada faydalı olabilecek öğretmenleri tercih ediyor gibi görünüyor. Şimdi sorum farkında olmayan anne babalara. İyi soru çözen öğretmen mi arıyorsunuz? Çocuğunuzun hayatında olumlu izler bırakabilecek öğretmen mi?

1.4. İyi Aile

Çocukların okulda mutlu olup olmamaları konusu hep ilgimizi çekmiştir. Neden bazı çocuklar mutluyken bazıları mutsuz görünüyor? Neden okullar bu çocukların yüzünü güldüremiyor? Okullar nerede yanlış yapıyor? Okulda bir çocuğun mutluluğunu etkileyen faktörler neler? Elbette iyi okul başlığı altında sunduğum okul ikliminin payı yüksekti. Biz uzmanlara, öğretmenlere düşen görevler vardı. Ancak uzun yıllar okul deneyimimde bizim dışımızda ailelerin de en az bizler kadar belki daha fazla payının olduğunu gördüm. Mutlu çocukların mutlu ailede yetiştiklerini, mutlu ailelerde bireylerin birbirlerine hoşgörülü olduğunu, saygı ve sevgi çerçevesinde hareket ettiklerini, kişilerarası güçlü bir iletişimin ve etkileşimin olduğunu gördüm. Diğer taraftan yaptığım aile görüşmelerinde bazı ailelerin farkında olmayarak çocuğun okula uyumunu zorlaştırabilecek, çocuğun ruh sağlığına zarar verebilecek davranışlar sergileyerek mutlu aile tablosuna zarar verdiklerini gördüm. Bunun yanısıra bölüm yazarı olarak kendi çocuklarımın mutluluklarında belirleyici bir role sahip olduğumu gördüm. Bu kısımda daha çok anne babaların okulla ilgili yaptığı olumsuzluklar üzerinden gidip çocukların ruh sağlığını korumada aileye düşen rolleri anlatmaya çalıştım.

Çocukların yanında öğretmeni hakkında olumsuz konuşur musunuz? Okulun kurallarını eleştirir misiniz? “Ben okudum da ne oldu? Okuyanların hepsi işsiz.” gibi cümleler söyler misiniz? 100 puan üzerinden 90 alan bir çocuğa “Neden 100 alamadın. 100 alan var mıydı?” gibi sorular sorar mısınız? Bir çok anne baba farkında olmadan çocuklarının yanında onların öğretmenleri hakkında olumsuz konuşuyorlar. Okul ve öğretmenleri sert bir şekilde eleştiriyorlar. Okuyan insanların iş bulamadıklarından yakınıyorlar. Çocuğun aldığı puandan memnun olmayan bir tutum sergiliyorlar. Bu yaklaşım tarzı çocuğun öğretmenlerine karşı beslediği sevgi ve saygıya zarar verip çocuğu okuldan uzaklaştırabiliyor. Çocukların zihinlerinde “Neden okula gidiyorum ki? Okuyacağım da ne olacak? Ne işim var benim okulda? Zaten başaramıyorum. Yapamıyorum.” gibi düşüncelerin oluşmasına yol açarak mevcut durumdan haz almasını engelleyebiliyor. Öğretmenlerin çocuk üzerindeki etkisini zayıflatabiliyor ve çocukların okulda mutsuz olmasına yol açabiliyor. Bu yüzden anne babaların hem çocukları ile konuşurken hem de çocukların yanında konuşurken dikkatli olmaları gerekmektedir.

Psikolojide mutluluk, öznel iyi oluş kavramı ile açıklanır (Deiner, 1984). Çocukların öznel iyi oluşlarında ailenin önemli etkisinin olduğu bilinmektedir (Rask ve diğ., 2003). Ailesiyle olumlu ilişkileri olan, ailesi tarafından desteklenen ve kabul gören çocukların, şiddet, depresyon ve kaygı gibi problemleri daha az yaşadıkları bildirilmiştir (Buist ve diğ., 2004). Barrera ve Li (1996) ailesi tarafından anlayış ve destek görmeyen, çatışmalı bir aile ortamında yaşayan ergenlerin problemli davranışlar sergiledikleri sonucuna varmışlardır. Buradan hareketle mutlu çocuğun mutlu ailede yetiştiğini söyleyip anne babalara pratik öneriler sunmak istiyorum.

Mutlu çocuk yetiştirme için anne babaların her şeyden önce çocuklarını sevmeleri, sevgi ihtiyaçlarını (Maslow, 1943) karşılamaları, sevgilerini çocuklarına hissettirmeleri, tutarlı olmaları, çocuklarına başarıyı tattırmaları, çocuklarına rekabeti değil işbirliğini öğretmeleri gerekmektedir. Bunun yanısıra çocuklarının mükemmel diye bir şeyin olmadığını anlamalarını sağlamalıdır. Çünkü mükemmel olmayı istemek çocuklara zarar verebilir. Anne babalar çocukların varoluşsal bir yaşam sürmelerini yani anı yaşamalarını teşvik etmelidir. Tüm bunlara ilaveten anne babalar çocuklarına "aile aidiyeti" olarak ifade edilen duygusal, sosyal ya da zihinsel olarak aileleriyle ilişki kurmalarına (Güneş, 2017) olanak tanımalı, çocukların aileye ait olduklarını hissetmelerine yardımcı olmalıdırlar. Bunu yapabilmek de şüphesiz ilk olarak çocuklara sevgi ve ilgi göstermekle başlamaktadır. Yapılan araştırmalar aile aidiyetinin çocukların suçluluk, şiddet, depresyon, madde kullanımı, intihar gibi olumsuz durumlara karşı koruyucu bir faktör olduğunu (King ve Boyd, 2016), eksikliğinde çocuklarda sosyal ve psikolojik sorunların görülebildiğini bildirmektedir (Hagerty, 2002).

Şimdi sorum anne babalara. Çocuğunuz sizin onu çok sevdiğinizi hissediyor mu? Çocuğunuz kendini bir aileye ait hissediyor mu?

1.5. İyi Psikolojik Danışman

Kendinize "Ben kimim? Nereye aitim? Yaşamımda neler yapmalıyım? diye sorular sordunuz mu? Hiç psikolojik danışma yardımı aldınız mı? Sizce psikolojik danışmanların okullardaki rolü nedir? Bu kısımda psikolojik danışmanlık mesleğini tanıtmaya ve okullarda çocukların ruh sağlığını korumada psikolojik danışmanların rollerini anlatmaya çalıştım.

Psikolojik danışmanlık mesleği, bireyin kendini tanıması, kendine ait farkındalık geliştirmesi, gereksinimlerini karşılayabilmesi, problemlerini çözebilmesi, gerçekçi kararlar verebilmesi, daha sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmesine yardım eder. Bu yardım bilimsel, profesyonel ve sistemlidir. Bu yardım sürecinde önleme, iyileştirme, değişim veya yaşamın güçlendirilmesine odaklanılır (Cormier ve Hackney, 2016). Koruma ve önleme çalışmaları ne kadar erken başlarsa, bireylerin ruhsal bozukluklara yakalanma ihtimalleri de o derece azaldığından (Yıldız, 2021), psikolojik danışmanlar gelişimsel konulara odaklanarak bireylerde duyuşsal, sosyal ve psikolojik sağlığın oluşturulmasını amaçlar ve problemleri önlemeye çalışırlar.

Psikolojik danışmanlar önleyici bir anlayışla çalışsalar da olumsuz çocukluk deneyimi olan öğrencilerle de karşılaşabilirler. Olumsuz çocukluk deneyimleri istismara maruz kalmayı, şiddeti, madde bağımlılığını, akıl sağlığı sorunları yaşayan aile üyelerini ve diğer travmatik olayları içerebilir (Felitti ve diğ., 1998). Araştırmalara göre olumlu çocukluk deneyimleri (Bethell ve diğ., 2019) ve koruyucu faktörler (Cohrdes & Mauz, 2020) olumsuz çocukluk deneyimlerinin etkisini tamponlayabilir. Ama olumsuz çocukluk deneyimi olan birçok çocuk, bu travmatik yaşantıların çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri (eğitim sonuçları, fiziksel sağlık ve zihinsel sağlık) bilinmesine rağmen uygun kaynaklara erişememektedir (Ridgard ve diğ., 2015). Okullar bu anlamda çocuklar üzerinde uzun vadeli olumlu etkileri olan önleme ve erken müdahale programlarının uygulanması için ideal ortamlardır (Chafouleas ve diğ., 2016; Fondren ve diğ., 2019). Psikolojik danışmanlar da, olumsuz çocukluk deneyimleri yaşayan öğrencileri destekleyebilecek, olumlu çocukluk deneyimleri yaşatabilecek ve koruyucu faktörler kullanabilecek benzersiz bir konumdadırlar (Zyromski ve diğ., 2022).

Psikolojik danışmanlara gerek önleyici çalışmalarda gerek iyileştirici çalışmalarda büyük görevler düşmektedir. Lemberger-Truelove ve Bowers (2019) psikolojik danışmanın, bir yandan öğrencinin çevresini dikkate alması gerektiğini, diğer yandan öğrencinin sistemik koşullarını iyileştirmeye ve zorlukların üstesinden gelme yeteneklerini en üst düzeye çıkarmaya çalışması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak psikolojik danışmanlar, okullarda öğrencilerin gelişimlerine yardım eden, çocukların ruh sağlığını korumada rolleri olan

uzmanlardır. Şimdi sorum psikolojik danışmanlara/adaylarına. Omuzlarınızdaki yükün farkında mısınız? Kendinizi yeterli görüyor musunuz?

2. ÖZET

Bu bölüm çocukların okulda ruh sağlığını korumada paydaş (yönetici/öğretmen, aile, psikolojik danışman) rollerine odaklanmaktadır. Bütün paydaşlar işbirliği içerisinde hareket eder ve her bir paydaş rollerinin gereğini doğru ve düzgün bir şekilde yerine getirirse çocukların ruh sağlığı korunacaktır. Çocukların ruh sağlığının korunmasıyla sağlıklı bireyler yetişecek toplum hayatı düzene girecektir. Bu bölümde iyi okul, iyi aile, iyi öğretmen, iyi psikolojik danışman başlıkları ile onlara düşen görev ve sorumluluklar genel hatlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bölümü okurken herkesin kendinden bir şey bulacağını, ve farkındalık yaşayarak kendini geliştireceğini umuyorum.

3. TARTIŞMA SORULARI

1. Çocukların ruh sağlığını korumada işbirliği içerisinde hareket etmesi gereken kişiler kimlerdir?
2. Öznel iyi oluş nedir? Öznel iyi oluşu etkileyen faktörler nelerdir?
3. Bir çocuğun aile aidiyeti hissetmesi için aileye düşen görevler nelerdir?

KAYNAKÇA

Aydın, S., & Ünsal, S. (2022). Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Edilme Nedenleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 55*(1), 183-218.

Barrera, M., & Li, S. A. (1996). *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum Press.

Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(13), 1-13.

Bethell, C., Jones, J., Gombojav, N., Linkenbach, J., & Sege, R. (2019). Positive childhood experiences and adult mental and relational health in a statewide sample: Associations across adverse childhood experiences levels. *JAMA Pediatrics, 173*(11), e193007–e193007. doi: https://doi.org/10.1001/jama pediatrics.2019.3007

Bright, N. H. (2011). Five habits of highly effective teachers. *School Administrator, 9*(68), 33-35. https://eric.ed.gov/?id=EJ946601

Buist, K. L., Dekovic´, M., Meeus, W., & Van Aken, M. A. G. (2004). Reciprocal relationships between early adolescent attachment and internalising and externalising problem behaviour. *Journal of Adolescence, 27*, 251-266.

Chafouleas, S. M., Johnson, A. H., Overstreet, S., & Santos, N. M. (2016). Toward a blueprint for trauma-informed service delivery in schools. *School Mental Health, 8*(1), 144-162. doi:https://doi.org/10.1007/s12310-015-9166-8

Cohrdes, C., & Mauz, E. (2020). Self-efficacy and emotional stability buffer negative effects of adverse childhood experiences on young adult health-related quality of life. *Journal of Adolescent Health, 67*(1), 93–100. doi:https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.01.005

Cormier, L. S., & Hackney, H. (2016). *Counseling strategies and interventions for professional helpers.* Boston: Pearson.

Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS). *Eğitim ve Bilim, 35*(157), 167-180.

Diener E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal, 93*, 553–574. doi:10.1086/461740

Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., … Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventative Medicine, 14*(4) 245–258. Available from https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8

Fondren, K., Lawson, M., Speidel, R., McDonnell, C. G., & Valentino, K. (2019). Buffering the effects of childhood trauma within the school setting: A systematic review of trauma-informed and trauma-responsive interventions among trauma-affected youth. *Children and Youth Services Review,* 104691. doi:https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104691

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58,* 466–474. doi:10.1016/j.tate.2007.06.005

Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal Educational Sciences International, 10*(11), 654-700. https://doi.org/10.18039/ajesi.682130

Güneş, A. (2017). *Aile ile bağlanma: Aidiyet.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Hagerty, B. M. (2002). Childhood antecedents of adult sense of belonging. *Journal of Clinical Psychology, 58*(7), 793–801. doi: 10.1002/jclp.2007

Harden, R. M., & Crosby, J. R. (2000). The good teacher is more than a lecturer the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher, 22*(4), 334-347.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi.* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.

Işıktaş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(4), http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1777p blished.pdf

Khan, F., Fauzee, M. S., & Daud, Y. (2015). Significance of teachers and education in promoting national economic development: a case study of Pakistan. *Asian Social Science, 11*(12), 290-296. https://doi.org/10.5539/ass.v11n12p290

King, V., & Boyd, L. M. (2016). Factors associated with perceptions of family belonging among adolescents. *Journal of Marriage and Family, 78,* 1114-1130. doi.org/10.1111/jomf.12322

Kubovi, D. (1992). *Between the teacher and the pupil*. Hebrew: Jerusalem, Academon.

Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (9. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.

LaRusso, M., Romer, D., & Selman, R. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth & Adolescence, 37*, 386–398. doi:10.1007/s10964-007-9212-4

Lemberger-Truelove, M. E., & Bowers, H. (2019). An Advocating Student-within-Environment approach to school counseling. In C. T. Dollarhide & M. E (Eds.), *Lemberger-Truelove's theories of school counseling for the 21 st century* (pp. 266–294). New York, NY: Oxford Press.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review, 50*(4), 370.

Melville, A. (2017). Trauma-exposed infants and toddlers: A review of impacts and evidencebased interventions. *Advances in Social Work, 18*(1), 53-65. doi:10.18060/21287

Morawska, A. & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting ıssues. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 9*(42), 819-827.

National School Climate Council. (2007). The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. Retrieved from http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php

Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Ortega, R., Sanchez, V., & Viejo, C. (2011). La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes [Sexual violence in teenage relationships]. In Lameiras, M., Iglesias, I. (Eds.), *Violencia deGénero. La violencia sexual a debate* (pp. 99–126). Valencia: Tirant Lo Blanch.

Öztabak, M. Ü. (2018). Özel/Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Yönelik Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama, 9(*17), 79-106.

Rask, K., Kurki, P. A., & Paavilainen, E. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scand J.Caring Sci,17,*129-138.

Ridgard, T. J., Laracy, S. D., DuPaul, G. J., Shapiro, E. S., & Power, T. J. (2015). Trauma-informed care in schools: A social justice imperative. *Communique, 44*(2), 1-12.

Silverman, L. K. (2010). Resource for parents of gifted children. https://childdevelopmentinfo.com/learning/gifted_children/?ak_action=reject_mobile

Sumreungwong, U. (2003). *Preservice elementary teachers' attitudes toward the characteristics and needs of gifted children.* Unpublished doctoral dissertation. University of Northern Colorado, Greeley, Colorado.

Şimşek, C., & Tuzluca, S. (2015). Yetişkinlerin düşünce hayatında olumlu iz bırakan öğretmenlerin ortak kişilik ve davranış özellikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/17.cengiz_simsek.pdf 1

Taşkıran, A. (2008) *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Terrassier, J. C. (2009). Intellectually precocious children. *Archives de Pediatrie: Organe Officiel de la Societe Francaise de Pediatrie, 16*(12), 1603-1606.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research, 83*(3), 357-385.

Virtanen, M., Kivimaki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J., & Pietikainen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health, 19,* 554-560.

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities.* New York: Basic Books.

Yıldız, M. (2021). Ruh sağlığını koruma ve önleme psikoeğitim programının ilkokul öğrencilerinin duygusal ve davranışsal sorunlarına etkisi. *Hafıza, 3(*2), 191-199.

Zyromski, B., Wolfe, T. E., Choi, J., Shrewsbury, S., & Hamilton, M. (2022). Applying an Advocating Student-Environment Lens to Foster Protective Factors: School Counselors' Role in Buffering ACEs. *Journal of Child and Adolescent Counseling,* 1-15.

BÖLÜM 3

TÜRKİYE'DE ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİ EĞİTSEL AÇIDAN KARŞILAŞTIRAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Okay DEMİR[1]

[1] Millî Eğitim Bakanlığı, Malatya Bilim ve Sanat Merkezi, Malatya, Türkiye. okay4425@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8033-3355

GİRİŞ

Eğitim faaliyetleri planlanırken kendini tanıyan, nitelikli, değişime ve gelişime uyum sağlayabilen nesiller yetiştirme oldukça önemli görünmekte ve bu noktada özel yetenekli bireylerin eğitimi ön plana çıkmaktadır (Bilgiç ve diğerleri, 2021). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, hem bu öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları hem de ülkenin ilerlemesindeki rolü açısından üzerinde önemle durulması gereken bir disiplindir (Tortop, 2015). Renzulli'ye göre (2011) özel yeteneklilik, ortalama zekalardan yaratıcılık, genel beceriler ve görev bağlılığı parametreleri bakımından ayrılırlar. Özel yetenekli çocuklar, bu özelliklerin bileşimine sahip olan veya bunları geliştirebilen ve herhangi bir performans alanına uygulayabilen çocuklardır (Ünal ve Er, 2015). Özel yetenekli olma durumu genel olarak başarı, yaratıcı düşünme, aşırı merak, soyutlayabilme becerisi, yüksek enerji, geniş çaplı ilgi alanları, bağımsızlık ve sosyal olgunluk gibi özellikleri içermekte ve bu özellikleriyle bu çocuklar, kendilerinden açıkça beklenmeyen görevleri yerine getirme yeteneğine sahip olmaktadır (Conklin ve Frei, 2015). Üstün yetenekli çocuklar farklı düşünürler, yeni bir bilgiyi ortalama öğrencilerden daha hızlı öğrenirler ve yaratıcılıklarını geliştirmek için kendilerini ifade etme fırsatlarına ihtiyaçları vardır (Sak, 2014).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılarken kullandıkları belirli uygulamaları, stratejileri, prosedürleri, modelleri ve politikaları ifade eder (Purcell ve Eckert, 2006). Özel yeteneklilerin eğitiminde bu çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması yıllardır birincil hedef olmakla beraber (Purcell ve Eckert, 2006) artık bu alanda daha çok araştırmanın yapılmasının gerekliliği ortadadır (Delisle, 2014). Ancak Türkiye özelinde alanyazın incelendiğinde özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran çalışmaları bir arada derleyen ve bu yöndeki araştırma eğilimlerini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışma ile özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran çalışmaların eğilimleri tespit edilerek sonraki araştırmalara ışık tutulması umulmaktadır. Böylelikle hazırlanacak eğitim programları ve etkinliklerin, özel yetenekli öğrencilerin ilgi, merak ve gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde farklılaştırılmasına ve çeşitlenmesine katkı sağlanacaktır. Bu nedenle bu çalışma sonuçlarının alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran lisansüstü çalışmalar

sunulmuştur. Bu çalışmanın amacı; Türkiye'de özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesidir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran lisansüstü tezlerin eğilimlerini incelemek ve ileride yapılacak olan araştırmalara somut veriler sunmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın problemini, geçmişten bugüne Türkiye'de özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran lisansüstü tezlerin eğilimleri nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu temel problem bağlamında, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran lisansüstü tezlerin yıllara, tez türüne, üniversiteye, konusuna, metodolojisine, veri toplama araçlarına ve analiz yöntemlerine göre dağılımı belirlenmeye çalışılmıştır.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel paradigma içinde yer alan betimsel içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, birbirine yakın olan veriler ortak kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve böylece veriler anlaşılırlığı sağlayabilecek bir biçimde düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel içerik analizi ise veri havuzunda toplanan araştırmalarda genel eğilimin ne olduğunu belirlemede kullanılan bir tekniktir (Cohen vd., 2007).

2.2.Veri Kaynağı

Bu çalışmanın veri kaynağını, YÖK Ulusal Tez Merkezinde, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri geçmişten günümüze eğitsel açıdan karşılaştıran, 2021 yılı ve öncesi yılları kapsayan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu tezler, Ulusal Tez Merkezi'nde belirli anahtar kavramlara göre çözümlenerek belirlenmiştir. Özel/Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda araştırmaları olan eğitim uzmanlarının görüşleri doğrultusunda; özel yetenek, üstün yetenek, BİLSEM ve eğitim uygulamaları anahtar kavramları ile arama yapılması kararlaştırılmıştır. Bu şekilde YÖK Ulusal Tez Merkezinde hazırlanmış 35 teze ulaşılmıştır. Tezlerden sadece 5'inin kullanım kısıtı olduğundan bu tezlerin özet kısımlarından yararlanılmış, diğer tezlerin

elektronik dosyaları dikkate alınmıştır. Böylece belirlenen ölçütleri karşılayan 35 lisansüstü tez araştırmaya dahil edilmiştir.

2.3.Veri Toplama Aracı

Araştırmada tezleri yöntembilim eğilimleri bakımından sınıflandırmak amacıyla özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan bir arada ele alıp karşılaştıran tezlerdeki metodoloji eğilimleri çözümlenerek; uzman görüşü ve önerileri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan bilimsel yayın analiz formundan yararlanılmıştır. Bu form, tezlerin künye bilgileri, konusu, araştırma desenleri, modeli, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerinden oluşmaktadır.

2.4.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılmış ve bu doğrultuda söz konusu tezlerin, içeriği sınıflandırılmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümlenerek, eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.BULGULAR

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan bir arada ele alıp karşılaştıran 35 tezin analizine ilişkin istatistiksel sonuçlar aşağıda incelenmiştir.

3.1.Tezlerin Yayımlandıkları Yıllara İlişkin Bulgular

Tablo 1: Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	f
1995	1
1999	1
2000	1
2003	1
2006	1
2010	2
2011	2
2014	1
2016	3
2017	5

2018	5
2019	6
2020	2
2021	4
Toplam	35

Tablo 1'de özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin yıllara göre dağılımı görülmektedir. Bu doğrultuda ilk tezin 1995 yılında yayınlandığı görülmektedir. En fazla tezin 2019 (f=6) yılında, sonraki tezlerin 2018 (f=5) ve 2017 (f=5) yıllarında hazırlandığı belirlenmiştir.

3.2.Tezlerin Türlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2: Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin türe göre dağılımı

Tür	f
Yüksek Lisans	32
Doktora	3
Toplam	35

Tablo 2'de özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin 32'sinin yüksek lisans, 3'ünün ise doktora türünde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili tezlerin çoğunluğu yüksek lisans kademesinde ortaya konulmuştur.

3.3.Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere İlişkin Bulgular

Tablo 3: Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversiteler	f
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
Amasya Üniversitesi	1
Ankara Üniversitesi	1
Bahçeşehir Üniversitesi	3

Boğaziçi Üniversitesi	1
Ege Üniversitesi	1
Erciyes Üniversitesi	2
Gazi Üniversitesi	2
Gaziantep Üniversitesi	1
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2
Hacettepe Üniversitesi	8
Haliç Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi	2
İstanbul Aydın Üniversitesi	1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1
Kırklareli Üniversitesi	1
Marmara Üniversitesi	2
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1
Sakarya Üniversitesi	1
Toplam	35

Tablo 3'te özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin hazırlandığı üniversiteler görülmektedir. Bulgulara göre, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran çalışmaların en fazla Hacettepe Üniversitesinde (f=8) tez olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu üniversiteden sonra ise Bahçeşehir Üniversitesi (f=3) gelmektedir.

3.4.Tezlerin Araştırma Konularının Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 4: Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin araştırma konularına göre dağılımı

Konu	f
Aile Sistemi ve Ebeveyn Tutumları	8
Empati Becerileri	4
Benlik Algıları	3
Matematiksel Beceriler	3
Denetim Odağı	3

Liderlik Becerileri	2
Ahlaki Yargıları	2
Akademik Başarı	2
Öğrencilerin Özyeterlik Durumları	2
Öğrenme Stratejileri	2
Matematik Kaygı Düzeyleri	1
Dijital Oyun Becerileri	1
Duygusal Zekâ	1
Bilimsel Hayal Güçleri	1
DEHB Düzeyleri	1
Zaman Algısı	1
Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum	1
Yalnızlık Düzeyleri	1
Mükemmeliyetçilik Düzeyleri	1
Sosyal Beceri Düzeyleri	1
Özgüven Düzeyleri	1
Kişilik Özellikleri	1
Kültürel Yönelimleri	1
Okuduğunu Anlama Stratejileri	1
Matematiksel Problem Çözme Becerileri	1
Öğretmen Özyeterliği	1
Toplam	47

Tablo 4 incelendiğinde özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin eğitsel açıdan karşılaştırılmasında en çok aile sistemi ve ebeveyn tutumlarının (f=8) çalışıldığı görülmektedir. Ardından empati becerileri (f=4), benlik algıları (f=3), matematiksel beceriler (f=3) ve denetim odağı (f=3) konularına dair çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Bu duruma ek olarak farklılık gösteren çeşitli konular üzerine de araştırmaların yapıldığı gözlenmektedir.

3.5.Tezlerin Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5: Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi		Desen	f
Nicel	Deneysel	Yarı deneysel	4
	Deneysel Olmayan	Genel Tarama	8
		İlişkisel Tarama	15
		Nedensel Karşılaştırma	3
Nitel		Durum çalışması	4
		Fenomenoloji	1
		Toplam	35

Tablo 5'te özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin metodolojisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin 30'u nicel, 5'i ise nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu tezlerde nicel araştırma desenlerinden 4'ü yarı deneysel, 8'i genel tarama, 15'i ilişkisel tarama, 3'ü ise nedensel karşılaştırma şeklindedir. Nitel yöntemlerden ise en fazla durum çalışması (f=4) yer almış, bununla birlikte fenomenolojik desene de yer verilmiştir (f=1).

3.6.Tezlerin Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	Ölçek	Anket	Görüşme Formu	Başarı Testi	Etkinlik Kâğıdı	Diğer (Okuma Metni, Ölçme Değerlendirme Raporu)
f	24	2	5	2	2	2

Tablo 6'da özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin veri toplama araçlarına ilişkin bulgular bulunmaktadır. Bulgulara göre bu tezlerde veri toplamak için en fazla ölçek (f=24) kullanıldığı

ve onu görüşme formu (f=5), başarı testi (f=2), anket (f=2), etkinlik kâğıdı (f=2) ve diğer (Okuma Metni, Ölçme Değerlendirme Raporu) (f=2) veri toplama araçlarının izlediği belirlenmiştir.

3.7.Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7: Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri			f
Nicel	Betimsel	Frekans/Yüzde	8
		Ortalama/Standart Sapma	7
	Kestirimsel	Non-parametrik testler	17
		t testi	17
		Ki-kare	1
		Anova, Ancova	11
		Korelasyon, Regresyon	16
Nitel	Nitel	İçerik Analizi	3
		Betimsel Analiz	3

Tablo 7'de özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin veri analiz yöntemleri yer almaktadır. Buna göre bu tezlerde kestirimsel istatistik tekniklerden Non-parametrik testler (f=17) ile t testi (f=17), Korelasyon, Regresyon analizlerinin (f=16) çokça kullanıldığı, betimsel tekniklerden ise frekans-yüzde (f=8) ile ortalama/standart sapmanın (f=7) kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel istatistik tekniklerden ise içerik analizi ile betimsel analize eşit düzeyde (f=3) başvurulmuştur.

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran ilk tez çalışmasının 1995 yılında yapıldığı görülmektedir. Bir diğer araştırma sonucunda, en fazla tezin 2019 yılında, sonrasında ise 2018 ve 2017 yıllarında hazırlandığı görülmektedir. Son yıllarda ise özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tez çalışmalarının ise kısmen arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplamda hazırlanan 33 yüksek lisans ve 3 doktora tez çalışmasının, Türkiye'de 81 ilde 279 bilim sanat merkezi ve her yıl tanılanan binlerce öğrenci

olduğu düşünüldüğünde özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştırıp bu karşılaştırmalardan çıkacak sonuçlarla uygulamalara katkı sağlayacak daha çok çalışmanın yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Ülkemizde özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tez çalışmalarına bakıldığında, sadece 21 üniversitede lisansüstü düzeyde bu alanda araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bulgulara göre, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran çalışmaların en fazla Hacettepe Üniversitesinde tez olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu üniversiteden sonra ise Bahçeşehir Üniversitesi gelmektedir. Bu durum, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin lisansüstü düzeyde daha çok Hacettepe ve Bahçeşehir Üniversitelerinde araştırmalara konu edildiği ve ilgili üniversitelerde bu alanda derinleşmek isteyen araştırmacıların olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hâlbuki ülkemizde 208 üniversite ve bu üniversitelerin önemli bir kısmında yer alan eğitim ve sosyal bilimler ile sağlık bilimleri enstitüleri göz önüne alındığında, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tez çalışmalarının istenilen seviyede olmadığı söylenebilir.

Tezlerde çalışılan konuların dağılımı incelendiğinde, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin eğitsel açıdan karşılaştırılmasında en çok aile sistemi ve ebeveyn tutumlarının çalışıldığı görülmektedir. Uyaroğlu (2011)'na göre, çocukların özgüven, benlik, kişilik gelişimlerinde ailenin etkisi kaçınılmazdır ve bu durum üstün yetenekli olarak tanılanmış (etiketlenmiş) çocukların aileleri için daha da büyük önem taşımaktadır. Üstün yetenekli bir çocuğun etiketlenmiş olmasının sosyal yaşamına yansıması çocuğun kişilik yapısına göre farklı olacağından bu noktada ailelerin tutumunun önemi artmakta ve böylesi konuların araştırılmaya değer konular olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Diğer çalışılan konuların ise empati becerileri, benlik algıları, matematiksel beceriler ve denetim odağı gibi konular olduğu belirlenmiştir. Farkı konular üzerinden özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran araştırmaların yürütüldüğü gözlenmekte; ancak bu araştırmaların sayısının farklı değişkenler ve örneklemler üzerinden artırılması gerekmektedir.

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin eğitsel açıdan karşılaştıran tezler incelendiğinde nicel çalışmaların oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu noktada veri zenginliği sağlaması bakımından, nicel çalışmaların nitel

çalışmalarla desteklendiği karma yöntem araştırmaları da tercih edilmelidir. Bunun dışında, ölçme aracı olarak çoğunlukla ölçeklerin kullanıldığı belirlenmiştir. İleriki araştırmalarda, ölçekler ile beraber nitel ölçme araçlarının da tercih edilmesi, bu öğrencilerin eğitimine ilişkin derinlemesine bir bilgi edinimi sağlayacaktır. Ayrıca doktora düzeyinde yürütülen araştırmaların da artırılmasıyla, uzun bir zamana yayılan uygulamalar ile daha zengin ve ayrıntılı veri elde edilmesi araştırmaların niteliği bakımından da son derece önemlidir. Bir diğer bir bulgu olarak özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan karşılaştıran tezlerin veri analiz yöntemlerine bakıldığında bu tezlerde kestirimsel istatistik tekniklerden Non-parametrik testler ile t testi, Korelasyon, Regresyon analizlerinin çokça kullanıldığı, betimsel tekniklerden ise frekans-yüzde ile ortalama/standart sapmanın kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel istatistik tekniklerden ise içerik analizi ile betimsel analize eşit düzeyde başvurulmuştur. Bu sonuç özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili tezlerde nicel analiz tekniklerinin daha çok tercih edildiğini göstermektedir. Bu durum özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin eğitsel açıdan karşılaştırılmasında nicel tekniklere ihtiyaç duyulması ve nicel analiz tekniklerinin daha kolay açıklanabilir ve yorumlanabilir olması ile açıklanabilir.

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri eğitsel açıdan inceleyen tezlerin, bu alanda politika ve program ortaya koyan yetkililere, öğretmenlere ve araştırmacılara katkı sağlayacağı ortadadır. Bu nedenle deneysel çalışmalar ile derinlemesine veri sağlayabilen nitel yöntemlerin tercihi yaygınlaştırılabilir. Ayrıca araştırmacıların karma yöntemler konusunda da yetkin hale gelmesi sağlanmalı, bu yöntemleri de kullanmaları teşvik edilmelidir. Son olarak Türkiye'de yer alan üniversitelerin ilgili anabilim dallarında bu konuyu irdeleyecek tezlerin sayısı artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Ataman, A. (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. (3. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O. ve Topal, T. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Conklin, W. ve Frei, S. (2015). *Üstün zekâlı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması.* (N.G. Kahveci, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar durum tespiti komisyonu ön raporu kitabı.* I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Delisle, J. (2014). "Gifted" label is crucial to ensure access to much needed services. *Education Week, 33,* 34.

Kadıoğlu Ateş, H. & Mazı, M. G. (2017). Türkiye'de üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlere genel bir bakış. *Journal of Gifted Education and Creativity 4* (3), 33-57.

Oğuz, B. (2021). Özel yetenekli öğrencilere ana dili öğretimi konulu çalışmaların (2017-2020) eğilimleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10*(1), 330-348.

Purcell, J. H., & Eckert, R. D. (2006). *Designing services and programs for high-ability learners: A guidebook for gifted education*. Corwin Press.

Renzulli, J. S. (2011). *What makes giftedness? Reexamining a definition*. Phi Delta Kappan, 92 (8), 81-88.

Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar, özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. (4. Baskı). Ankara: Vize Yayınevi.

Tortop, H. S. (2015). *Üstün yetenekliler üniversite küprüsü eğitim programı ÜYÜKEP Modeli.*: Ankara: Genç Bilge Yayınları.

Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal, F., & Er, H. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty,16* (1), 165-182.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences.* (11th Edition). Ankara: Seçkin Yayınları.

İncelenen Tezler

1.Şahin, A. (1995). Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan çocukların aile sistemi algıları ve öz kavramları: Karşılaştırmalı bir çalışma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

2.Biçer, G. (1999). Üstün yetenek ve normal gelişim gösteren on-on iki yaş grubundaki çocuklarda denetim odağının incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

3.Karakuş Atabay, N. (2000). Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

4.Yürük, A. (2003). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik saygılarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

5.Coşar Ciğerci, Z. (2006). Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

6.Güneş, A. (2010). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması (Kırşehir ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

7.Bencik Kangal, S. (2010). Normal ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılarının karşılaştırılması ve yaratıcı drama programının çocukların ahlaki yargılarına etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

8.Gürel, R. (2011).İlköğretim ikinci kademede okuyan üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ve bunların kaynakları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

9.Uyaroğlu, B. (2011). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

10.Kaval, N.O. (2014). Üstün yetenekli ve normal çocukların ebeveyn kabul-red ebeveyn tutumu, sosyal ve destek algıları ile yaşadıkları psikolojik güçlükler arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

11.Çakmak Teloğlu, Ş.K. (2016). Erken çocuklukta üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki akıl yürütmelerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
12.Taşkın, D. (2016). Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematikte yaratıcılıklarının incelenmesi: bir özel durum çalışması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
13.İnal, B. (2016). Aile işlevlerinin üstün yetenekli olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ile ilişkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
14.Korkmaz, O. (2017). Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
15.Küçük, H.D. (2017). Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
16.Dayan, Ş. (2017). Üstün yetenekli ve normal öğrencilerin matematiksel örüntü başarılarının incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
17.Şengül Yıldırım, K. (2017). Ortaokul öğrencileri ile aynı düzeydeki üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri özyeterliklerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
18.Kanık, P. (2017). Özel yetenekli tanısı almış ve almamış öğrencilerin denetim odağı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
19.Kaynar, H. (2018). Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin bilimsel hayal güçleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
20.Özcan, M. (2018). Üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
21.Toprak, F. (2018). Zihinsel engelli ve üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin yaşam doyumları, yaşam kaliteleri ve sosyal destek algılarının karşılaştırılması.

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

22. Arslan Ağırsoy, B. (2018). Özel yetenekli tanısı almış ve almamış çocukların yalnızlık, empati ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
23. Özer, H. (2018). Üstün yetenekli tanısı almış çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların OXO d-CBT testi ile DEHB düzeylerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
24. Albakır Yavuz, Ö. (2019). Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
25. Söğüt, R. (2019). Üstün yetenekli olan ve olmayan çocukların anne babalarının ebeveynliğe ilişkin yeterlik algıları ile stres düzeylerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
26. Bozan Deniz, C. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeyleri ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
27. Akbulut İnan, S. (2019). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
28. Kartel, O. (2019). Üstün yetenekli ve normal öğrencilerin benlik saygısı ve bağlanma düzeylerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
29. Aygün, Y.İ. (2019). Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve tanı konulmamış öğrencilerin farklı ortamlarda matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
30. Köseoğlu, C. (2020). Üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin özgüven düzeylerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
31. Bıçakçı, M. (2020). Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin kişilik özellikleri ve kültürel yönelimlerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

32. Ataş, M.S. (2021). Özel yetenekli ve tanılanmamış 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
33. Sipahi, Y. (2021). Problem-solving processes of mathematically gifted and non-gifted students. (The Degree of Master). The Graduate School of Natural and Applied Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
34. Gerçek Abanoz, S. (2021). Üstün yetenekli öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve tutumlarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
35. Aydın, S. (2021). Özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin dijital oyun tercihleri ve bu oyunlar yoluyla geliştirilen becerilerin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

BÖLÜM 4

SANAT VE GELENEKSEL TÜRK EBRU SANATININ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE DUYUŞSAL İMGELENİMLERİ

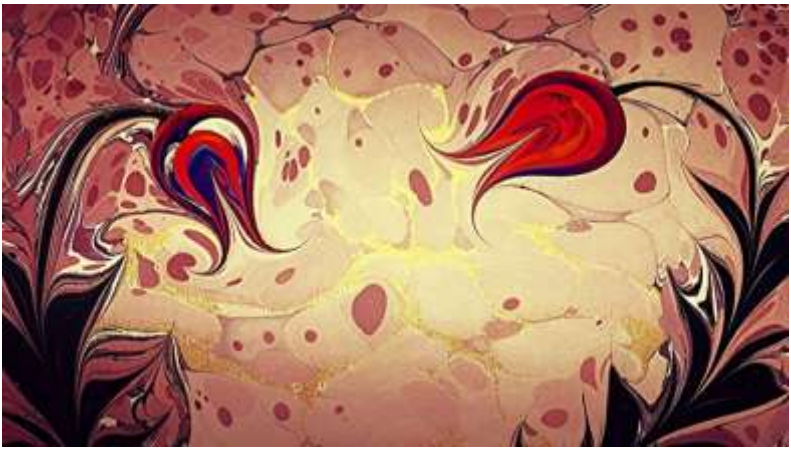
Tahsin BOZDAĞ[1]

[1] Öğretim Görevlisi, İnönü Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, tahsin.bozdag@inonu.edu.tr, Malatya/Türkiye, **ORCID:** 0000-0001-7412-9323

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı kültürel sanat bağlamında sanat ve gelenekli sanatların özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal imgelenimleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Sanatın kültürel çözümlemesini sanat felsefesinin epistemolojisine rağmen, her kadim kültürün coğrafi, siyasi, dini ve kültürel arka planlarını yansıtan kendine özgü ideolojisini veya ruhunu sanat eğitimi içeriğine yansıtmaktır (Bamford, A. ve M. Wimmer :2012). Modern çağın sanatsal evriminin sanat eğitimi ve sanatla ilgili özel yetenekli öğrencilerin aktif ve pasif edinimine odaklanmaktadır. Spesifik olarak, kültürel felsefelerin ve düşünce unsurları özümsedikçe sanat kültüründeki imgelenimler sanat üzerindeki etkisini kültürel okumalarda gösterir. Bu bağlamda, gelenekli sanat ideolojisi, Türk sanatının kültürel değerlerine dayalı olarak ulaşmaya çalıştığı, sanatın öğrencinin kültür, sanat ve gelenekli sanatlar bağlamındaki ideallerini yansıtmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler, gelişmiş insan topluluklarının gelişimlerini daha üst seviyelere ulaştırması noktasında oldukça önem arz etmektedirler. Bu özel yetenekli öğrenciler diğer yaşıtlarına nazaran akran guruplarından birkaç özel yeti bakımından daha üstün sayıla bilecek seviyede performans ve bilişsel farkındalık sunan kişiler olarak tanımlana bilmektedirler (Çetinkaya ve İnci: 2019). Geleneksel Türk ebru sanatının özel yetenekli öğrencilerin sanat kültürlerini, felsefelerini ve ideolojilerini sanat eğitimi sürecinde kültürel bir bağlamda kazanım sağlaması noktasında perspektif kazandıracaktır.



Şekil.1. Tahsin Bozdağ'ın Kişisel Arşivi

1.ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİ

Türk Dil Kurumu tarafından, yetenek kelimesini, "Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, kabiliyet, istidat" biçiminde anlamlandırarak ifade etmektedir. Tanımlamada yer alan; özel yetenekli birey ise yaşıtlarına göre belirgin şekilde etkin öğrenen, yaratımcı, sanat ve liderlik alanında akranlarının önünde olan, akademik yeteneği belirgin olan, soyut düşünebilme yetisi yüksek ve anlama, anlamlandırma yapabilen, bağımsız çalışmayı seven ve genel olarak yaşıtlarından yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (MEB: 2017). Bu yetilerde dünyaya gelen özel yetenekli bireyler, doğuştan var olan donatıların uygun eğitim almaları gelişimsel süreçleri adına önemlidir (Öznacar & Bildiren: 2016).Özel yetenekli öğrenci olarak adlandırılan bireylerin toplumların gelişim perspektifi adına sunacağı faydalar düşünüldüğünde bu bireyler, her toplum için üst aklın gelişimi adına insan rol modeli oluşturmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin büyük bir bölümü akranlarından bir veya birkaç ayırt edici baskın üst düzey dikkat, duyarlılık veya çaba göstererekten kendilerini belirgin kılan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Çetinkaya ve İnci: 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı özel yetenek gösteren öğrencileri tanımlamada; belirgin bir yetenek veya algı bağlamında yaşıtlarına kıyasla belirgin farkındalık gösteren, anlamlandırma ve düşünsel kurama sahip olan ve farlı düşünme alanlarında ise ortalama performansın üstünde çocuklar olarak tanımlamaktadır. (Metin: 1999). Bu bilişsel ve duyusal kapasitesi yüksek özel yetenekli öğrencilerin bazılarının sanatsal duyarlılık ve yetenek bağlamında özellikleri de bulunmaktadır. Özel yetenekli olarak tanımlanan öğrenciler; farklı sahalarda araştırmaya yoğun ilgi, istek ve merak duyarlar, akranlarına göre hızlı sayılacak bir sürede öğrenip öğrenilen konu sahasında derinlemesine bilgi edinmek isterler. Bu öğrenciler, gelişmiş hayal gücüne sahip olup yaratımcı fikirler önerisinde sıklıkla bulunurlar, fen bilimlerine, matematiğe, görsel ve işitsel sanatlara karşı ilgi duyarlar ve güncel problemleri sorgulayıcı bir bakış açısıyla çözmeyi severler (Schreglmann, :2016).

Şekil.2. Tahsin Bozdağ'ın Kişisel Arşivi

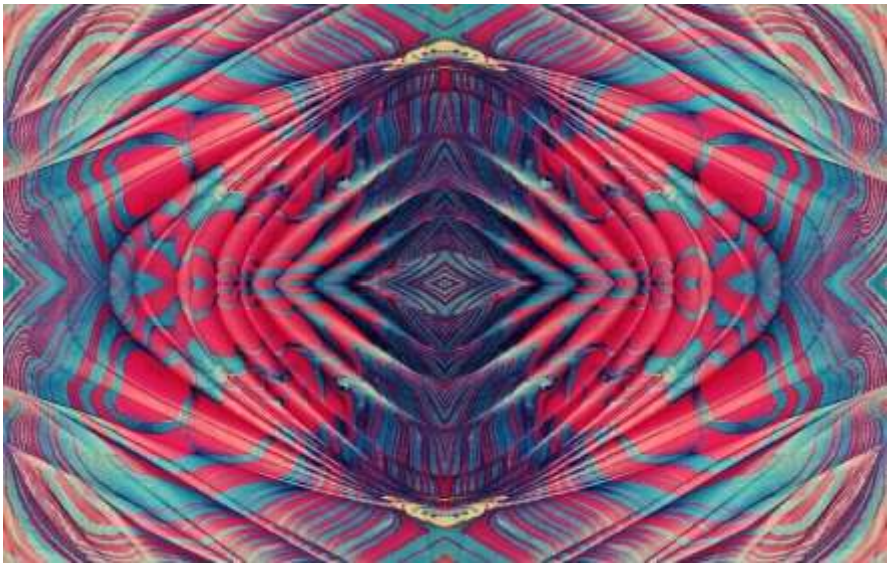
2.GELENEKSEL TÜRK EBRU SANATI

Tarihte kâğıt süsleme sanatı olarak adlandırılan ebruculuğun tam tarihsel bir başlangıç tarihine ilişkin kesin bir belge ve eser yoktur. Tarihi kaynak sayıla bilecek yazma kitapların cilt kısımlarında kapak kısmı ile kâğıdı bağlayan "yan kâğıdı" olarak, murakka olarak adlandırılan kısmın içindeki yazıların kenarlarında ve pervazlarında ebru veya ebrulu kâğıtlar tarihlendirmek için ele geçen belgelerdir. Geleneksel Türk ebru sanatının tarihlendirilmesi adına en önemli çalışmayı Prof. Dr. Uğur Derman kaleme almıştır. Türk Sanatında Ebru adlı çalışmasında, araştırmaları doğrultusunda elde ettiği ebruların 1554 ve 1586 tarihli olduğunu eserinde yazmıştır. Geleneksel Türk ebru sanatının tarihi İpek yolu güzergâhında ticari veya iktisadi faaliyetler genelinde Buhara'dan geldiği düşünülmektedir. Geleneksel Türk ebru sanatı ile ilgili ilk kaynak 1608 tarihli "Tertib-i Risale-i Ebru" olup bu eser Prof. Dr. Uğur Derman tarafından ele alınmıştır (Derman:1977).

Geleneksel Türk ebrusu, doğadaki güzellikleri asıllarına sadık kalarak, aşırı stilize etmeden ve sanatkârın duygu derinliklerinden izleri bir renk değeri ile su üzerine yansıtıp oradan kâğıda aktarması neticesinde icra edilen sanattır (Tanarslan: 1988)

Geleneksel Türk ebrusu, kitre ile kıvamı sağlanan, saf su yardımıyla kıvamı dengelenen, doğadan elde dilip işlemlere tabi tutulduktan sonra toprak

boyaların at kılı ve kurutulmuş gül dalı kullanılarak yapılmış fırçalarla iki boyutlu tekne yüzeyine renk değerlerinin dağılımı ve oluşan renk halelerinin biz ya da tarak kullanılarak şekil verilmesiyle oluşturulan gelenekli bir kâğıt süsleme sanatlarımızdan biridir. Bulutumsu, bulut veya hayal gibi görünümünden dolayı Farsça "Ebri" sözünden geldiği düşünülmektedir. Doğal taş, mermer damarlarını anımsatan renkli, kontur, dalgalı ve hareli şekilleri vardır. Geçen zaman içerisinde "Ebri" kelimesi değişim göstererek "Ebru" olarak isimlendirilmeye başlamıştır (Göktaş:1987).



Şekil.3. Tahsin Bozdağ'ın Kişisel Arşivi

2.1.Geleneksel Türk Ebru Sanatı Tarihi

Kâğıt süsleme sanatlarının sanatsal bağlamda renk değerlerinin kullanımı noktasında önemlilerinden biri olan ebruculuğun hangi tarih olarak başladığına dair net bir bilgi ve döküman bulunmamaktadır. Belge olarak ele geçen eski tarihli kitapların ciltlerinde yan kâğıdı (kapak ile kâğıdı birbirine bağlayan kâğıt) olarak ebrunun kullanıldığı araştımalarda görünmektedir. Eski tarihli bir murakka'ın (albüm) iç kısmında yazı kıtalarının etrafında pervazlara yapıştırılma olarak ebrû kâğıtlarına da rastlanmaktadır. Bütün bunların bilinmesine rağmen bu bilgiler ebrunun tarihçesine dair bir belge niteliği taşımamaktadır. Çünkü bu eski yazma eserler zamanla tamir görüp

yenilenmişlerdir. Bu ebrû kâğıtlarının da bu esnada değiştirilmiş olma ihtimali bulunmaktadır (Derman: 1994).

Geleneksel Türk ebru sanatı İstanbul Özbekler tekkesinin en önemli şeylerinden şeyhi İbrahim Edhem efendiye gelinceye kadar hürriyetini kazanamadığı gibi ebru sanatının varlığının idrakine vakıf olanların azlığının tespiti doğru bir kanıdır. Üstelik Ethem efendinin babası Şeyh Sadık Efendi ebruyu İstanbul'da değil, Buhara'da öğrenmiştir. Denilebilir ki, Türkistan menşeli bir teknik ve sanat olan ebru, Anadolu'da XIV. veya XV. yüzyılda başlayan macerasının bir benzerini XIX. Yüzyıl sonlarında yeniden, fakat farklı bir yol takip ederek yeniden yaşar (Arsevan:1975).

Ebrû sanatının ortaya çıkışına dair farklı rivayetler bulunmaktadır. Fuat Başar ve Yavuz Tiryaki Türk Ebru Sanatı adlı eserlerinde, ebrunun tarihçesini anlatırlarken İran kaynaklarının, bu sanatın Hindistan'da doğduğunu ve İran üzerinden Osmanlılara kadar geldiğini ileri sürdüklerini belirtmektedirler. Kimileri ise ebru sanatının Türkistan'da icra edildiğini ve göçler vasıtasıyla Osmanlılara kadar indiğini, bazı araştırmacıların ise, bu sanatı Uygur Türklerine kadar götürmek istediklerini ifade etmektedirler (Başar: 2006)

Şekil.4. Tahsin Bozdağ'ın Kişisel Arşivi

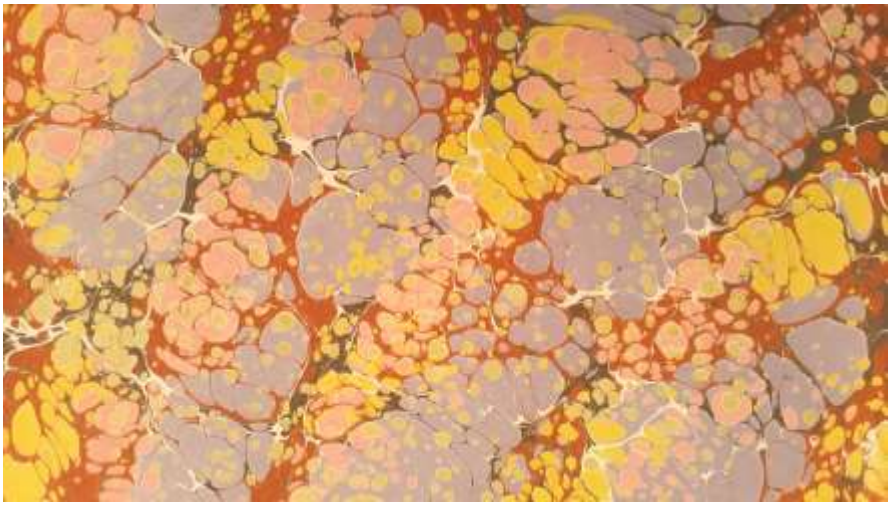
2.2.Geleneksel Türk Ebru Sanatı Sanatkârları

Şebek Mehmet Efendi sanatkârın ne zaman doğduğu ve vefat ettiği belli değildir. Yaklaşık olarak 1600'lü yılların başında vefat ettiği tahmin edilmektedir. Şimdiye dek tespit edilebilen en eski ebrucudur. Tertib-i Risale-i Ebrî isimli yazma eserde Şebek lakabı ile kendisinden Rahimehullah olarak bahsedildiği belirtilmektedir (Göktaş: 1984).

Hatip Mehmet Efendi için Müstakimzade Süleyman Sadettin Efendi Tuhfe-i Hattatin'de, hatip ebrusunun ilk defa hatip Mehmet Efendi tarafından yapıldığını yazdığı belirtilmektedir. Doğum tarihi bilinmemektedir. İstanbullu olup, Ayasofya Camii'nin hatibi olması sebebiyle hatip olarak bilinmektedir (Derman:1977).

Şeyh Sadık Efendinin hayatına dair fazla bilgi mevcut değildir. Buhara'nın Vabakne şehrinde doğmuş, ebruyu Buhara'da olduğu yıllarda öğrenip iki oğluna öğrettiği bilinmektedir. Üsküdar Sultan Tepesinde bulunan Özbekler Tekkesi şeyhliğinde bulunmuştur. Dergâhta bulunan kabir kitabesinden vefat tarihini öğrenebilmekteyiz (Derman: 1977).

Hezarfen İbrahim Ethem Efendi Özbekler Tekkesinde doğmuştur. Ebruyu babası Sadık Efendiden öğrenmiştir. Sahip olduğu meziyetler sebebiyle kendisine Hezarfen (bin sanat sahibi) denilmiştir (Yazan:1986).



Şekil.5. Tahsin Bozdağ'ın Kişisel Arşivi

3.DUYUŞSAL İMGELENİM

Duyuşsal imgelenim olarak sanat, bireyin yaşamsal süreç içerisindeki kendini konumlandırdığı parametrelerin değerlendirmesini yansıtır (Diener:1999). Sanatın duyusal imgelenimleri başlığının alt başlıkları ile ilgili çok kapsayıcı bilimsel araştırmalar, psikoloji, ekonomi, sosyoloji, felsefe ve güzel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli alanlardan gelen araştırmalar son dönemlerde akademik olarak çalışma evreni sıklıkla kullanılan disiplinler arasıdır. Bu disiplinlerin artması, alan genişledikçe, ortaya çıkan çeşitli ampirik ve teorik gelişmeler günümüzde sanatın kapsayıcı özelliğinin yansımaları olmanın idealarını ortaya koymaktadır (Suh:1998). Sanat disiplinlerindeki idealar içerisindeki birey kendini konumlandırmada öz itibariyle merkezde yere almaktadır.

Geleneksel Türk sanatlarında ise birey temelli öz arayışı yerini zamanla "Öznel esenlik" olgusu insanı süregelen yaşayışından ebediliğin sentezine götüren mümkün gibi görüneni gerçek kılmak iradesi sunar (Nacaroğlu ve Bozdağ: 2020). Sanat ne sadece idrakler, heyecanlar veya şekil olarak ifade edilmesi ötesinde bir ruh taşımasıdır. Bu ruh noktasında birey, evren ve tüm pivotların sanattaki hazzın tamamlayıcı niteliklerinden biri olarak karışımıza çıkmaktadır (Hurka: 2014).

Şekil.6. Tahsin Bozdağ'ın Kişisel Arşivi

4.ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER VE GELENEKSEL SANATLAR

Akran guruplarına göre öğrenme hızlarındaki olumlu eğilimin olması bunun yanı sıra özel yetenekli öğrencilerin aynı zamanda güçlü bir belleğe, uzun dikkat süresine, ilgi çekici bir konu üzerinde derinlemesine araştırma yapma ve problem çözme merakına vakıf olmaları onları yaşıtları noktasında belirgin kılan özelikleridir. Yüksek öğrenme standartları geliştirirler, soyut düşünebilmeye, kavram oluşturmaya, sanat alanında duyarlı ve okumaya karşı oldukça yeteneklidirler (Hocoy: 2002). Geleneksel sanatların duyuşsal imgelenim sorunsalı oldukça kapsamlı bir alan teşkil etmektedir.

Duyuşsal imgelenim bireyde gözlemlene bilir bir sorunsaldan içsel bir duyusal muhayyile şartlarını oluşturmaktadır (Hatton: 2003). Duyusal muhayyileler arağında ise gelenekli sanatlar öznel oluşun şuuraltı ve gayrişuurî oluşumlarının büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Gelenekli sanatlarda bireyin uzun bir süre boyunca duygusal deneyimleri değerlendirmeleri istendiğinde, bu deneyimlerdeki surette tatbiki öznel oluştaki bireyin ruh sahasını belirler (Cooper:1991). Geleneksel Türk sanatlarının icrasına vakıf olan bireylerin sanat dimağlarının derinliği nispetinde ruh sahasındaki bu yargıları sorgulamadan yapabilmeleri, duyuşsal biliş hazlarındaki vukuu değerlendirmek için kullanılabilecek tüm ilgili bilgileri teslimiyetle sanat vasıtası ile yaptığını göstermektedir. Geleneksel Türk ebru sanatı bağlamında özel yetenekli bireyin karının öz saklanan estetik bir yargının diyalektikleri sanatkârın öznel oluş sürecinde mümkündür, ancak bu aynı zamanda öznel oluş varsayım salını sorgulamasına giden değerler bütününü sorgulamasına yol açabilir.

Şekil.7. Tahsin Bozdağ'ın Kişisel Arşivi

5.GELENEKSEL TÜRK EBRU SANATI VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİ İMGELENİMİ

Geleneksel Türk ebru sanatında; olası olmayanı sanat yoluyla görünür kılmak, özel yetenekli öğrencinin sanat evreninde kavramsallaştırılması ve içselleştirilmesi derinliklerinde yer tutan belli belirsiz hissedişleri ebru sanatının duyarlığıyla anlaşılır bir iki boyutlu düzlemde soyut imgelenimlere dönüştürmek, duyumların ve imgelemlerin varlık- yokluk savaşımında karmaşık olanı kendiliğinden olanla sentezleyip derinleştirmek, ebru sanatının estetik olanı arayış serüveni içinde özel yetenekli öğrencinin kiplerinde derinden yer alır veya izler aralar. Ebru sanatında iki boyutlu düzlem üzerindeki renkler; sanatsal derinliğin ayrımında olmayan gözlerdeki düzensiz algısı, zihnin bu düzensizlik algısı karmaşasında, yokluk olarak ifade ettiği bir doğrudur. Geleneksel Türk ebru sanatı bu algıların aksine sanatsal bir yaratı sürecidir.

Geleneksel Türk ebru sanatının derin kiplerine vakıf olanlar, bu yokluk sürecindeki gözlerde ebru sanatını düzensizlikteki derin düzenin algı boyutunda duyusal imgelenimlerini sorgular ve eşsiz bir düzen olarak algılamaktalar. Ebru sanatındaki bu düzen, özel yetenekli öğrencinin sanattaki birliği bulmasına, bu

birliği kavramasına hazırlık veya farkındalığa hizmet eden en önemli olgulardan biridir.

Şekil.8. Tahsin Bozdağ'ın Kişisel Arşivi

SONUÇ

Geleneksel Türk ebru sanatında özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal imgelenimleri öğrencinin sanat kiplerindeki kreatif dürtüselliğin sanatın yaratım sürecinin ilhamı olarak saf biçimsel bir bakış açısının ötesinde düşündürmesi çalışmanın en temel fikir evrenini teşkil etmektedir. Bu idea özel yetenekli öğrencinin yüksek öğrenme ve düşünce kapasitesinin sanat çalışmaları noktasında farklı akran guruplarının çok ötesinde sanat algısının kreatif dürtüselliği eleştirel yargısıyla çok daha anlamlı plastik fenomenlerle sanatı detaylandırır. Geleneksel Türk ebru sanatındaki duyusal kreatif sürecin, özel yetenekli öğrencinin ilk ilham kaynağı olan başlangıç ile başlayarak, gelenekli sanat eğitiminin gelişen durumu tarafından yönetilen nedensel olarak bağlantılı bir olaylar dizisi olduğunu bu nedenselliğin birlik arayışının bir meteforu olduğunun idrakini öğrenci sorgular.

Tekne üzerinde öğrenci irade yorumsalı ve önceden tasarlanmış bir şey olamayacağı gerekçesiyle, araç-sonuç terminolojisinin sanatsal ifade sürecine

uygulanabileceğini, prioriteleolojik olgudan olgusala üst biliş kavramı ile sorgular. İlk olarak, duyuşsal imgelenimleri ruhunda hisseden özel yetenekli öğrenci nihai sanat eğitiminin nasıl olması gerektiğine yaklaşım olarak karar vermiş olması anlamında, amacın tamamen önceden belirlendiği teorik retorikleri düşünselden eylemsele tasarlar. İki boyutlu düzlemede bu tür bir süreç bile özel yetenekli öğrencinin sanat eğitiminde kreatif dürtüsellikle uyumludur. Sonuç olarak özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitimi sürecinde amaçların olduğu kadar araçların da ebru sanatı bağlamında bedensel ve ruhsal gelişimlerine katkı sağladığının farkındalığına varmaları amaçlanmıştır.

KAYNAKÇA

Arseven, C. E. (1975). *Türk sanatı ansiklopedisi*. İstanbul: M.E. B.

Başar ve Tiryaki. (2000). *Türk ebru sanatı*. İstanbul: Gözen.

Bamford, A., and M. Wimmer. (2012). The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: A Literature Review. *European Expert Network on Culture* (EENC).

Cooper, N. (1991). "*The Art of Philosophy*." Philosophy 66 (256): 169–175.

Çetinkaya, Ç. ve İnci, G. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmasında öğretmenlerin düşünceleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 959-968.

Derman, U. (1977). *Türk Sanatında Ebru*. İstanbul: Akbank Yayınları.

Derman, U. (1994). *Ebrunun yapılışı ve çeşitleri*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Göktaş, U. (1984). *Ebru Sanatımız. Sanat* Dünyamız , 24.

Göktaş, U. (1987). *Ebru terimleri sözlüğü*. İstanbul: Anadolu Sanat.

Hatton, K. (2003). "Multiculturalism: Narrowing the Gaps in Art Education." *Race Ethnicity and Education* : 377–382.

Hocoy, D. (2002). Cross-cultural issues in art therapy. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 19(4), 141–145

MEB. (2017). *Çocuk gelişimi ve eğitimi. Üstün zekalılar ve özel yetenekliler. Ankara*: MEB Yayınevi.

Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Özaşama.

Nacaroğlu, O. ve Bozdağ, T. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 385-409.

Parman T (2005). *Sanatsal yaratıcılık ve psikanaliz*. Psikanaliz Yazıları.

Rodin, J. 1989. Sense of control: Potentials for intervention. *Annals of the American Academy of Policy and Social Science*, 503: 29–42.

Schreglmann, S. (2016). Türkiye'de üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan yükseköğretim tezlerinin içerik analizi (2010–2015). *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 4(1), 14-26.

Tanarslan, T. (1988). *Bir ebrucu gözüyle ebru*. İstanbul: Antika.

Yazan, I. (1986). *Ebru Sanatı*. Antika , 43.

BÖLÜM 5

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ: ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA MİZAH ANLAYIŞI

Dr. Demet GÜLTEKİN[1]

[1] Okul Müdürü, Ay Yıldız Anaokulu, Malatya, Türkiye, demetgultekin3@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9023-9589

GİRİŞ

Bireyin doğuştan sahip olduğu, geliştirilebilir bir yetenek olan mizah; olaylardaki komik unsurları görme, anlama, aktarabilmeyi içeren, bilişsel süreçlerin etkin olduğu, bireyi güldürebilen her şeydir (Çimili Gök, Taşkıran & Azeken, 2021; Nesin, 2002; Seçkin & Hasanoğlu, 2016; Tanç, 2020; Wolin & Wolin, 1993). Genel anlamda eğlence içerikli, uyumsuz unsurlar içeren her şey komik olarak değerlendirilmektedir (Morreall, 1997). Komik olaylarda ise olaya ilişkin beklenti oluşturma ve sonrasında verilen bilgilerin beklenmedik şekilde yorumlanmasıyla sonuca bağlama şeklinde mantıksal bir yapı söz konusudur (Ramachandran ve Blakesle, 2014).

Her yaş grubunda mizahı algılama, mizahi durumlardaki uyumsuzluğu çözme ve anlamlandırma süreci bilişsel bir deneyim olarak görülmektedir (Keskin, 2020). Çocukların bilişsel kazanımları komik durumları algılama ve mizah üretmelerine yardımcı olmaktadır (McGhee, 1989; McGhee, 2002). Bu noktada mizahi uyaranı görme, anlatabilme, mizahi tepki verme, mizah üretme bireyin sahip olduğu mizah duygusuyla ilişkilidir (Eker, 2009; Klein, 1999; Şahin, 2018).

Yaşa bağlı anlam ve boyut kazanan mizah duygusu, bireysel farklılıkları beraberinde getiren, doğuştan belli oranda sahip olunan, geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir yetenek olarak görülmektedir (Keskin, 2020; Sanders, 2001). Mizah anlayışı erken çocukluk dönemi itibariyle gelişmekte bu anlamda çocukların erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gerekmektedir (Tucker, 2016).

Kişilerarası ilişkileri geliştirme, olaylara farklı noktadan bakma gibi çocukların sosyal duygusal gelişimleri açısından katkıları olan mizahla, çocukların ruhu beslenmelidir (Edwards & Martin, 2014; Işık & Kolçak, 1953; Klein, 1999). Çocuklarda mizah gelişimi hakkında bilgi sahibi olmak, mizah özelliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmek, çocuğun seviyesine uygun şaka, kelime oyunları gibi mizah türlerine yer vermek, ilerleyen süreçlerde uygun koşullar sağlandığında bu yeteneklerini kullanmaları açısından çocukların bilinçaltına yapılan olumlu bir katkıdır (Didin & Akyol, 2017; Işık & Kolçak, 1953; Ramachandran & Blakesle, 2014). Bu anlamda çocukların oyun canlısı, meraklı, yaratıcı özelliklerinin de katkısıyla seviyelerine uygun ve planlı şekilde fıkra, karikatür, taklit vb. mizah

türlerine yer veren ortamlar hazırlanarak, mizah becerilerinin gelişmesi desteklenebilir (Işık & Kolçak, 1953; Morreall, 1997).

Çocuklar sahip oldukları mizah özelliklerini oyunlar aracılığıyla sergilemektedir, onların dünyasında hemen her şey mümkündür çünkü onlar olaylara çok farklı açılardan bakmaktadır (Klein, 1999; Öğülmüş, 2011). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı doğrultusunda çocuklarda mizah gelişimini evreler halinde (yaş aralıklarına göre) ortaya koyan McGhee, bilişsel bir deneyim olarak tanımladığı mizah için bilişsel gelişimin ön koşul olduğunu, çocukların doğası gereği oyun ve mizah ile ilgileneceğini belirtmiştir. Çocukluk çağı boyunca gelişen zihinsel yetenekler, çocukların zevk alacağı, ürettiği mizaha yansımakta, her ne kadar çocuğun duygusal durumu var olan mizah yaşantısını etkilese de onun mizah yönünü harekete geçiren şeyin bilişsel bir içgörü olduğu ifade edilmektedir (McGhee, 1979; McGhee, 1989; McGhee, 2002).

Bireysel farklılıkların söz konusu olduğu mizah duygusunun şekillenmesinde çocukluk döneminin belirleyici olduğu bilinse de bireyin sahip olduğu bu duygunun şekillenmesinde farklı değişkenlerin etkili olduğu öngörülmüş, bu noktada belirleyici olduğu düşünülen "zekâ" unsuru da dikkate alınarak çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiş, zekânın mizah anlayışı ile ilişkisi incelenmiştir (Gök, Taşkıran & Azeken, 2021; Ulus, Yaman & Yalçıntaş-Sezgin, 2019). Guo vd. (2011), okul öncesi dönemde mizah ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında çocukların, mizahi durumları fark etme ve mizahî tepkilerini, sekiz resimli karttan oluşan "Tasks of humour" isimli veri toplama aracı kullanarak değerlendirmiş, araştırma sonucunda çocukların mizah özellikleri ile bilişsel gelişimleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu, çocukların bilişsel gelişim açısından yeterliliklerinin mizahi durumları fark etme, tepki verme ve üretmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Loizou (2006), mizahın uyumsuzluk olarak değerlendirildiği okul öncesi dönem çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasında, çocukların çoklu uyumsuzlukların yer aldığı komik bir resimdeki temel ve küçük uyumsuzlukları fark etme konusunda akıl yürütme yeteneğine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Suits vd. (2012), sağlıklı ve epilepsili okul öncesi çağdaki çocuklarda mizahı anlama ve takdir etme konusundaki farkları tespit etmeye ilişkin yaptıkları araştırma sonucunda, epilepsili çocukların mizahi durumları genellikle daha az eğlenceli olarak değerlendirdikleri, sözlü şakalara, görsel şakalardan önemli ölçüde daha

düşük puanlar verdikleri, fıkraları daha az komik buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Mizah duygusunun şekillenmesinde etkili olduğu öngörülen unsurlardan biri de çocuğun dil yeterliliğidir. Bu anlamda dil gelişimi ile mizah anlayışı arasındaki ilişki de araştırmalara konu olmuştur. Mağden ve Tuğrul (1994) farklı anlamlarda kullanımı olan semboller olarak tanımladığı dili, diğer tüm gelişim alanlarıyla ilişkili zihinsel bir süreç olarak ifade etmekte, mizah içeren durumların anlaşılması, çocuk tarafından komik olarak değerlendirilen olayların sayı ve niteliğinin artmasının dil ve zihinsel gelişim ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Keskin (2020), çocuğun karşılaştığı mizah içerikli bir durumu özümseyebilmesi için kavram ve şemalara ihtiyaç duyduğunu bu anlamda küçük çocukları hedef alan mizahi durumların yaş ve dil gelişimi açısından bulundukları düzeye uygun olması gerektiğini belirtmiştir. Angeleri ve Airenti (2014), okul öncesi dönem çocukların ironi içeren ifadeleri anlama ile dil yetenekleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında veri toplama aracı olarak hikayeler (ironi içermektedir) ve şakaları kullanmışlardır. Araştırma sonucunda erken çocukluk döneminden itibaren ironi anlayışının gelişmeye başladığı ve bu hususta çocukların dil becerileri ile sahip olduğu sözcük dağarcığının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bunun yanı sıra çocuğun sahip olduğu mizah anlayışı sosyal açıdan da değerlendirilmiştir. Purser vd., (2020) 4-11 yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmada mizahın takdir edilmesinin bilişsel süreçlerle bağlantısını araştırmış, mizahi durumları anlamanın sosyal ilişkilerde önemine dikkat çekmiştir. Araştırma sonucunda çocukların dil yeterliliğinin mizah anlayışı açısından ayırt edici rolü olduğu, sözcük dağarcığı ile iyi mizah anlayışı arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konmuştur. Hoicka ve Ahktar (2012), mizah üretimi hakkında çocuklarla yaptığı çalışmada mizahı sosyo-bilişsel perspektiften incelemiş, araştırma sonucunda çocukların mizah içeren eylemler ürettiğini, çocukların yaptığı şakalara tepki verilmesini bekleyerek, sosyal açıdan mizahı paylaştıklarını ortaya koymuştur. Söz konusu araştırmalardan hareketle mizah anlayışı gelişmiş çocuklar zihinsel, sosyal-duygusal, dil gelişimi açısından olumlu özellikler gösteren çocuklardır denilebilir.

Mizah düşüncelerle oynamayı içeren bir oyun şekli, bir tür zihinsel oyundur (McGhee, 2012). Sosyal etkileşimde önemli yeri olan mizah, üstün yetenekli çocukların da öne çıkan özellikleri arasında yer almaktadır (Davis,

Rimm & Siegle 2014). Hayal gücü yüksek, çılgın mizah anlayışına sahip olan çocukların, üstün yetenekli olduğunu yaratıcı bir şekilde ortaya koyduğu ifade edilmektedir (Clark, 1988).

Üstün yeteneklilik, uzmanlar tarafından gözlem ya da çeşitli ölçme araçları kullanılarak, fiziksel, bilişsel, dil gelişimi, sosyal-duygusal ve estetik gelişim alanlarının biri veya birkaçında ya da bütün gelişim alanlarında gözlenen veya ölçülebilen, çocuğun yaşıtlarına kıyasla ileri düzeyde olma durumu olarak ifade edilmekle birlikte erken çocuklukta üstün yetenekliliğe ilişkin tanımlar çok kısıtlıdır (Baykoç Dönmez, 2011). Üstün yetenekli tanımı yapılırken daha çok çocukların erken ulaştığı gelişim özelliklerine dikkat çekilmektedir (Kavruk & Seyitoğlu, 2022). İlgi alanları, öğrenme stilleri, bilişsel becerileri, motivasyon, dil becerileri, enerji seviyeleri, eğitim ihtiyaçları açısından farklılık gösteren bu çocukların sorgulama yeteneği gelişmiş, hızlı ve mantıklı düşünen çocuklar olduğu bilinmektedir (Davis, Rimm & Siegle 2014).

Hızlı öğrenme, yüksek hayal gücü, merak, yaratıcılık, gelişmiş mizah anlayışı üstün yetenekli çocukların özellikleri arasında yer almaktadır (Macintyre, 2008). 3-5 yaşlarda kelimelerin sesleriyle oynama, kelimeleri doğru olmayan şekillerde bir araya getirme, anlamsız kelimeler üretme çocuklar için önemli bir mizah kaynağıdır. Dil gelişimine paralel olarak nesneleri, olayları yanlış adlandırarak eğlenen çocuklar için olaylar, insanlar ve nesneler mizah konusu olabilmektedir. Sözcüklerin zıt anlamlarını keşfeden çocuk söz konusu uyumsuz durumlarla eğlenmekte, başkalarıyla paylaşabilmektedir (McGhee, 1989; McGhee, 2002). (McGhee, 2002). Bu anlamda üstün yetenekli çocuklar da akranlarına kıyasla farklı mizah anlayışına sahiptir ve espri anlayışı gelişmiştir. Sözel becerileri gelişmiş olan bu çocuklar geniş kelime hazinesine sahip olduğu için sanat çalışmaları sırasında ya da günlük aktiviteler esnasında sahip olduğu ince mizah anlayışını dili etkili şekilde kullanarak yansıtmaktadır (Machů vd., 2015).

Mizah duygusu gelişmiş çocuklar yaratıcı, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş, sosyal, özgüvenli çocuklardır (Ramachandran & Blakesle, 2014; Yılmaz, 2014). Sosyal açıdan sahip olduğu olumlu özelliklerin yansıması olarak üstün yetenekli küçük çocukların ise içgörü sahibi, çok yönlü mizah anlayışına sahip, espri anlayışı gelişmiş ve lider özellikler gösteren çocuklar olduğu ifade edilmektedir (Porter, 2005).

Erken çocuklukta çocuğun mizah üretmesini kolaylaştıran sembolik oyun görülmektedir (McGhee, 1989; McGhee, 2002). Bunun yanı sıra şakacı olan üstün yetenekli çocuklar, soyut ve karmaşık fikirleri içeren oyunlardan, düşünce oyunlarından da hoşlanmaktadır (Baykoç Dönmez, 2011; Davis, Rimm & Siegle 2014). Soyutlama ve kavramsallaştırma gücü yüksek olan üstün yetenekli çocuklar, sözcüklerle oynamaktan, sözel bulmacalardan zevk almaktadırlar (Machů vd., 2015). Bu çocukların kendi analojilerini yarattığı, kelime oyunlarından hoşlandığı bilinmektedir (Macintyre, 2008).

Erken çocuklukta kavramsal düşünmenin gelişimiyle birlikte kavramsal temsillerin ihlali sonucu oluşturulmuş uyumsuzluk içeren karikatür, görsel ve öyküler çocukların ilgisini çekmektedir. İnsan, hayvan, olay ve nesnelere ait olmayan özellik ekleme, ait olan özellikleri çıkarma, bilinen özelliklerini (şekil-boyut-renk vs.) değiştirme, imkânsız ya da tutarsız davranışlar atfetme bu yaşta görülen mizah formlarındandır (McGhee, 1979; McGhee, 1989; McGhee, 2002). Çocuklar bu dönemde palyaço gösterileri, fıkra anlatma-dinleme, çizgi filmlerden hoşlanmakta, kelime ve nesnelerin özelliklerini çarpıtarak mizah üretmektedir (Southam, 2005). Cinsiyet kavramının kazanılmasıyla birlikte cinsiyeti yanlış ifade etme ya da karşı cinse ilişkin isimle hitap etme ise oldukça eğlencelidir (McGhee, 2002).

Genel anlamda üstün yetenekli çocukların sahip olduğu mükemmel mizah anlayışı, hızlı düşünme, kavramsal ilişkileri görebilme yetenekleri ile özgüven ve sosyal becerilerinin gelişmiş olmasından kaynaklanmaktadır (Davis, Rimm & Siegle 2014). Üstün yetenekli küçük çocuklar sözel akıl yürütme becerileri gelişmiş, geniş kelime hazinesine sahip, erken kavrayan çocuklar olduğu için sahip oldukları bu ileri düzeyde dil becerileri ve gelişmiş bilişsel yeteneklerinin tezahürü olarak uyumsuzlukları fark etmekte ve mizahi durumları hızlı bir şekilde algılayabilmektedirler (Porter, 2005). Ulus, Yaman & Yalçıntaş-Sezgin (2019), üstün yetenekli olan ve olmayan çocukların mizah anlayışlarını karşılaştırdıkları araştırmalarında, üstün yetenekli çocukların mizahı daha çok kullandıklarını; mizah üretme, anlama, mizah yoluyla başa çıkma becerilerinin daha iyi olduğunu ortaya koymuştur.

SONUÇ

Üstün yetenekli çocuklar akranlarına kıyasla bir beceri, sanat dalı ya da zihinsel kapasite açısından tipik olanın ötesinde özellikler gösteren çocuklardır (Kavruk & Seyitoğlu, 2022). Doğuştan farklı özelliklerle dünyaya gelen bu çocukların eğitimine ilişkin erken çocukluk döneminde yapılacak tanılama doğrultusunda onlara özel geliştirilecek eğitim programı ile desteklenmesinin, var olan potansiyellerini en üst noktaya çıkarmaları konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Dümenci, Gürsoy & Aral, 2016). Erken çocuklukta erken tanı ve müdahale oldukça zordur fakat ebeveyn ve öğretmenlerin gözlemlerinden hareketle üstün yetenekliliğin işareti sayılabilecek birçok durum saptanabilir (Baykoç Dönmez, 2011). Çocuğu en iyi tanıyan ve onu farklı koşullarda gören, çocuğun genel görünümü ve yeteneklerine pek çok noktada katkıda bulunan ebeveynler erken yaşlarda değerli bilgilerin kaynağı olarak görülmektedir (Sutherland, 2005). Çocukların taranması ve tanılanmasında izlenecek en sağlıklı yol ise bütün gelişim alanları açısından bulundukları düzeyi belirlemekten geçmektedir. Çocukların erken dönemde sergilediği özellikler, ilgi ve yeteneklerini tespit etme açısından aileler, öğretmenler, oyun arkadaşlarından edinilen bilgiler, çocuğun bireysel çalışmaları üstün yetenekliliği ayırt edici temel veri kaynakları arasında yer almaktadır (Baykoç Dönmez, 2011). Ebeveynler ve öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları da onların erken tanılanması, uygun müdahale programları ile desteklenmelerine olanak sağlayacaktır (Kavruk & Seyitoğlu, 2022).

Dünya genelinde ve toplumsal açıdan doğal zenginlik olarak değerlendirilen üstün yetenekli çocukların var olan potansiyelini en üst seviyeye taşımak ve sahip olduğu yeteneklerini toplum yararına kullanabilmelerini desteklemek adına eğitimleri noktasında uygulanacak model, yararlanılacak strateji ve yöntemlerin bu amaca hizmet etmesi gerekmektedir (Aydoğan, Metin & Mercan, 2019). Türkiye'de okul öncesi dönemde üstün özellikler gösteren çocuklara yönelik uygulamada bir program bulunmadığı için BİLSEM'lerde tanılama sürecinde bu çocuklara da yer verilmeli, ebeveyn / öğretmenlerin gözlemi, derecelendirme ölçekleri, çocukların ortaya koyduğu ürünler gibi çoklu değerlendirme yöntemlerinden yararlanılarak erken yaşta tanılanmalı, erken müdahale açısından

potansiyellerini ortaya koyup, geliştirebilecekleri uygun eğitim ortamı sağlanmalıdır (Kavruk & Seyitoğlu, 2022).

Üstün yetenekli küçük çocuklar yaratıcı, alıcı, motivedirler ve bu anlamda eğitimciler onların bu özelliklerini canlı tutmalıdır. Çeşitli kaynaklardan bilgi toplamak, etkinlikler sırasında çocukları gözlemlemek, çocuğu bütünsel olarak desteklemek, halihazırda yapabileceklerini dikkate alarak zorlu fırsatlar sunmak, çocuğu öğrenmelerine dahil etmek gerekmektedir. Yeteneklerinin geliştirilmesinin amaçlandığı ilk yıllarda çocukların sadece akademik yetenekleri değil öğrenmede rolü olan duyguları da dikkate alınmalıdır. Çocukların eğitiminde kilit öneme sahip olan eğitimciler, belirli yetenekler sergileyen üstün çocukların olabileceğine inanmalı ve onların yapabilecekleri karşısında şaşırmaya hazır olmalıdır. Bu dönemde üstün yetenekli çocuklar bazı noktalarda akranlarından daha iyi olduklarının da farkındadır ve onların yapmakta zorlandığı becerileri yapabildiklerini görmek ailelerini de şaşırtmaktadır (Sutherland, 2005). Bu anlamda erken çocuklukta okul öncesi öğretmenleri ile ebeveynlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkında çeşitli basın – yayın organları aracılığıyla bilgilendirilmesi yararlı olacaktır (Davis, Rimm & Siegle 2014).

İçgörü, mizah anlayışı, merak duygusu, bilgiyi özümseme yeteneği, öğrenme isteği gibi konularda herkesi şaşırtan üstün yetenekli küçük çocuklara ve yeteneklerine “cam tavan” koymadan gelişmelerine destek olmak gerekir (Sutherland, 2005). Onlarla iletişim kurarken bolca mizaha yer verilmelidir. Bu onların hoşnut olduğu bir durumdur ve onlar bu iletişim şeklinden oldukça zevk almaktadır (Clark, 1988). Üstün yetenekli çocukların mizah özelliklerini sergileme noktasında ise cesareti kırılmamalıdır. Bu anlamda çocuğa gülmek yerine onunla birlikte gülmek mizah duygusunu geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Machů vd., 2015).

KAYNAKÇA

Angeleri, R., & Airenti, G. (2014). The development of joke and irony understanding: A study with 3-to 6-year-old children. Canadian Journal of Experimental Psychology, 68(2), 133-146. https://doi.org/10.1037/cep0000011.

Aydoğan, Y., Metin, Ş., & Mercan, Z. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların eğitimlerine yönelik kullanılan öğretim stratejileri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,* 9(2), 321-337

Baykoç Dönmez, N. B. (2011). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri.* Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, Ankara: Eğiten Kitap.

Clark, B. (1988). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school. United States of America: Merrill Publishing.

Çimili Gök, E. B., Taşkıran, B. & Azeken, N. (2021). Özel yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerinin mizah tarzlarının karşılaştırılması. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar,* 5(18), 63-72.

Davis, G. A., & Rimm, S. B., Siegle, D. (2014). Education of the gifted and talented. United States of America: Pearson.

Didin, E., & Akyol, A. K. (2017). Development of humor in children. Educational Research and Practice, 324-330. https://tinyurl.com/2p85ku6b sayfasından erişilmiştir.

Dümenci, S. B., Gürsoy, F., & Nerimal, A. (2016). Türkiyede okul öncesi dönemdeki üstün potansiyalli ve üstün zekâlı olan çocukların eğitimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2469-2480.

Edwards, K. R., & Martin, R. A. (2014). The conceptualization, measurement, and role of humor as a character strength in positive psychology. Europe's Journal of Psychology, 10(3), 505–519. http://dx.doi.org/10.23668/psycharchives.1100.

Eker, G. Ö. (2009). İnsan kültür mizah: Eğlence endüstrisinde tüketim nesnesi olarak mizah. Ankara: Grafiker.

Gök, E. B. Ç., Taşkıran, B., & Azeken, N. (2021). Özel yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerinin mizah tarzlarının karşılaştırılması. Academic Social Studies, *5*(18), 63-72.

Guo, J., Zhang, X., Wang, Y., & Xeromeritou, A. (2011). Humour among Chinese and Greek preschool children in relation to cognitive development. International Electronic Journal of Elementary Education, 3(3), 153-170. https://eric.ed.gov/?id=EJ1053174 sayfasından erişilmiştir.

Hoicka, E., & Akhtar, N. (2012). Early humour production. British Journal of Developmental Psychology, 30(4), 586-603. DOI:10.1111/j.2044-835X.2011.02075.

Işık, N., & Kolçak, S. (1953). *Eğitim ve öğretimde mizahtan faydalanma yolları*. İzmir: Endüstri.

Kavruk, S. Z. & Seyitoğlu, M. N. (2022). Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların özellikleri, tanılanması ve eğitimleri. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 7 (2), 25-37. http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/72849/1149250

Keskin, F. (2020). Gelişim özelliklerine bağlı olarak çocukta sözlü mizah anlayışı. International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 6(32), 869-886. Doı: http://dx.doi.org/10.31576/smryj.538 sayfasından erişilmiştir.

Klein, A. (1999). Mizahın iyileştirici gücü. (S. Karayusuf, Çev.). İstanbul: Epsilon.

Loizou, E. (2006). Young children's explanation of pictorial humor. Early Childhood Education Journal, 33(6), 425-431. DOI: 10.1007/s10643-005-0053-z.

Machů, E., Facová, V., Orel, M., Bridgman, J., Hadley, H., Basar, S., Yılmaz, S., Gözübek, A., Pamukcu, C. (2015). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimi – Avrupa için iyi uygulamalar. (S. Yılmaz, Çev.).

Macintyre, C. (2008). Gifted and talented children 4-11: Understanding and supporting their development. Routledge.

Mağden, D., & Tuğrul, B. (1994). Çocukta mecaz kavramının gelişmesi ve mizah anlayışı. Eğitim ve Bilim, 18(91). https://tinyurl.com/3fhpw5jp sayfasından erişilmiştir.

McGhee, P. E. (1979). Humor: Its origin and development. United States of America: W. H. Freeman.

McGhee, P. E. (1989). Humor and children's development: A guide to practical applications. London: The Haworth.

McGhee, P. E. (2002). Understanding and promoting the development of children's humor: A guide for parents and teachers. United States: Kendall/Hunt.

Morreall, J. (1997). Gülmeyi ciddiye almak (K. Aysevener & Ş. Soyer, Çev.). İstanbul: İris.

Nesin, A. (2002). Gülme'nin kitabı. İstanbul: YGS.

Porter, L. (2005). Gifted young children: A guide for teachers and parents. Australia: Allen & Unwin.

Purser, H. R. M., Herwegen, J. V., & Thomas, M. S. C. (2020). The development of children's comprehension and appreciation of riddles. Journal of Experimental Child Psychology, 189, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104709.

Ramachandran, V. S., & Blakeslee, S. (2014). Beyindeki hayaletler: İnsan zihninin gizemlerine doğru (L. Öztürk, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Sanders, B. (2001). Kahkahanın zaferi: Yıkıcı tarih olarak gülme (K. Atakay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Seçkin, Ş., & Hasanoğlu, A. (2016). Çocukta rezilyans: Esneklik ve toparlanabilme becerisi. İstanbul: Remzi.

Suits, K., Tulviste, T., Ong, R., Tulviste, J., & Kolk, A. (2012). Differences between humor comprehension and appreciation in healthy children and children with epilepsy. Journal of Child Neurology, 27(3), 310-318. DOI: 10.1177/0883073811419259.

Sutherland, M. (2005). Gifted and talented in the early years: Practical activities for children aged 3 to 5. London: Paul Chapman Publishing

Şahin, A. (2018). Yönetsel ve eğitsel araç olarak eğitim kurumlarında mizah. Ankara: Anı

Tanç, N. (2020). Klasik Türk edebiyatında mizah. Ankara: Grafiker.

Tucker, T. M. (2016). Resilience development through humor. Doctoral dissertation, Capella University. https://tinyurl.com/3a24s35n sayfasından erişilmiştir.

Ulus, L., Yaman, Y., & Yalçıntaş-Sezgin, E. (2019). Üstün Yetenekli Çocukların Mizah Anlayışları. Turkish Journal of Giftedness & Education, 9(1), 61-78.

Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity. https://tinyurl.com/cchf4hwe sayfasından erişilmiştir.

Yılmaz, M. (2014). Görsel sanatlar eğitiminde mizahin yeri ve kaynakları. Akademik Bakış Dergisi, 40, 1-22. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/382691 sayfasından erişilmiştir.

BÖLÜM 6

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜREL MİRASI KORUMA GİRİŞİMLERİ

Doktora Öğrencisi Sevilay CANPOLAT[1]

[1] Malatya Bilim ve Sanat Merkezi, Malatya, Türkiye, sevilaycanpolatt@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-2356-3960

GİRİŞ

Hızla ilerleyen bilgisayar ve iletişim teknolojileri insanların günlük yaşantılarını oldukça etkilemektedir. Özellikle internetin hızlandırıcı etkisiyle insanların alışveriş yapma, eğlenme, iletişim ve bilgi edinme biçimleri gibi günlük davranışları değişmekte ve insanlar günlerinin bir kısmını internet ortamında geçirmektedir. Türkiye' de günlük internet kullanımının yedi buçuk saate yaklaştığı belirtilmektedir (We are Social, 2020). Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin hayatımızda çok fazla yer alması ile insanların birlikte geçirdiği zaman giderek azalmakta ve insanlar bireyselleşmektedir. Bireyselleşme ilk önce ailede başlamakta, aile ilişkileri zayıflamakta, aile bağları giderek kopmaktadır. Tüm bunlar ailenin toplumsal görevlerini yerine getirememesine yol açarak toplumun işleyişini bozmaktadır (Canatan, 2008). Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin bu kadar yaygın olmadığı dönemlerde insanlar daha çok bir araya gelmekte ve masal, türkü, efsane gibi sözlü kültür unsurlarını paylaşmaktaydılar. Düğün, cenaze gibi toplu törenlere katılmakta ve orada yaşantı geçirerek değerleri öğrenmekteydiler. Bu yaşantılar da toplumdaki yardımseverlik, hoşgörü, dürüstlük, saygı, cömertlik gibi değerlerin aktarılmasını ve öğretilmesini sağlamaktaydı. Ancak fiziksel olarak bir araya gelmenin zorlaşması ya da tercih edilmemesi, sözlü kültür paylaşım alanlarının giderek azalmasına yol açmış, kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasını zorlaştırmıştır. Bugün kız isteme merasimi ve kına gecesi, bayramlarda büyüklerin ziyaret edilmesi, taziye ziyaretleri, iftar sonrası düzenlenen etkinlikler gibi birçok kültürel mirasımız yeni nesillere aktarılamadığı için yok olmanın eşiğindedir. Oysa, önceki nesillerin yarattıkları ve kuşaktan kuşağa aktardıkları maddi ve manevi kültür ürünleri olarak tanımlanan kültürel miras, toplumlara, toplumların üyelerine ortak bir geçmişi hatırlatır, birlik ve dayanışma kabiliyetini güçlendirir, geleneklerinin ve çeşitliliğin devamlılığını sağlar (Çetin, 2010). Bu nedenle kayıpları önlemek için kaynakları korumak ve sürdürülebilir çözümler bulmak önemlidir (Kolaç, 2009).

Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin ilerlemesinin önüne geçilemeyeceği aşikardır. İnsanların bireyselleşmesinin de bu hızla devam edeceğini varsayarak kültürel mirasımızı korumak için insanların bireysel olarak takip edebileceği bir dijital öykü bankasını kurmayı hedefledik. Bu yolla

insanların bireyselleşmesini engelleyemeyeceğimizi ancak onların atalarının öykülerinden beslenebileceğini düşündük.

Bu araştırmanın birkaç açıdan alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bunlardan birincisi; kültürel mirasın bir unsuru olan ataöyküleri koruma altında kalacak ve yeni nesillere aktarılacaktır. İkincisi; daha önce "storytel" gibi sesli kitap hizmeti veren uygulamalar olmuştur. Ancak öykü bankasında depolanan öyküler storytelden farklı olarak kurgulardan değil tamamen yaşanmış gerçek öykülerden oluşmaktadır. Hatta bu öyküleri bizzat yaşamış kişilerin anlatması araştırmanın özgün bir değere sahip olduğunu göstererek alana katkı sağlamaktadır. Canpolat (2022) çalışmasında gerçek yaşam hikâyelerinden esinlenen dizi-filmlerin, izleyicilerin kendilerinden bir şeyler bulmasını ve daha fazla takip edilmesini sağladığını bulmuştur. Bu nedenle öykü bankasının da gerçek yaşanmış öykülerden oluşması onun gelecekte milyonlar tarafından takip edileceğini düşündürmektedir. Üçüncüsü; atalarını tanıyan ve ortak değerlerine sahip çıkan nesillerin var olmasını sağlayacaktır. Dördüncüsü; atalarımızın kullandığı yöresel ağızlardaki birçok kelimenin kaybolmasının önüne geçilecek ve bu kelimelerin yeni nesillere aktarılması sağlanacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın ilk amacı yaşanmış öykülerin kaybolmasını önleyerek yeni nesillerin bu öykülerden faydalanmalarını sağlamak için bir öykü bankası oluşturmaktır. İkinci amacı ise oluşturulan bu öykü bankasının amaca hizmet edip etmediğini belirlemek için pilot bir uygulama yapıp çıkan sonuçları sunmaktır. Özel yetenekli öğrencilerin kültürel mirasa sahip çıktığını göstermektir.

2. YÖNTEM

Yaşanmış öykülerin kaybolmasını önlemek ve yeni nesillerin bu öykülerden faydalanmalarını sağlamak için yapılan bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmaya dayanan durum çalışması ile yapılmıştır. Konu ile ilgili durumu tanımlamak ve sunmak amaçladığı için bir durum çalışması olarak ifade edilmiştir (Creswell, 2016). Durum çalışmasında asıl amaç bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman vb.) derinlemesine analiz edebilmek ve belli sonuçlara ulaşmaktır. Nitel araştırmalara dayanan

durum çalışmalarında durumların tek başına veya karşılaştırmalı olarak tanımlanması ve yorumlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada geliştirilen öykü bankasını kullanma bir durum olarak ele alınmıştır. Tablo 1'de araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırma Süreci

1. aşama Ata öyküleri toplama	**2. aşama Ata öykülerini dinleyen katılımcılarla görüşme**	**Nitel veri analizi**	**Yorumlama**
*55-68 yaş arası kişilerden öyküleri dinleme ve ses kayıt alma (25 kişi)	* 21-40 yaş arası kişilere ses kayıtlarını dinletme *Görüşme yapma (20 kişi)	* Kodlama *Ana temaları belirleme	*Temaların özeti
*Ses kayıtları (öyküler)	* Görüşme dökümanları	* Görüşme dökümanları * 3 tema	*Temaların tanımlanması

2.1. Örneklem

Araştırmanın birinci aşamasındaki katılımcılar öykülerini anlatmak isteyen yaşları 55 ile 68 arasında değişen 25 kişiden oluşmaktadır. Bunlardan 14'ü erkek 11'i kadındır. Araştırmanın ikinci aşamasındaki katılımcılar ise yaşları 21 ile 40 arasında değişen 20 kişiden oluşmaktadır. Bunlardan 14'ü kadın 6'sı erkektir. Nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarının evrene genelleme düşüncesi yoktur. Genelleme düşüncesi ile yapılmaz. Daha çok durumun derinlemesine incelenmesi amaçlanır. Bu yüzden genellikle amaçlı örnekleme tekniğine başvurulur (Creswell, 2003). Araştırmada özel yetenekli öğrenciler tarafından amaçlı örnekleme tekniği olan durum örneklemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya hız kazandırdığı ve ve pratik olduğu için tercih edilmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Görüşme

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu formda yer alan bazı sorular şunlardır: "Daha önce tanımadığınız başka insanlarının öyküleri dinleme yaşantısı

geçirdiniz mi? Öykü bankasından öykü dinleme yaşantısına dair genel izlenimlerinizi paylaşır mısınız? (Devam soruları: Süreci nasıl buldunuz, size kendinizi nasıl hissettirdi?) Kültürel mirası koruma ve diğer kuşaklara aktarma konusunda öykü bankası sizce işe yarar mı? Öykü bankasının daha işlevsel olması açısından neler önerirsiniz?" Görüşme sorularının ayrıca uzman görüşüne sunulmuş,iki uzmandan (doktora mezunu ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli) görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda görüşme sorularına tekrar düzenlenmiştir. Görüşme formundaki soruların işlevselliğini tespit etmek için iki üniversite öğrencisine ön uygulama yapılmıştır. Böylece soruların anlaşılırlığı tespit edilmiştir. Daha sonrasında veri toplama sürecine geçilmiştir.

2.3. İşlem

2.3.1. Birinci Aşama

Araştırmada işlevselliği araştırılan öykü bankası ses kayıtları 2021 yılında toplanmıştır. Araştırmada paylaşımcı katılımcılara ulaşmak için Malatya Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin kendi çevrelerinde bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan kişilere ulaşmaları istenmiştir. 25 öğrenci çevrelerinde araştırmaya katılmaya gönüllü 25 kişiye ulaşmıştır. Bu öğrenciler öykülerini paylaşmak isteyen katılımcılardan onam aldıktan sonra öyküleri sesli kayıt altına almıştır. Bu öyküler daha çok onların hayatlarında iz bırakan unutamadıkları olaylardı. Öykülerin konuları; çocukken oynadıkları oyunlar, bayram ziyaretleri, düğün ve cenaze törenleri, kına geceleri, askerlik anıları, ramazan geceleri, okul günleri ve aile ilişkileridir. Daha sonra bu öyküler bir havuzda toplanmıştır. Ses dosyaları 5-7 dakikalık kayıtlardır.

2.3.2. İkinci Aşama

Araştırma verileri 2021 yılında toplanmıştır. Araştırmada katılımcılara ulaşmak için Malatya Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Çevrelerinde bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan kişilere ulaşmaları istenmiştir. 14 öğrenci çevrelerinde araştırmaya katılmaya gönüllü 20 kişiye ulaşmıştır. Araştırmanın amacı ve içeriği hakkında katılımcılara tekrar bilgi verilmiş ve onamları alınmıştır. Onamlar alındıktan sonra dinleyici katılımcılara öykü bankası verilerek dinlemeleri istenmiştir.

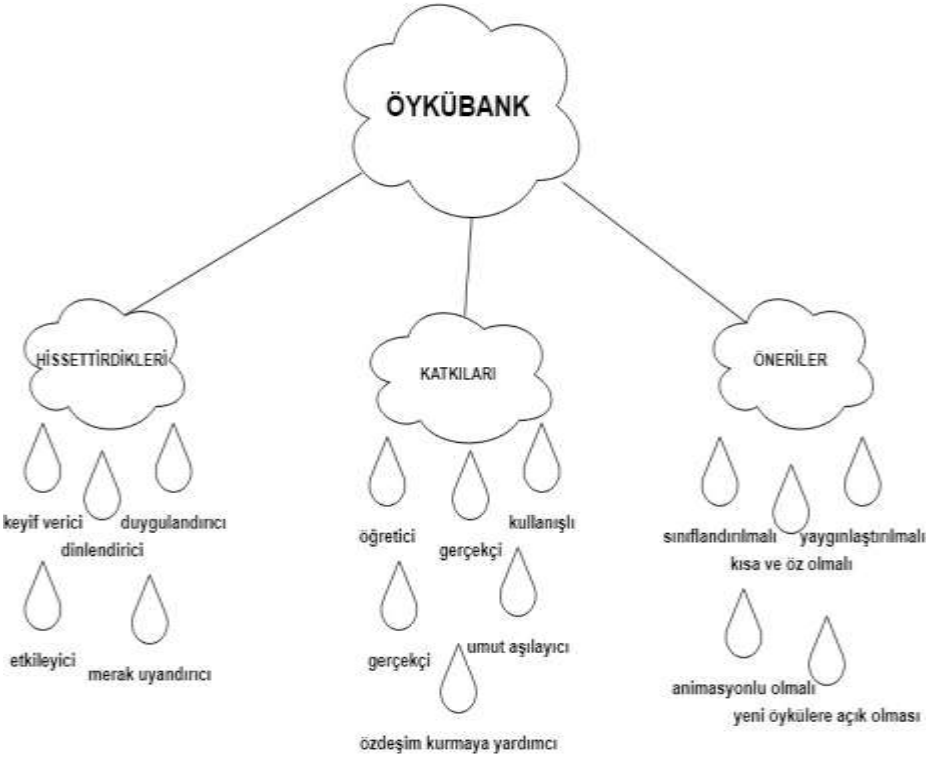
Dinleme için katılımcılara bir hafta süre verilmiştir. Dinleme süreci bittikten sonra dinleyici katılımcılar ile nitel görüşmelere geçilmiştir. Yapılan görüşmeler yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Görüşmelere katılan katılımcılardan izin alınıp kayıt alınmıştır. Katılımcıların izinleri alınarak bir akıllı cep telefonu uygulaması ile ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar birebir kağıda aktarılmıştır. Katılımcıların isimleri ve kimliklerini açığa çıkaracak olası bilgiler kağıda aktarma sırasında değiştirilmiş ve katılımcılara kod isimler verilmiştir. Araştırmanın son halinde bu değiştirilmiş hali sunularak katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir.

2.4. Veri Analizi

İlk olarak katılımcılardan elde edilen veriler birebir kağıda aktarılmıştır. Braun ve Clarke (2006) tarafından geliştirilen tematik analiz kullanılmıştır. Tekrar eden örüntüler bulunmaya çalışılmıştır. Derinlemesine bir inceleme yapılmıştır. Yaygın bir şekilde kullanılan ve sınırları keskin bir şekilde çizilmeyen bir yöntem olan tematik analiz (Boyatzis, 1998) yöntemi kullanılmıştır. Tekrar eden örüntüler bulunmuştur. Bu süreç çerçevesinde veri seti baştan sona okunarak veriler gruplandırılmıştır. Sonrasında görüşme kayıtları tekrar okunmuş belirleyici ve güçlü ifadeler belirlenmiş, kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlar, üst başlıklar, temalar altında birleştirilmiştir. Sonuç olarak üç (hissettirdikleri, katkıları, öneriler) kapsayıcı tema belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Yapılan tematik analiz sonucunda ortaya çıkan üç ana tema (hissettirdikleri, katkıları ve öneriler) ve bu ana temaların altında yer alan on altı kod şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Öykübanka İlişkin Tematik Harita

Hissettirdikleri

Bu tema ses kayıtlarını dinleyen katılımcıların dinleme esnasında yaşadıkları duyguları içermektedir. Katılımcılar yaşadığı duyguları "keyif verici", "dinlendirici", "duygulandırıcı", "etkileyici" ve "merak uyandırıcı" olarak sıralamışlardır. Katılımcılar ses kayıtlarını dinlerken çok keyif aldıklarını, dinlemeyi okumaktan daha zevkli bulduklarını, o yıllara gittiklerini, o dönemleri çok değerli gördüklerini, o zamanda yaşamak istediklerini ifade etmişlerdir. Zaman zaman duygulanan katılımcılar öyküyü dinlerken sabırsızlanıp sonunu merak etmişlerdir. Ayrıca yaşanmış olayları bizzat yaşayan kişinin sesinden duymak oldukça etkileyici olmuştur.

Katkıları

Bu tema ses kayıtlarını dinleyen katılımcıların dinleme sonrası uygulamaya yönelik düşüncelerini içermektedir. Katılımcılar bu uygulamayı "öğretici", "gerçekçi", "kullanışlı", "umut aşılayıcı" ve "özdeşim kurmaya yardımcı" olarak sıralamışlardır. Atalarımızın öykülerinin yaşarken kayıt altına alınmasının, kaybolmadan, değiştirilmeden birinci ağızdan gelecek nesillere aktarılmasını sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öykülerin deneyim açısından zengin olması, kaybolmaya yüz tutmuş değerleri barındırması çok kıymetli görülmüş, bu öykülerin kuşaklar arası değerlerin aktarılmasına faydalı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca zaman ve ortam bakımından herkesin kolayca erişilebileceği bir platform olması kullanışlı olarak yorumlanmıştır. Öykülerin gerçek olması öğretici olduğu kadar özdeşim kurmaya da yardımcı olmuştur. Birçok katılımcı öyküleri dinlerken öykülerde kendilerinden bir şeyler bulduklarını, özdeşim kurduklarını, kendilerini gözden geçirme fırsatı yakaladıklarını ifade etmişlerdir.

Öneriler

Bu tema ses kayıtlarını dinleyen katılımcıların uygulamanın daha kullanışlı ve faydalı bir platforma dönüşmesi için sundukları önerileri içermektedir. Katılımcıların neredeyse tamamı bu uygulamanın öyküleri sınıflandıran bir ara yüze sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar öyküleri dinlemek isteyen kişinin uygulamayı açtığında hangi konuda öykü dinlemek istiyorsa (örneğin, sokak oyunları, kına geceleri, bayram ziyaretleri gibi) seçebileceği bir uygulama olursa çok verimli olacağını ifade etmişlerdir. Öykülerin kısa ve öz olması gerektiğinin altını çizen katılımcılar isteyen herkesin kendi öyküsünü paylaşabilmesini tavsiye etmişlerdir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada öykülerin kaybolmasını önlemek ve yeni nesillerin bu öykülerden faydalanmalarını sağlamak için özel yetenekli öğrenciler tarafından bir öykü bankası oluşturulmuştur. Oluşturulan bu öykü bankasını yetişkinlerin nasıl deneyimlediğini anlamak için pilot bir uygulama yapılmıştır. Öykü bankası genç yetişkinlere dinletilmiş ardından uygulamaya yönelik görüşleri alınmıştır. Görüşmeler sonucunda katılımcıların tamamının bu uygulamayı faydalı gördükleri bulunmuştur. Öykü bankası katılımcıları geçmişe götürmüş

zaman zaman duygulandırmıştır. Dinlerken zaman zaman duygulansalar da süreci keyifli ve dinlendirici bulmuşlardır. Başka insanların deneyimlerini, anılarını dinleyen katılımcılar sanki o dönemde yaşıyormuş gibi zihinsel bir yolculuğa çıkmışlardır. Yolculuktan dönerken yanlarında yeni kelimeler, yeni deneyimler, yeni yaklaşımlar (anne-baba, akraba, komşu, kardeş ilişkilerine yönelik) getirmişlerdir.

Araştırmada dikkatimizi çeken bir durum da yaşları 55 üstü kişilere ulaşmakta zorlanmamızdı. Katılımcılara ulaşmak için öğrencilerden destek istendiğinde öğrencilerin bu yaş grubuna ulaşamayacaklarını söylemeleri bunun göstergesiydi. Çoğu öğrencinin aile büyüklerinden çeşitli sebeplerle (ebeveyn tayini, çekirdek aile yapısı, farklı illerde yaşama gibi) ayrı yaşadıkları görülmüştür. Çocukların aile büyüklerinden ayrı yaşıyor olmaları kültürel mirasın aktarımını zorlaştırıyordu. Özel yetenekli öğrencilerin girişimi ile oluşturulan öykü bankası da aktarımı kolaylaştırarak alana katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu araştırma özel yetenekli öğrencilerin kültürel mirasa sahip çıkma konusunda ne kadar duyarlı olduğunu bir kez daha ortaya koymuştur. Onların hassas, aşırı duyarlı yapılarının böyle güzel bir konu ile bütünleşmesiyle ortaya bu araştırma bulguları çıkmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin kendilerine düşen görevlerde ne kadar başarılı oldukları görülmüştür. Bu öğrencilerin değerlerin korunması ve aktarılmasında da üstlerine düşeni görevi yerine getirmişlerdir.

Sonuç olarak bu araştırma ile öykülerin kaybolması önlenmiş ve yeni nesillere aktarılması sağlanmıştır. Öykü bankasının büyümesiyle insanlar bir araya gelemese de veya gelmek istemese de başka insanların yaşanmış öykülerini dinleyebilecek ve yeni şeyler öğrenebilecektir. Bunu istediği zaman istediği yerde yapabilecektir. Böylece kültürel mirasımızın bir parçası olan öykülerimiz hem koruma altında olacak hem de yeni nesillere kolaylıkla aktarılacaktır.

5. ÖNERİLER

Her araştırmada bazı sınırlılıklar vardır. Bu sınırlılıklar yeni araştırmalara yol gösterir. Bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları vardır. İleride bu konuda yapılacak araştırmaların daha kapsamlı bir şekilde planlanması için bu araştırmada olan sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. İlk olarak bu araştırmada bütçemiz olmadığı için ses kayıtlarını daha profesyonel bir uygulamaya aracılığı ile sunamadık. İleride profesyonel bir cep telefonu

uygulaması yapılarak katılımcıların uygulamayı indirmesi ve dinlemesi istenebilir. Daha profesyonel bir şekilde sunma katılımcıları daha fazla etkileyebilir. İkinci olarak bu araştırma nitel bir çalışmadır. İleride deneysel desenlerle uygulamanın etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development.* Sage Publication.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3,* 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Canatan, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi, 1*(1), 62-71.

Canpolat, M. (2022). Psikoloji temalı dizi-filmlerin karakter gücüne etkileri: Deli doktoru değillermiş!. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(1), 351-365.

Çetin, T. (2010). Cumalıkızık köyünde kültürel miras ve turizm algısı. *Milli Folklor Dergisi, 11*(87), 181-190.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approache*. California: Sage Publication.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.

Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Milli Folklor, 21*(82).

Miles, M. B., Huberman, A.M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook.* Sage.

We Are Social. *(2020). Digital 2020.* We Are Social. https://wearesocial.com/digital-2020

BÖLÜM 7

DİJİTAL YERLİ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE TÜRKÇE ALGISI

Arzu BOZDAĞ TULUM[1]
Cihanşah TULUM[2]

[1] Dr, Malatya Bilim ve Sanat Merkezi, Sosyoloji, arzubozdagtulum@hotmail.com, 0000-0001-6925-0145
[2]Öğrt. Görv, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Akçadağ MYO, Bilgisayar Programcılığı, cihansahtulum@hotmail.com, 0000-0001-7757-7607

1.GİRİŞ

1.1.Dil ve Kültür

Dil, ulusal hafıza, ulusal anılar, duygular ve düşünceler, tüm maddi ve ruhani değerler, tüm icatlar ve yaratıkların ortak hazinesidir. Millet olarak ifade edilen insan topluluğunun ve millet olma niteliğini ortaya çıkaran en önemli sosyal varlığıdır. Kültürün ilk ve temel unsurudur3.

Kültür, genel olarak anlamın insanlar arasında üretildiği ve iletildiği sosyal süreçlerin tamamı olarak görülebilir. Bunun yanında kültür; dil, gelenekler, değerler, sosyal normlar ve kurallar, semboller gibi faktörler de dahil olmak üzere bireysel ve sosyal yaşamımızı aktif olarak etkileyen dinamik bir olgudur. Kültürel miras olarak dil; kültürü bir toplumda nesilden nesle aktaran en önemli taşıyıcıdır. Kültür konseptinin geniş çerçevesini göz önünde bulundurarak, mimari, doğal ortam, sözlü ve yazılı sanat ve gelenekler ile insan eli ile yapılan her türlü nesnenin bu alana girdiğini söyleyebiliriz4. Bu bağlamda kültürü, bir ulusun geçmiş nesillerden miras aldığı ve kendisininde katkıda bulunarak gelecek nesillere aktardığı maddi ve manevi unsurların tamamı olarak tanımlayabiliriz.

Kültürün parçaları olan, dünya görüşü, din, sanat, tarih, gelenekler ve görenekler dil vasıtasıyla nesliden nesle aktarılır. Dil sadece aynı ulusun bireylerini birleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda onun etki alanına giren diğer milletleri de etkileyerek birleşmelerini sağlamaktadır. Dil bireyler arasında duygu ve düşüncelerin bir bileşimini oluşturur. Kısacası, dil kültürün taşıyıcıdır. Dilin devamı ve korunması, bir kültürün ve buna göre bir ulusun varlığının sürdürülmesi için çok önemlidir. Çünkü bireyler ve milletler kimin diliyle konuşuyorsa onun gibi düşünmeye ve onun gibi yaşamaya başlanmakta ve yok olmaktan kurtulamamaktadır. Tarih bunun sayısız örnekleri ile doludur.

Bir ulusun kullandığı kelimeler, aynı zamanda o ulusun yaşam tarzının bir ifadesidir. "Dil bir ulusun aynasıdır. Bu aynaya baktığımızda, orada en doğru yankıyı buluruz" diyen Alman şair Schiller ile "Dil bir araçların aracıdır. Hiçbir bilgiyi dil kullanmadan kullanmak ve bunu diğerleri için yararlı hale getirmek mümkün değildir" diyen John Dewey, farklı toplumlardan ve yüzyıllardan gelen dilin işlevlerini dile getirmektedirler. Çünkü dil, dünyaya

---

[3] https://www.turkedebiyati.org/dil-kultur-iliskisi.html

[4] https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2750/2204a-rehber-2020.pdf

bir ulusun, kültürün, sanatın, bilimin, felsefenin, siyasetin ve sosyal yaşamın her dalında türettiği her noktayı ortaya çıkarmak ve tanıtmak için bir araçtır. Örneğin, " Alaturka" kavramı bir Türk tarzının, tadının, geleneğinin, göreneklerinin ve yaşamının dünyanın dil ve kültürlerine nasıl yansıdığını ifade eden bir kelimedir (Füzün, 2010:22).

Türk milletinin bugün varlığını sürdürmesinin en önemli nedenlerinden biri de, kendi diline sahip çıkması ve korumasıdır. Ancak Türk dilinin günümüz dünyasında, özellikle küreselleşme sürecinde bozulduğu ve bireylerin kullanım konusunda gerekli duyarlılığı göstermediği de bir gerçektir.

Bu bağlamda, dil ve dolayısıyla Türkçe, dikkatli bir şekilde vurgulanması ve korunması gereken önemli bir kültür mirasıdır.

Tarih boyunca insanlar, kendilerini ve başkalarını anlamak, açıklamak, etkilemek ve birey ve toplumu incelemek için dil konusunda bilimsel araştırmalar yapmışlardır. Bu etütlerin verilerine göre dil özelliklerini aşağıdaki gibi listeleyebiliriz:

- Dil, toplumda dinamik olarak gelişir ve değişir.
- Dil, en önemli iletişim aracıdır.
- Dil, yapay sembollerden oluşan bir sistemdir.
- Dil, kişinin düşünme yeteneğinin ürünüdür.

Bireyler; kişi, nesne, durum, olay ve olguyu tanımlayan kavramları kelimeler ile adlandırdıklarından, düşünmenin temelini kelimeler, kelimelerle birlikte işlevler oluşturur. İnsanların kelime dağarcığının ve dil bilgisinin prensipleri ve kuralları da düşüncelerini etkilemektedir (Köknel ve d., 2006).

1.2.Dijital Yereli Üstün ve Özel Yetenekli Öğrenciler

Özellikle genç nüfus mobil araçları ve sanal ağları günümüzde hayatlarının vazgeçimez bir parçası olarak kullanmaktadır. Bu durum yaşı, teknolojiden ve bilgiden etkilenme düzeyi açısından önemli bir değişken haline getirmiştir. Yaş ve teknoloji etkileşimi bağlamında "dijital yereli" kavramı[5]

[5]Dijital yerli, Castells'in Ağ Toplumunun Yükselişi kitaplarında irdelediği bir kavramdır. Doğduğu andan başlayarak bilgisayar, cep telefonu ve İnternet ile büyüyen insanlar için kullanılan kavramdır.

araştırmamızda odaklandığımız genç grubu adlandırma konusunda literatüre girmiş bir kavramdır.

Bir çok sosyal bilim tarafından ele alınan ve sıkça tartışılan kuşak kavramı, genellikle bireylerin doğduğu ve yetiştiği dönemin davranış özelliklerini ve yaşam perspektiflerini şekillendiren kişiler grubunu ifade etmek için kullanılır. Tarihsel olarak aynı zaman aralıklarında doğmuş, ekonomik ve sosyal hareketlerden oluşmuş zaman aralıklarına ya da belli bir sosyal gruba mensup olanlar için yapılan tanımlamalara kuşak (jenerasyon) denilmektedir (Yüksekbilgili, 2015:260). Yapılan literatür taramalarında kuşakların tarihsel dönemler içerisinde değerlendirilmelerinde birbirinden farklılı değerlendirmeler söz konusudur. Ancak bu farklılıklara rağmen (Reeves ve Oh, 2008: 296' den akt. Kaygısız ve Sipahi,2019:923) bir çok çalışmada kuşaklar şu şekilde isimlendirilmektedir: (Kavalcı ve Ünal, 2016: 1035; Nagy ve Kölcsey, 2017:108-110' den akt. Kaygısız ve Sipahi,2019:923).

X kuşağı (Gen X, Dijital Göçmen, 1965-1979)
Y kuşağı (Gen Y, Gen Me, Dijital Melez, 1980-1999)
Z kuşağı (Milenyum kuşağı, Dijital Yerli, 2000-2010)
Alfa Kuşağı (2011-…)

Prensky (2001), dijital yereli kavramını ilk defa kullanan araştırmacıdır. O'na göre İnterneti, sanal oyunları, akıllı telefonları vb. dijital bir dile dönüştürerek iletişim kuran yeni nesili "dijital yerli" olarak isimlendirmek en doğru tanımlama olacaktır.

Prensky'nin tanımına göre, "Dijital yerliler" 1980'den sonra doğmuş, dijital teknolojilerle büyümüş ve bu dijital teknolojileri yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası olarak kabul etmiş gençlerdir. Prensky bu genç kuşağı tanımlamak için, evinde internet erişimi olmak ve son 5 yıldır bilgisayar kullanmak şeklinde iki ana özellik belirtilmiştir. Öte yandan Türkiye'de internet ve sanal ağların Bu iki belirleyici özellik açısından yoğun kullanımı 2000 yılından sonra gerçekleşmiştir. Bu nedenle, Türkiye için dijital yerli olarak ifade edilebilecek gençlik kuşağı 2000 ve sonrasında doğmuş gençleri tanımlamak için kullanılabilir.

Yapılmış olan bu çalışmada özellikle dijital yerli niteliği taşıyan üstün ve özel yetenekli öğrencilere odaklanılmıştır. Toplumun geleceği olan dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrenciler toplumun dinamik gücünü oluşturmaktadır.

Toplam nüfusa kıyasla, toplumların %2'si üstün ve özel yetenekli bireylerden oluşmaktadır. Üstün ve özel yetenekli öğrenciler, ortalamanın üzerinde yeteneklere, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine, gelişmiş sorun çözme becerilerine sahip olan ve akranlarına göre daha yüksek düzeyde akıl yürütme, problem çözme ve planlama becerileri sergileyen kişilerdir (Meşe, 2010).

Bir ülkedeki üstün ve özel yetenekli bireylerin sahip oldukları potansiyellerinin o ülkenin sosyo-ekonomik ve gelişimsel yapısını etkilemesi inkar edilemez bir gerçektir. Üstün ve özel yetenekli gençlerin değer yönelimlerini anlamak çok önemli olduğu gibi, onların genç yaşta evrensel (Silveman,1994'ten akt. Hökelekli 2007: 372) ve milli meselelere duyarlı yetiştirilmesi de ülke ve insanlık adına önemli katkılar sağlayacaktır.

Türkiye'de üstün ve özel yetenekli çocukların ülkenin geleceğine en önemli katkıları yapabilecek bireyler olabilmesi, öncelikle milli ve manevi değerlerine duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesine bağlıdır. Milli ve manevi değerlerini benimsemiş, kim ve kimlerden olduğunun bilincinde, köklerine sıkı sıkıya bağlı, dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe ve karaktere sahip olan üstün ve özel yetenekli öğrenciler, hem kendileri hem de sosyal yapı üzerinde olumlu değişiklikler meydana getirebilirler (Akbaş, 2004:1-3).

Ülkemizde gelişme ve kalkınmanın sağlanması noktasında birçok hamleler yapılmakta ve girişimlerde bulunulmaktadır. Bu girişimlere katkı sağlayacak en önemli kaynaklardan biriside ülkemizin sahip olduğu özel yetenekli öğrencilerdir. Özel yetenekli öğrenciler geleceğin aydınları, mimarları ve yeryüzü cevherleri olarak tanımlanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin milli değerlerimizden Türkçe kavramına dair algılarının belirlenmesi, onların Türkçe konusunda farkındalıklarının oluşmasına ve hassasiyet duymalarına katkı sağlayacaktır. Bu cevherlerin ülkenin geleceğine büyük katkılar yapabilmesi öncelikle diline sahip çıkması ve doğru kullanması ve dolayısıyla doğru düşünmesi ile mümkün olacaktır. Aksi halde daha önce de belirtildiği gibi kimin diliyle konuşuyorlarsa onun gibi düşünüp onun gibi yaşamaya başlayacak ve kendi kültürüne ve toplumuna gerekli katkıyı sağlayamayacaktır. Bu bağlamda dijital yerli özel yetenekli öğrencilerin zihinlerindeki Türkçe imgesinin ne anlama geldiğinin anlaşılması önem arz etmektedir.

Bu bağlamda "Türkçe" nin dijital yerli niteliği taşıyan üstün ve özel yetenekli öğrencilerin zihinlerinde ki imgelerinin ortaya çıkarılabilmesi

amacıyla metafor çalışması yapılmıştır. "Metafor, dilin sembolik amaçlı kullanımına bağlı olarak bir kavram ya da durumu başka bir kavram veya bir durumla ifade etme biçimi" şeklinde tanımlanabilir (Abrams, 1999:155' akt: Aydın ve Pehlivan, 2010).

Metaforik algılar odağa yerleştirilen kavramın içeriksel boyutuna göre değişkenlik gösterir (Koçoğlu, 2014: 108). Bu bağlamda dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe" kavramına dair algılarının zengin ve birbirinden farklı içeriklere sahip olmasının beklenen tabii bir durum olduğu söylenebilir. Bu çalışma özellikle farklı demografik özelliklere sahip dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerde "Türkçe" imgesinin de (metafor) farklı olduğu varsayımından hareketle hazırlanmıştır.

1.3.Araştırmanın Amacı

Yapılmış olan bu araştırmanın amacı; dijital yerli niteliği taşıyan üstün ve özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe" kavramı ile ilgili zihinsel imgelerini tespit etmek ve bu imgeleri çeşitli kategorilerde sınıflandırarak dijital yerli niteliği taşıyan üstün ve özel yetenekli öğrencilerin zihinsel imgelerini ortaya çıkarmaktır.

Yukarıda bahsedilen bilglerden hareketle bu araştırmanın temel problemini "Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrenciler "Türkçe" kavramını nasıl algılamaktadır"? sorusu oluşturmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır

1. Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe" kavramı ile ilgili sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe" kavramı ile ilgili sahip oldukları metaforlar cinsiyet, yaşanılan il, sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
4. Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe" kavramı ile ilgili sahip oldukları metaforlar anlamsal olarak olumlu ve olumsuz kategorilerine ayrılabilir mi?

Bu bağlamda araştırmada sınanan hipotezler şunlardır:

1.Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe" kavramı ile ilgili sahip oldukları metaforlar cinsiyet, yaş, eğitim seviyesine göre farklılık göstermektedir.
2.Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe" kavramı ile ilgili sahip oldukları metaforlar farklı kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır.
3.Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe" kavramı ile ilgili sahip oldukları metaforlar anlamsal olarak olumlu ve olumsuz temalardan oluşmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma tekniği olarak anket tekniği kullanılırken, nitel araştırma yöntemi olarak fenomoenoloji tasarımı kullanılmıştır. Fenomenolojik tasarım, bildiğimiz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olaylara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; 78).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe" kavramına dair zihinsel imgelerini ortaya çıkarmak amacıyla "Türkçe ……gibidir, çünkü……." İfadelerini tamamlamaları istenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre her birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebildiğinden üretilen metaforun kullanım amacı ancak "neden" sorusuna cevap verilerek elde edilebilir. Metaforlar, araştırma verilerinin çeşitliliği ile başa çıkma (kategori oluşturma kolaylığı), veriler arasında bağlantı kurma ve verilerin okuyucuya sunulmasında kolaylık sağlaması gibi özelliklerinden dolayı nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Sadık ve Sarı 2012: 3). .

Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet, yaşanılan il, sınıf seviyesi gibi demografik bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik anket soruları ve Türkçe kavramına ait zihinsel imgelerini ortaya koymak amacıyla yöneltilen "Türkçe ……. gibidir, çünkü……." sorusu forma eklenmiştir.

Katılımcılar tarafından verilen cevaplar SPSS 25 ile analiz edilmiş, cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmış ve açık uçlu sorudan elde edilen

cevaplar içerik analizine tabi tutularak sonuçlar tablolaştırılmıştır. Yapılmış olan içerik analizi ile ortaya çıkan metaforların kategorileri belirlenmiş, öğrencilerin cinsiyet, yaşanılan il, sınıf seviyesi gibi demografik bilgileri ile birlikte karşılaştırmalı analizi yapılmıştır.

2.3. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Bilim ve Sanat Merkezine kayıtlı dijital yerli niteliği taşıyan üstün ve özel yetenekli öğrenciler araştırmanın genel evrenini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 304 dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklem olarak 304 dijital yerli öğrenci rastgele seçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, erişilebilir illerdeki lise ve ortaokul öğrencilerinden gönüllülük esasına göre seçilmiş ve maksimum çeşitlilik örneklemine göre belirlenmiştir. Anket uygulanmadan önce gerekli yasal izinler alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Malatya, Elazığ, Mardin, Tunceli, Gaziantep, Adıyaman, Kayseri, Bingöl ve Şanlıurfa'da öğrenim gören 304 dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılara dair demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Dijital Yerli Üstün ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	Cinsiyet				Cinsiyet		
	Kız	Erkek	Toplam		Kız	Erkek	Toplam
Malatya	30	28	58	5. Sınıf	42	33	75
	51,7%	48,3%	100,0%		56,0%	44,0%	100,0%
Elazığ	15	30	45	6.Sınıf	21	42	63
	33,3%	66,7%	100,0%		33,3%	66,7%	100,0%
Bingöl	13	19	32	7. Sınıf	35	27	62
	40,6%	59,4%	100,0%		56,5%	43,5%	100,0%
Tunceli	6	0	6	8. Sınıf	8	17	25
	100,0%	0,0%	100,0%		32,0%	68,0%	100,0%
Adıyaman	21	18	39	9. Sınıf	11	23	34
	53,8%	46,2%	100,0%		32,4%	67,6%	100,0%
Mardin	12	18	30	10. Sınıf	6	8	14
	40,0%	60,0%	100,0%		42,9%	57,1%	100,0%
Şanlıurfa	19	14	33	11. Sınıf	9	12	21
	57,6%	42,4%	100,0%		42,9%	57,1%	100,0%
Gaziantep	12	21	33	12. Sınıf	8	2	10
	36,4%	63,6%	100,0%		80,0%	20,0%	100,0%
Kayseri	12	16	28	Toplam	140	164	304
	42,9%	57,1%	100,0%		46,1%	53,9%	100,0%
Toplam	140	164	304				
	46,1%	53,9%	100,0%				

Tablo 1'de araştırmaya katılan dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin özelliklerinin illere, sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre frekans (f) ve yüzde (%) verilmiştir.

Katılımcıların 140'ı (%46,1) kız, 164'ü (%53,9) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 58 Malatyalı öğrencinin 30'u (%51,7) kız, 28'i (%48,3) erkektir. Elazığlı 45 öğrencinin 15'i (%33,3) kız, 30'u (%66,7) erkektir. Bingöllü 32 öğrencinin 13'ü (%40,6) kız, 19'u (%59,4) erkektir. Araştırmaya katılan Tunceli'den 6 öğrenciden 6'sı (%100) kız öğrencidir. 39 Adıyamanlı öğrencinin 21'i (%53,3) kız, 18'i (%46,2) erkektir. 30 Mardinli öğrencinin 12'si (%40.0) kız, 18'i (%60.0) erkektir. Şanlıurfalı 33 öğrencinin 19'u (%57,6) kız, 14'ü (%42,4) erkektir. Gaziantepli 33 öğrencinin 12'si (%36,4) kız, 21'i (%63,6) erkektir. 28 Kayserili öğrencinin 12'si (%42,9) kız, 16'sı (%57,1) erkektir.

Katılımcıların 75'i 5. sınıf, 63'ü 6. sınıf, 62'si 7. sınıf, 25'i 8. sınıf, 34'ü 9. sınıf, 14'ü 10. sınıf, 21'i 11. sınıf ve 10'u 12. sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir.

2.4. Veri toplama

Araştırmada elde edilen veriler metafor tekniğinden yararlanarak oluşturulmuş olan ve "Türkçe …….gibidir; çünkü …….." şeklinde tamamlanmamış bir ifadenin bulunduğu yarı yapılandırılmış bir soru formu ile toplanmıştır. İki bölümden oluşan soru formunun ilk bölümünde üstün ve özel yetenekli dijital yerli öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik (cinsiyet, sınıf, yaşanılan şehir) sorular yöneltilmiştir. Katılımcılara ikinci bölümdeki "Türkçe" kavramı üzerine metafor yazmadan önce metafor ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak "Türkçe" kavramına ilişkin düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu çalışma için katılımcılara 20 dakika süre verilmiştir. Metafor formlarında katılımcılar tarafından yazılanlar araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların analizi ve yorumlanması beş aşamada gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Saban, 2004).

1. Adlandırma Aşaması: Öğrencilerin yazılarında bir metaforun açıkça ifade edilip edilmediğinin incelenmesi. Bu aşamada öğrencilerin

anlamlı metaforlar ve cümleler oluşturup oluşturmadıkları kontrol edilmiştir.

2. Eleme Aşaması: Üretilen her bir metaforun Türkçe kavramının anlaşılmasına hizmet etme biçimlerinin incelenmesi ve bu amaca hizmet etmeyen metaforların araştırma kapsamından çıkarılması. Üretilmiş olan metaforlar ile bu metaforların kullanım amacı arasında tutarlı bir ilişki kurulamayan metaforlar elenmiştir.

3. Kategori Geliştirme Aşaması: Üretilen metaforlar özelliklerine göre temalandırılmıştır. Dijital yerli öğrenciler tarafından üretilen metaforlar, belirli bir tema ile ilişkilendirilerek ve kavramsal kategoriler altında gruplandırılarak sunulmaktadır. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar 10 kavramsal kategori altında toplanmıştır.

4. Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması: Araştırmada ulaşılan toplam 10 kavramsal kategori altında verilen metaforların söz konusu kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bu amaçla uygulama öğretmeni ile birlikte oluşturulan kategoriler ve ilgili metaforlar bir liste halinde derlenmiş ve alan uzmanına sunulmuştur. Uzmandan bu iki listeyi kullanarak ikinci listedeki (herhangi bir metaforu hariç tutmadan) 304 metafordan oluşan bir listeyi 10 kavramsal kategoriyle eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra uzman tarafından yapılan eşleştirmeler, uygulama öğretmeni ile birlikte oluşturulan kategoriler ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiş ve araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülüyle hesaplanmıştır (Güvenilirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı). Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyum %90 veya daha fazla olduğunda istenen güvenirlik düzeyine ulaşılır (akt. Saban, 2008). Ortaya çıkan 116 metafora denk olduğu düşünülen 10 kavramsal kategoriden toplam 5 metaforun ilgili kategoriye uygun olmadığı alan uzmanı tarafından belirlenmiştir. Bu durumda Güvenirlik = 116 / (116 + 5) = 0.96 Bu araştırmanın güvenirlik çalışmasında %96'lık bir güvenirlik

sağlanmıştır. Tüm veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra katılımcı sayısı (f) ve yüzde (%) bulunmuştur.

5. Frekansların Hesaplanması ve Yorumlanması: Araştırmada elde edilen tüm verilerin analizi için SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin demografik özellikleri ve zihinsel imgelerin sınıflamasına ilişkin işaretlemeleri SPSS25'e girilmiştir. Demografik özellikleri ve zihinsel imgelerin sınıflamalarının analizinde betimsel istatistik tekniklerinden yüzde, frekans ve çapraz dağılımları elde edilerek analizler yapılmış ve bulunan değerler yorumlanmıştır. Bu bağlamda tablolar oluşturulmuştur. Metaforu üreten öğrencinin yaşadığı şehir, okul kademesi ve sınıf düzeyi, cinsiyeti (Örneğin Mardin'den, Ortaokul, 5. Sınıf öğrencisi, Kız ve 16 kodlu öğrenci (MrO5K16) şeklinde) metafor cümlesinin sonuna eklenmştir.

3.BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın amaç ve problemleri doğrultusunda ele alınarak değerlendirilmiştir.

3.1. Katılımcıların "Türkçe" Kavramı İle İlgili Sahip Oldukları Metaforlar Dağılımı

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, katılımcıların "Türkçe" kavramına dair toplam 116 adet geçerli zihinsel imge ürettikleri görülmektedir.

Tablo 2. Türkçe Kavramına Dair Üretilen Metaforlar ve Frekans Dağılımları

Metaforlar	N	%	Metaforlar	N	%	Metaforlar	N	%
Dil	18	5,9	Ata	2	0,7	Çadır	1	0,3
Su	14	4,6	Aydınlık	2	0,7	Çapa	1	0,3
Hayat	13	4,3	Ayna	2	0,7	Çince	1	0,3
Özgürlük	9	3,0	Bilgi	2	0,7	Düşünce	1	0,3
İnsan	8	2,6	Bilim	2	0,7	Ek,Kök	1	0,3
Sembol	8	2,6	Çiçek	2	0,7	Ekonomi	1	0,3
Şiir	8	2,6	Çikolata	2	0,7	Elmas	1	0,3
Türkiye	6	2,0	Deniz	2	0,7	Ezan	1	0,3
Yaşam	6	2,0	Doğa	2	0,7	Fabrika	1	0,3
Zor	6	2,0	Dünya	2	0,7	Felsefe	1	0,3
Ağaç	5	1,6	Eğlence	2	0,7	Grip	1	0,3
Ders	5	1,6	Harita	2	0,7	Hard Disk	1	0,3
Labirent	5	1,6	Hediye	2	0,7	Hasta	1	0,3
Okyanus	5	1,6	Işık	2	0,7	Hava	1	0,3
Sosyalleşme	5	1,6	Kalem	2	0,7	Hazine	1	0,3
Vatan	5	1,6	Karadelik	2	0,7	İşlemci	1	0,3
Biz	4	1,3	Kayısı	2	0,7	Kale	1	0,3
Evren	4	1,3	Kimlik	2	0,7	Kara	1	0,3
Ağız	3	1,0	Köprü	2	0,7	Keşfedilm	1	0,3
Anlama	3	1,0	Kutup	2	0,7	Konuşma	1	0,3
Başbuğ	3	1,0	Kültür	2	0,7	Kuşun	1	0,3
Deniz	3	1,0	Kütüphan	2	0,7	Kürtçe	1	0,3
Göz	3	1,0	Malatya	2	0,7	Lunapark	1	0,3
Gül	3	1,0	Memleket	2	0,7	Mücevher	1	0,3
Her Şey	3	1,0	Rahatlam	2	0,7	Namus	1	0,3
İletişim Aracı	3	1,0	Rota	2	0,7	Oyun	1	0,3
Kalp	3	1,0	Sanat	2	0,7	Pasta	1	0,3
Kutsal	3	1,0	Sözlük	2	0,7	Pusula	1	0,3
Mutluluk	3	1,0	Sudoku	2	0,7	Sabır	1	0,3
Nehir	3	1,0	Tarih	2	0,7	Sur	1	0,3
Origami	3	1,0	Türk	2	0,7	Şarkı	1	0,3
Ölümsüzlük	3	1,0	Yurt	2	0,7	Tahammü	1	0,3
Parçamız	3	1,0	Yuva	2	0,7	Tükenmez	1	0,3
Ses Bayrağı	3	1,0	Ana Sütü	1	0,3	Türkçe	1	0,3
Varoluş	3	1,0	Ayakkabı	1	0,3	X	1	0,3
Yaşam Tarzı	3	1,0	Bağırsak	1	0,3	Zamir Fiil	1	0,3
Zenginlik	3	1,0	Belirleyici	1	0,3	Zincir	1	0,3
Akıl	2	0,7	Bilinmez	1	0,3	TOPLAM	304	100,0
Ana Dil	2	0,7	Bulaşık	1	0,3			

Üretilen toplam metafor: 116 (%100)

Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrenciler; Türkçe kavramına yönelik olarak en çok Dil, Su ve Hayat kavramlarını kullanarak metafor geliştirmişlerdir. Dil (18), Su (14) ve Hayat (13) metaforlarından sonra en sık kullanılan metaforlar; Özgürlük (9),İnsan, Sembol ve Şiir (8), Türkiye, Yaşam ve Zor (6), Vatan, Ders, Labirent, Sosyalleşme aracı, Ağaç, Okyanus (5), Evren, Biz (4) şeklinde devam ettiği görülmektedir. Metaforların tekrar sıklığı 1 ile 18 arasındadır.

Tablo 3. Türkçe Kavramına Dair Metaforların Kavramsal Kategorileri ve Frekans Dağılımları

Metafor Kategorileri	N	%
Milli Değer unsuru olarak Türkçe	58	19,1
Doğa unsuru olarak Türkçe	57	18,8
Dil ve bilimsel kaynak olarak Türkçe	42	13,8
Manevi değer unsuru olarak Türkçe	30	9,9
Yaşamsal unsur olarak Türkçe	30	9,9
Maddi değer unsuru olarak Türkçe	27	8,9
Sanatsal değer olarak Türkçe	17	5,6
Yol gösterici olarak Türkçe	15	4,9
İletişim unsuru olarak Türkçe	14	4,6
Diğer	14	4,6
Total	304	100,0

Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar 10 kategori altında gruplanmış olup, bu metaforların (f=58) (%19,1) Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe, (f=57) (%18,8) Doğa Unsuru Olarak Türkçe, (f=42) (%13,8) Dil ve Bilimsel Kaynak Unsuru Olarak Türkçe, (f=30) (%9,9) Manevi Değer Unsuru Olarak Türkçe ve Yaşamsal Unsur Olarak Türkçe, (f=27) (%8,9) Maddi Değer Unsur Olarak Türkçe, (f=17) (%5,6) Sanatsal Unsur Olarak Türkçe, (f=15) (%4,9) Yol Gösterici Unsur Olarak Türkçe, (f=14) (%4,6) İletişim Unsuru Olarak Türkçe ve Diğer kategorileri altında yer aldığı görülmektedir.

Katılımcıların Türkçe kavramına dair üretmş oldukları metaforlar incelendiğinde, en yüksek oranda (f=58 ve %19,1) Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor ürettikleri görülmektedir. Buna göre dijital yerli öğrencilerin Türkçe kavramına ilişkin milli algılarının güçlü olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Türkçe kavramının Milli temalar içeriyor olması da bunun doğal sonucu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2. Katılımcıların "Türkçe" Kavramına Dair Metaforlarının Ortak Özellikleri Bakımından Kavramsal Kategoriler Dağılımı

Katılımcıların "Türkçe" kavramına dair ürettikleri metaforlardan "Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe" kategorisinde yer alan metaforlar (f=58 ve %19,1) Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. "Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe" Kategorisinde Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

Kategori 1: Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe (f:58, % 19,1)

	N	%		N	%
Türkiye	6	2,0	Ülke	2	0,7
Vatan	5	1,6	Kimlik	2	0,7
Sembol	4	1,3	Bağımsızlı	2	0,7
Biz	4	1,3	Başbuğ	2	0,7
Parçamız	3	1,0	Malatya	2	0,7
Varoluş	3	1,0	Yuva	2	0,7
Ses Bayrağı	3	1,0	Ata	2	0,7
Yaşam Tarzı	3	1,0	Ana Dil	2	0,7
Yurt	2	0,7	Türkeş	2	0,7
Memleket	2	0,7	Türkçe	1	0,3
Kültür	2	0,7	Toplam	58	19,1
Türk	2	0,7			

Üretilen toplam metafor: 22 (%19,1)

Katılımcıların Milli Bir Değer Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde 21 metafor oluşturulduğu ve bunlardan en çok Türkiye, Vatan, Sembol ve Biz metaforlarını ürettikleri, tabloda görülen diğer metaforları ise sırasıyla üçer, ikişer ve birer kez belirttikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre Türkçe kavramına zihinlerde karşılık bulan imgelerden ortaya çıkaran temel belirleme çoğunlukla milli unsurlar teması çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

"Türkçe Türkiye gibidir çünkü Türkiye'nin dilidir". (MrO5K16)
"Türkçe Başbuğ gibidir, çünkü dillerin hepsinin lideridir". (MlL12K35)
"Türkçe Ülkemizin Sembolü gibidir, çünkü Türkçesiz Türkiye olmaz".(KO6E52)
"Türkçe Kimlik gibidir, çünkü kişinin benliğini yansıtır". (MlL9K49)
"Türkçe Ses Bayrağı gibidir, çünkü bir milleti kendine has yapan dilidir".(ŞUO8E93)

Katılımcıların "Türkçe" kavramına dair ürettikleri metaforlardan "Doğa Unsuru Olarak Türkçe" kategorisinde yer alan metaforlar (f=57 ve %18,8) Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. "Doğa Unsuru Olarak Türkçe" Kategorisinde Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

Kategori 2: Doğa Unsuru Olarak Türkçe (f:57, % 18,8)

	N	%		N	%
Su	14	4,6	Doğa	2	0,7
İnsan	8	2,6	Çiçek	2	0,7
Ağaç	5	1,6	Dere	2	0,7
Okyanus	5	1,6	Dünya	2	0,7
Evren	4	1,3	Karadelik	1	0,3
Nehir	3	1,0	Hava	1	0,3
Deniz	3	1,0	Kara	1	0,3
Gül	3	1,0	Kuşun	1	0,3
Doğa	2	0,7	Toplam	57	18,8

Üretilen toplam metafor: 17 (%18,8)

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların, Doğa Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde 17 metafor oluşturulduğu ve bunlardan en çok Su, İnsan, Ağaç, Okyanus, Evren metaforlarını ürettikleri, tabloda görülen diğer metaforları ise sırasıyla üçer, ikişer ve birer kez belirttikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre Türkçe kavramına zihinlerde karşılık bulan imgelerden ortaya çıkaran temel belirleme çoğunlukla doğal unsurlar teması çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

"Türkçe Dünya gibidir; çünkü dünyadaki insanlar Türkçedeki kelimelerdir". (MrO5E15)

"Türkçe Dere gibidir; çünkü berraktır".(KL10K50)

"Türkçe Okyanus gibidir; çünkü derindir".(BO7E73)

"Türkçe Su gibidir; çünkü akıcıdır".(EO6E107)

"Türkçe Deniz gibidir; çünkü uçsuz bucaksızdır".(AL11E112)

Katılımcıların "Türkçe" kavramına dair ürettikleri metaforlardan "Dil ve Bilimsel Kaynak Olarak Türkçe" kategorisinde yer alan metaforlar (f=42 ve %13,8) Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. "Dil ve Bilimsel Kaynak Olarak Türkçe" Kategorisinde Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

Kategori 3: Dil ve Bilimsel Kaynak Olarak Türkçe (f:42, % 13,8)

	N	%		N	%
Dil	16	5,3	Kütüphan	2	0,7
Zor	6	2,0	Çince	1	0,3
Ders	3	1,0	Ek,Kök	1	0,3
Bilim	2	0,7	Zamir,Fiil	1	0,3
Tarih	2	0,7	Düşünce	1	0,3
X	2	0,7	Ekonomi	1	0,3
Kürtçe	2	0,7	Toplam	42	13,8
Bilgi	2	0,7			

Üretilen toplam metafor: 14 (%13,8)

Tablo 6'da görüldüğü gibi dijital yerli öğrencilerin Dil ve Bilimsel Kaynak Olarak Türkçe kategorisinde 14 metafor oluşturulduğu ve bunlardan en çok Dil, Zor, Ders metaforlarını ürettikleri, tabloda görülen diğer metaforları ise sırasıyla ikişer ve birer kez ifade etmiş oldukları görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre Türkçe kavramına zihinlerde karşılık bulan imgelerden ortaya çıkaran temel belirleme çoğunlukla Dil, Ders gibi unsurlar teması çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

"Türkçe Çince gibidir; çünkü çok zor bir dildir". (MrL9E5)

"Türkçe Kürtçe gibidir; çünkü çok karmaşık bir dildir".(TO7K96)

"Türkçe Kütüphane gibidir; çünkü bizi bütünüyle genişletir". (MlO8E125)

"Türkçe "X" gibidir; çünkü sınırları bilinmez bir dildir".(EO7K96)

Katılımcıların "Türkçe" kavramına dair ürettikleri metaforlardan "Manevi Değer Unsuru Olarak Türkçe" kategorisinde yer alan metaforlar (f=30 ve %9,9) Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. "Manevi Değer Unsuru Olarak Türkçe" Kategorisinde Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

Kategori 4: Manevi Değer Unsuru Olarak Türkçe (f:30, % 9,9)

	N	%		N	%
Özgürlük	9	3,0	Akıl	2	0,7
Kutsal	3	1,0	Rahatlam	2	0,7
Ölümsüzlük	3	1,0	Tahammü	1	0,3
Mutluluk	3	1,0	Sabır	1	0,3
Her Şey	3	1,0	Namus	1	0,3
Sevilen Dil	2	0,7	Toplam	30	9,9

Üretilen Toplam Metafor: 11 (%9,9)

Tablo 7'de görüldüğü gibi dijital yerli öğrencilerin Manevi Değer Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde 11 metafor oluşturulduğu ve bunlardan en çok Özgürlük, Kutsal, Ölümsüzlük, Mutluluk, Her şey metaforlarını ürettikleri, tabloda görülen diğer metaforları ise sırasıyla ikişer ve birer kere ifade etmiş oldukları görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre Türkçe kavramına zihinlerde karşılık bulan imgelerden ortaya çıkaran temel belirleme çoğunlukla manevi temalar çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

"Türkçe Namus gibidir çünkü; dilini kaybedenler namusunu kaybetmiş gibidir".(MlL9E2)

"Türkçe Özgürlük gibidir; çünkü Türkçe ile kendimizi kolayca ifade edebilir". (MrO5K11)

"Türkçe Evren gibidir; çünkü içerisinde birçok şey keşfedilmedi".(KO6K53)

"Türkçe Mutluluk; gibidir çünkü Türkçe ile mutluluklarımızı paylaşırız".(ŞO6K92)

Katılımcıların "Türkçe" kavramına dair üretmiş oldukları metaforlardan "Yaşamsal Unsur Olarak Türkçe" kategorisinde yer alan metaforlar (f=30 ve %9,9) Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. "Yaşamsal Unsur Olarak Türkçe" Kategorisinde Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

Kategori 5: Yaşamsal Unsur Olarak Türkçe (f:30, % 9,9)

	N	%		N	%
Hayat	13	4,3	Göz	3	1,0
Yaşam	6	2,0	Bağırsak	1	0,3
Kalp	3	1,0	Ana Sütü	1	0,3
Zenginlik	3	1,0	Total	30	9,9

Üretilen Toplam Metafor: 7 (%9,9)

Tablo 8'de görüldüğü gibi dijital yerli öğrencilerin Yaşamsal Unsur Olarak Türkçe kategorisinde 7 metafor oluşturulduğu ve bunlardan en çok Hayat, Yaşam, Kalp, Zenginlik, Göz metaforlarını ürettikleri, tabloda görülen diğer metaforları ise birer kere ifade ettikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre Türkçe kavramına zihinlerde karşılık bulan imgelerden ortaya çıkaran temel belirleme çoğunlukla Yaşamsal unsurlar teması çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

"Türkçe Ana sütü gibidir; çünkü hayata başlangıcımız onunla olur". (MlO8K36)

"Türkçe Yaşam gibidir; çünkü hayatımızın her yerinde kullanırız".(KO6E62)

"Türkçe Göz gibidir; çünkü o olmadan hiçbir şeyi anlayamıyoruz".(EO7K101)

"Türkçe Kalp gibidir çünkü; İnsan kalpsiz, Millet dilsiz yaşayamaz".(AL12K113)

Katılımcıların "Türkçe" kavramına dair ürettikleri metaforlardan "Maddi Değer Unsuru Olarak Türkçe" kategorisinde yer alan metaforlar (f=27 ve %8,9) Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. "Maddi Değer Unsuru Olarak Türkçe" Kategorisinde Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

Kategori 6: Maddi Değer Unsuru Olarak Türkçe (f:27, % 8,9)

	N	%		N	%
Kayısı	2	0,7	Fabrika	1	0,3
Hediye	2	0,7	Pasta	1	0,3
Kalem	2	0,7	Hard Disk	1	0,3
Ayna	2	0,7	Lunapark	1	0,3
Çikolata	2	0,7	Oyun	1	0,3
Çapa	1	0,3	Zincir	1	0,3
Keşfedilmemiş Maden	1	0,3	Ayakkabı	1	0,3
Tükenmez Kalem	1	0,3	İşlemci	1	0,3
Çadır	1	0,3	Sur	1	0,3
Kale	1	0,3	Mücevher	1	0,3
Hazine	1	0,3	Toplam	27	8,9
Elmas	1	0,3			

Üretilen Toplam Metafor: 22 (%8,9)

Katılımcıların Maddi bir değer unsuru olarak Türkçe kategorisinde 22 adet metafor oluşturulduğu ve bunlardan en çok Kayısı, Hediye, Kalem, Ayna, Çikolata metaforlarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre Türkçe kavramına zihinlerde karşılık bulan imgelerden ortaya çıkaran temel belirleme çoğunlukla maddi unsurlar teması çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

"Türkçe Tükenmez kalem gibidir, çünkü uğraşılmadığı zaman kaybolup gider". (MrO6K9)

"Türkçe Hediye gibidir, çünkü diğer dillerden özeldir".(KL11K55)

"Türkçe Keşfedilmemiş bir Maden gibidir, çünkü içinde değerli şeyler barındırır".(KL9E58)

"Türkçe Çapa gibidir, çünkü eğer Türkçe öğrenmezsek çapanın zincirleri kırılır ve sonsuza dek kaybolur".(EO7K106)

Katılımcıların "Türkçe" kavramına dair ürettikleri metaforlardan "Sanatsal Unsur Olarak Türkçe" kategorisinde yer alan metaforlar (f=17 ve %5,6) Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. "Sanatsal Unsur Olarak Türkçe" Kategorisinde Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

Kategori 7: Sanatsal Unsur Olarak Türkçe (f:17, % 5,6)

	N	%		N	%
Şiir	8	2,6	Eğlence	2	0,7
Origami	3	1,0	Şarkı	1	0,3
Sanat	3	1,0	Toplam	17	5,6

Üretilen Toplam Metafor: 5 (%5,6)

Tablo 10'da görüldüğü gibi dijital yerli öğrencilerin Sanatsal Unsur Olarak Türkçe kategorisinde 5 adet metafor oluşturulduğu ve bunlardan en çok Şiir, Origami, Sanat, Eğlence, metaforlarını belirttikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre Türkçe kavramına zihinlerde karşılık bulan imgelerden ortaya çıkaran temel belirleme çoğunlukla sanatsal unsurlar teması çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

"Türkçe Origami gibidir; çünkü konuyla şekillenir".(BO6K69)

"Türkçe Sözel bir Eğlencedir; çünkü birçok konu vardır".(ŞO5K83)

"Türkçe Şiir gibidir; çünkü duyguları en iyi onunla ifade ederi".(ŞL10K85)

Katılımcıların "Türkçe" kavramına dair ürettikleri metaforlardan "Yol Gösterici Unsur Olarak Türkçe" kategorisinde yer alan metaforlar (f=15 ve %4,9) Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. "Yol Gösterici Unsur Olarak Türkçe" Kategorisinde Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

Kategori 8: Yol Gösterici Unsur Olarak Türkçe (f:15, % 4,9)

	N	%		N	%
Deniz Feneri	3	1,0	Kutup Yıldızı	2	0,7
Harita	2	0,7	Pusula	1	0,3
Aydınlık	2	0,7	Belirleyici	1	0,3
Işık	2	0,7	Toplam	15	4,9
Rota	2	0,7			

Üretilen Toplam Metafor: 8 (%4,9)

Katılımcıların Sanatsal Unsur Olarak Türkçe kategorisinde 8 adet metafor oluşturulduğu ve bunlardan en çok Deniz Feneri, Harita, Aydınlık, Işık, Rota ve Kutup Yıldızı metaforlarını belirttikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre Türkçe kavramına zihinlerde karşılık bulan imgelerden ortaya çıkaran temel belirleme çoğunlukla Yol gösterici ve aydınlatıcı unsurlar teması çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

"Türkçe Deniz Feneri gibidir; çünkü en karanlık günlerimizde bizi aydınlatır ve Yolumuzu bulmamıza yardım eder". (GO6K23)

"Türkçe bir Harita gibidir; çünkü derinlere inildikçe yeni şeyler keşfediliyor". (GL9K30)

"Türkçe Aydınlık gibidir; çünkü onsuz düşüncelerimiz karanlıkta kalır". (MlL11K38)

Katılımcıların "Türkçe" kavramına dair ürettikleri metaforlardan "İletişim Unsuru Olarak Türkçe" kategorisinde yer alan metaforlar (f=15 ve %4,9) Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. "İletişim Unsuru Olarak Türkçe" Kategorisinde Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

Kategori 9: İletişim Unsuru Olarak Türkçe (f:14, % 4,6)

	N	%		N	%
Sosyalleşme Aracı	5	1,6	Köprü	2	0,7
Ağız	3	1,0	Ezan	1	0,3
İletişim Aracı	3	1,0	Toplam	14	4,6

Üretilen Toplam Metafor: 5 (%4,6)

Katılımcıların İletişim Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde 5 adet metafor oluşturulduğu ve bunlardan en çok Sosyalleşme Aracı, Ağız, İletişim Aracı metaforlarını belirttikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre Türkçe kavramına zihinlerde karşılık bulan imgelerden ortaya çıkaran temel belirleme çoğunlukla İletişim sağlama özellikli unsurlar teması çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

" Türkçe Ağız gibidir; çünkü duygularımızı onunla ifade ederiz".(MlO7K127)

" Türkçe Şarkı gibidir; çünkü modumuza göre değişir". (MlO5E129)

" Türkçe İletişim Aracı gibidir; çünkü onunla iletişim kurarız".(MlO7E128)

Katılımcıların "Türkçe" kavramına dair ürettikleri metaforlardan "Diğer" kategorisinde yer alan metaforlar (f=15 ve %4,9) Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. "Diğer" Kategorisinde Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı
Kategori 10: Diğer (f:14, % 4,6)

	N	%		N	%
Anlama	3	1,0	Bulaşık Yıkamak	1	0,3
Labirent	3	1,0	Bilinmez	1	0,3
Sonsuz	2	0,7	Hasta	1	0,3
Sudoku	2	0,7	Toplam	14	4,6
Grip	1	0,3			

Üretilen Toplam Metafor: 8 (%4,6)

Katılımcıların Türkçe ile ilgili ürettikleri metaforlardan herhangi bir kategori ile ilişkilendirilememiş metaforlar diğer kategorisinde değerlendirilmiştir. Diğer kategorisinde toplam 14 metafor oluşturulduğu ve bunlardan en çok Anlama, Labirent, Sonsuz, Su doku metaforlarını ürettikleri, tabloda görülen diğer metaforları ise birer kere ifade ettikleri görülmektedir.

Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

"Türkçe bir su doku gibidir; çünkü her şey birbirine bağlıdır" (GO5K28)

"Türkçe Ayakkabı Bağcığı gibidir; çünkü karışıktır ama işimizi kolaylaştırır".(BO6K74)

"Türkçe Labirent gibidir; çünkü Öğrenmek için yolunu bilmek gerekir".(BO6K74)

3.2. Dijital yerli Öğrencilerin "Türkçe" Kavramı İle İlgili Sahip Oldukları Metafor Kategorilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Katılımcıların "Türkçe" kavramına dair sahip oldukları metafor kategorilerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve yaşanılan illere göre dağılımı Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. Katılımcıların "Türkçe" Kavramı İle İlgili Sahip Oldukları Metafor Kategorilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

	Milli değer unsuru olarak Türkçe	Manevi değer unsuru olarak Türkçe	Maddi değer unsuru olarak Türkçe	Yaşamsal unsur olarak Türkçe	Doğa unsuru olarak Türkçe	Sanatsal değer olarak Türkçe	İletişim unsuru olarak Türkçe	Yol gösterici olarak Türkçe	Dil ve bilimsel kaynak olarak Türkçe	Diğer	Toplam
Kız	23	14	14	19	24	8	6	12	12	8	140
	16,4%	10,0%	10,0%	13,6%	17,1%	5,7%	4,3%	8,6%	8,6%	5,7%	100,0%
Erkek	36	16	13	11	32	9	8	3	30	6	164
	22,0%	9,8%	7,9%	6,7%	19,5%	5,5%	4,9%	1,8%	18,3%	3,7%	100,0%
Toplam	58	30	27	30	57	17	14	15	42	14	304
	19,1%	9,9%	8,9%	9,9%	18,8%	5,6%	4,6%	4,9%	13,8%	4,6%	100,0%
5. Sınıf	11	13	2	8	15	4	4	1	14	3	75
	14,7%	17,3%	2,7%	10,7%	20,0%	5,3%	5,3%	1,3%	18,7%	4,0%	100,0%
6.Sınıf	11	3	6	7	15	7	4	4	6	0	63
	17,5%	4,8%	9,5%	11,1%	23,8%	11,1%	6,3%	6,3%	9,5%	0,0%	100,0%
7. Sınıf	12	3	8	5	5	4	6	4	8	7	62
	19,4%	4,8%	12,9%	8,1%	8,1%	6,5%	9,7%	6,5%	12,9%	11,3%	100,0%
8. Sınıf	5	3	3	2	9	0	0	0	3	0	25
	20,0%	12,0%	12,0%	8,0%	36,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,0%	0,0%	100,0%
9. Sınıf	9	2	6	2	4	0	0	2	6	3	34
	26,5%	5,9%	17,6%	5,9%	11,8%	0,0%	0,0%	5,9%	17,6%	8,8%	100,0%
10. Sınıf	2	3	0	3	2	2	0	0	1	1	14
	14,3%	21,4%	0,0%	21,4%	14,3%	14,3%	0,0%	0,0%	7,1%	7,1%	100,0%
11. Sınıf	4	3	2	0	6	0	0	2	4	0	21
	19,0%	14,3%	9,5%	0,0%	28,6%	0,0%	0,0%	9,5%	19,0%	0,0%	100,0%
12. Sınıf	5	0	0	3	0	0	0	2	0	0	10
	50,0%	0,0%	0,0%	30,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Toplam	58	30	27	30	57	17	14	15	42	14	304
	19,1%	9,9%	8,9%	9,9%	18,8%	5,6%	4,6%	4,9%	13,8%	4,6%	100,0%
Malatya	14	2	2	2	5	4	12	4	11	2	58
	24,1%	3,4%	3,4%	3,4%	8,6%	6,9%	20,7%	6,9%	19,0%	3,4%	100,0%
Elazığ	6	0	6	9	6	3	0	0	9	6	45
	13,3%	0,0%	13,3%	20,0%	13,3%	6,7%	0,0%	0,0%	20,0%	13,3%	100,0%
Bingöl	0	6	4	4	9	6	0	3	0	0	32
	0,0%	18,8%	12,5%	12,5%	28,1%	18,8%	0,0%	9,4%	0,0%	0,0%	100,0%
Tunceli	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	6
	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Adıyaman	0	9	0	9	18	0	0	0	3	0	39
	0,0%	23,1%	0,0%	23,1%	46,2%	0,0%	0,0%	0,0%	7,7%	0,0%	100,0%
Mardin	8	6	2	2	2	0	0	1	9	0	30
	26,7%	20,0%	6,7%	6,7%	6,7%	0,0%	0,0%	3,3%	30,0%	0,0%	100,0%
Şanlıurfa	12	3	0	0	4	4	2	4	3	1	33
	36,4%	9,1%	0,0%	0,0%	12,1%	12,1%	6,1%	12,1%	9,1%	3,0%	100,0%
Gaziantep	6	4	4	2	8	0	0	2	7	0	33
	18,2%	12,1%	12,1%	6,1%	24,2%	0,0%	0,0%	6,1%	21,2%	0,0%	100,0%
Kayseri	10	0	9	2	4	0	0	1	0	2	28
	35,7%	0,0%	32,1%	7,1%	14,3%	0,0%	0,0%	3,6%	0,0%	7,1%	100,0%
Toplam	58	30	27	30	57	17	14	15	42	14	304
	19,1%	9,9%	8,9%	9,9%	18,8%	5,6%	4,6%	4,9%	13,8%	4,6%	100,0%

Tablo14.'te görüldüğü üzere katılımcıların "Türkçe" kavramına dair ürettikleri metafor kategorileri demografik özellikleri bağlamında incelendiğinde; hem kız hem de erkek öğrencilerin en yüksek oranda Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor üretmiş olduğu görülmektedirdir. Ancak bu kategoride erkek öğrenciler (%22) kız öğrencilere (%16,4)oranla daha yüksek oranda metafor üretmişlerdir.

Tablo14. sınıf seviyeleri açısından değerlendirildiğinde en yüksek oranda 12. Sınıf öğrencilerinin yarısı (%50) Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor üretirken, Yaşamsal Unsur Olarak Türkçe(%30) ve Yol Gösterici Unsur Olarak Türkçe(%20) kategorileri dışındaki kategorilerde metafor üretmemişlerdir. 5, 6, 8 ve 11. Sınıf öğrencileri en yüksek oranda Doğa

Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor üretmişlerdir.7. ve 9. Sınıf öğrencileri Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor üretirken, 11. Sınıf öğrencileri en yüksek oranda (%28,6) Doğa Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor üretmişlerdir. 10. Sınıf öğrencileri ise Manevi Değer Unsuru Olarak Türkçe ve Yaşamsal Unsur Olarak Türkçe(%21,4) kategorilerinde metafor üretmişlerdir.

Tablo14. yaşanılan il açısından değerlendirildiğinde Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde en yüksek oranda metafor geliştiren öğrencilerin bulunduğu şehir (%50) Tunceli'dir. Tunceli'de yaşayan katılımcıların geriye kalan %50'si ise diğer kategorisinde metafor üretmişlerdir. Malatya (%24,1) , Şanlıurfa (%36,4), Kayseri (%35,7) illerinde yaşayan katılımcılar en yüksek oranda Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor üretmişlerdir. Elazığ'dan katılımcılar en yüksek oranda Yaşamsal Unsur Olarak Türkçe ve Dil ve Bilimsel Kaynak Unsuru Olarak Türkçe (%20) kategorilerinde metafor üretmişlerdir. Gaziantep, Adıyaman ve Bingöl' den katılımcılar ise en yüksek oranda Doğa Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor üretmişlerdir. Mardin'den katılımcılar ise en yüksek oranda (%30) Dil ve Bilimsel Kaynak Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor üretmişlerdir. Tunceli'de yaşayan katılımcıların yarısı (%50) Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor üretirken kalan yarısı ise diğer kategorisinde metafor üretmişlerdir.

3.3. Dijital yerli Öğrencilerin "Türkçe" Kavramı İle İlgili Sahip Oldukları Metaforların Olumlu ve Olumsuz Anlam Özelliklerine Göre Dağılımı

Katılımcıların "Türkçe" kavramına dair sahip oldukları metaforların olumlu, olumsuz ve nötr anlam özelliklerine göre dağılımı Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 15. Katılımcıların "Türkçe" Kavramı İle İlgili Sahip Oldukları Metaforların Olumlu ve Olumsuz Anlam Özelliklerine Göre Dağılımı

	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Toplam
Kız	86	7	47	140
	61.4%	5.0%	33.6%	100.0%
Erkek	97	10	57	164
	59.1%	6.1%	34.8%	100.0%
Toplam	183	17	104	304
	60.2%	5.6%	34.2%	100.0%
5. Sınıf	52	0	23	75
	69.3%	0.0%	30.7%	100.0%
6.Sınıf	37	0	26	63
	58.7%	0.0%	41.3%	100.0%
7. Sınıf	31	13	18	62
	50.0%	21.0%	29.0%	100.0%
8. Sınıf	14	0	11	25
	56.0%	0.0%	44.0%	100.0%
9. Sınıf	17	4	13	34
	50.0%	11.8%	38.2%	100.0%
10. Sınıf	8	0	6	14
	57.1%	0.0%	42.9%	100.0%
11. Sınıf	16	0	5	21
	76.2%	0.0%	23.8%	100.0%
12. Sınıf	8	0	2	10
	80.0%	0.0%	20.0%	100.0%
Toplam	183	17	104	304
	60.2%	5.6%	34.2%	100.0%
Malatya	37	2	19	58
	63.8%	3.4%	32.8%	100.0%
Elazığ	25	6	14	45
	55.6%	13.3%	31.1%	100.0%
Bingöl	19	0	13	32
	59.4%	0.0%	40.6%	100.0%
Tunceli	3	2	1	6
	50.0%	33.3%	16.7%	100.0%
Adıyaman	24	0	15	39
	61.5%	0.0%	38.5%	100.0%
Mardin	14	2	14	30
	46.7%	6.7%	46.7%	100.0%
Şanlıurfa	25	0	8	33
	75.8%	0.0%	24.2%	100.0%
Gaziantep	18	3	12	33
	54.5%	9.1%	36.4%	100.0%
Kayseri	18	2	8	28
	64.3%	7.1%	28.6%	100.0%
Toplam	183	17	104	304
	60.2%	5.6%	34.2%	100.0%

Katılımcıların "Türkçe" kavramına dair ürettikleri metafor kategorilerinin taşıdığı anlamların olumlu, olumsuz ve nötr anlam özellikleri demografik özellikleri bağlamında incelendiğinde hem kız hem de erkek öğrenciler en yüksek oranda (%60,2) olumlu anlam yükledikleri, çok az bir kısmının ise (%5,6) olumsuz bir anlam yükledikleri görülmektedir.

Sınıf seviyeleri açısından değerlendirildiğinde tüm kategorilerde en yüksek oranda olumlu anlamlar yüklenirken bu en yüksek oranda 12. Sınıflarda (%80) tespit edilmiştir. 7. Ve 9. Sınıflarda ise en düşük oranda (%50) tespit edilmiştir. Yine aynı sınıf seviyeleri en fazla olumsuz anlam yükleyen sınıf

seviyeleri olduğu görülmektedir. Bu sonucun nedenlerinin tespiti için yeni bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Tablo 15. yaşanılan il açısından değerlendirildiğinde yaşanılan illere göre farklı değerlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Olumlu anlamların yüklendiği şehirlerin başında Şanlıurfa (%75,8) gelmektedir. Daha sonra ise Kayseri (%64,3), Malatya (%63,8), Adıyaman(%61.5) şeklinde devam etmektedir. En düşük olumlu anlam yüklenilen şehir ise (%46,7) Mardin'dir. Olumsuz anlam yüklenilen illlere bakıldığında en yüksek oranda Tunceli (%33,3) ili karşımıza çıkmaktadır. Şanlıurfa, Adıyaman ve Bingöl illerinden olumsuz anlam yükleyen katılımcı olmamıştır.

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe" kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar incelenmiştir. "Türkçe" nin dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrenciler tarafından nasıl algılandığına dair çıkarımlarda bulunmak amaçlanmıştır.

Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe" kavramına ilişkin olarak 116 adet zihinsel imge ürettikleri görülmüştür. 304 öğrencinin 116 zihinsel imge üretmiş olması dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe" kavramına dair çeşitli ancak ortak özellikleri bulunan bir algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Metaforların ortak özelliklerine göre oluşturulan 10 kategori incelendiğinde; Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe, Doğa Unsuru Olarak Türkçe, Dil ve Bilimsel Kaynak Unsuru Olarak Türkçe, Manevi Değer Unsuru Olarak Türkçe, Yaşamsal Unsur Olarak Türkçe, Maddi Değer Unsur Olarak Türkçe, Sanatsal Unsur Olarak Türkçe, Yol Gösterici Unsur Olarak Türkçe, İletişim Unsuru Olarak Türkçe ve Diğer kategorileri altında yer almaktadır.

Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrenciler tarafından üretilen metaforlar cinsiyet değişkeni açısından birbirinden farklı sonuçlar göstermediği ancak sınıf seviyesi açısından en yüksek oranda Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe ve Doğa Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor ürettikleri ancak bu sonucun tüm sınıf seviyeleri için geçerli olmadığı tespit edilmiştir. Bunun nedenlerinin tespiti için yeni bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşanılan il değişkeni açısından yapılan değerlendirmede de farklı kategorilerde metafor üretilmiştir. Malatya, Şanlıurfa, Kayseri illerinde yaşayan katılımcılar en

yüksek oranda Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor üretirken, Elazığ'dan katılımcılar en yüksek oranda Yaşamsal Unsur Olarak Türkçe ve Dil ve Bilimsel Kaynak Unsuru Olarak Türkçe kategorilerinde metafor üretmişlerdir. Gaziantep ve Bingöl'den katılımcılar ise en yüksek oranda Doğa Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor üretmişlerdir. Mardin'den katılımcılar ise en yüksek oranda Dil ve Bilimsel Kaynak Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor üretmişlerdir. Tunceli'de yaşayan katılımcıların yarısı Milli Değer Unsuru Olarak Türkçe kategorisinde metafor üretirken kalan yarısı ise diğer kategorisinde metafor üretmişlerdir. Bu sonucun nedenlerinin tespiti için de yeni bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin Türkçe ile ilgili ürettikleri metafor kategorilerinin taşıdığı anlamların olumlu, olumsuz ve nötr anlam özellikleri demografik özellikleri bağlamında incelendiğinde hem kız hem de erkek öğrenciler en yüksek oranda olumlu anlam yükledikleri, çok az bir kısmının ise olumsuz bir anlam yükledikleri görülmektedir. Sınıf seviyeleri açısından değerlendirildiğinde tüm kategorilerde en yüksek oranda olumlu anlamlar yüklenirken bu en yüksek oranda 12. Sınıflarda tespit edilmiştir. 7. ve 9. Sınıflarda ise en düşük oranda tespit edilmiştir. Yine aynı sınıf seviyeleri en fazla olumsuz anlam yükleyen sınıf seviyeleri olduğu görülmektedir. Bu sonucun nedenlerinin tespiti için yeni bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşanılan il açısından yaşanılan illere göre farklı değerlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Olumlu anlamların yüklendiği şehirlerin başında Şanlıurfa gelmektedir. Daha sonra ise sırasıyla Kayseri, Malatya, Adıyaman şeklinde devam etmektedir. En düşük oranda olumlu anlam yüklenilen şehir Mardin iken, olumsuz anlam yüklenilen illere bakıldığında en yüksek oranda Tunceli ili olduğu görülmüştür. Şanlıurfa, Adıyaman ve Bingöl illerinden olumsuz anlam yükleyen katılımcı olmamıştır.

İnsanların sahip oldukları zihinsel imgeler, onların düşünce şekillerinin, algılama biçimlerinin de ürünüdür. Bu araştırma vasıtasıyla dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe" kavramını nasıl algıladıklarına dair bilgiler elde edilmiştir. Alanyazında ulaşılabilen benzer bir çalışmalardan Aydın (2011) tarafından "Türkçe Kavramının Metaforik Algılanma Biçimleri " adlı çalışma Türkçe öğretmenliği adayları üzerinde, Güneyli ve Aslan (2008) tarafından ise anadili kavramı üzerine yapılmıştır. Bu çalışmalarda farklı sayılarda kategoriler saptanmıştır. Söz konusu çalışmalarda bu çalışma ile

benzer olarak : 1-Türkçe, daha çok milli temalar çerçevesinde karşılık bulmaktadır. Ayrıca yine benzer olarak Türkçenin doğal bir değer, yaşam kaynağı, estetik bir yapı, iletişim aracı olarak karşılık bulduğu görülmektedir. 2-Hem bu çalışmada hem de Sezgin (2011) tarafından "Türkçe öğretmen adayları" üzerinde yapılan çalışmada Türkçeye yönelik olumlu bir algılama ortaya çıkmıştır. 3- Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada dilin iletişim ve sanat işlevine vurgu bulmazken bu çalışmada toplamda %10 civarında da olsa Türkçe sanat unsuru ve iletişim unsuru olarak değerlendirilmiştir. 4-Dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin Türkçeye ilişkin algılamalarının MEB (2006)'in Türkçeye ilişkin temel amaçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Çocuklara yaşamlarının ilk yıllarından itibaren (hatta bazı çalışmalara göre anne karnındaki dönem de dahil) verilen dili algılamaya ilişkin hazır bulunuşluk, onların gelecekteki yaşamları üzerinde de etkili olmaktadır. Yapılmış olan bu araştırma, dijital yerli üstün ve özel yetenekli öğrencilerin bu sürecin izlerini taşıdıklarını, aldıkları eğitimin bu noktada ne denli etkili olduğunu göstermektedir.

KAYNAKLAR

AKBAŞ, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

AYDIN, İ. S. ve PEHLİVAN, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" ve "Öğrenci" Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar, *Turkish Studies*, 5(3), 812-842.

FÜZÜN, M. (2010). *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Editör: Dr. İlyas YAZAR, İzmir

HÖKELEKLİ, H. (2007). Üstün yetenekli Öğrencilerin Değer Yönelimleri ve eğitimleri, Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli (Ed.). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu.(s.372), Dem Yay., İstanbul.

KAYGISIZ, E. ve SİPAHİ, H. (2019). Y Kuşağı Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Yenilik ve Endüstri 4.0 Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Gaziantep University Journal of Social Sciences, 18(2), 922-936, Submission Date: 11-07-2018, Acceptance Date: 14-03-2019.

KOÇOĞLU, E. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin İmgesel Algıları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 3.

KÖKNEL, Ö. vd. (2006). *Lise Psikoloji Ders Kitabı*, Altın Kitaplar, İstanbul.

METİN ASLAN, Ö. vd.(2015). Sokaktan Bilgisayara Metaforlarla Oyun Yolculuğu: Lise Öğrencilerinin Oyun Kavramı İle İlişkin Metaforları, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literatureand History of TurkishorTurkic Volume 10/11 Summer 2015, p. 1165-1182*, Ankara.

MİLES, M. B., ve HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications, Thousan Oaks, London.

MORGAN, G. (1998), Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor, (Çeviren: G. Bulut), Mess Yayın No:280, İstanbul.

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants ,MCB University Press, 9(5).

SABAN, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

SADIK, F. ve SARI, M. (2012). Çocuk ve Demokrasi: İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi, *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1,1,48-62

YILDIRIM, A.ve ŞİMŞEK, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yay., Ankara.

YÜKSEKBİLGİLİ, Z. (2015). Türkiye'de Y Kuşağının Yaş Aralığı, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (ESOSDER), Bahar-2015 Cilt:14 Sayı:53 (259-267)

https://www.turkedebiyati.org/dil-kultur-iliskisi.html

https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2750/2204a-rehber-2020.pdf

ISBN: 978-625-8246-52-0