

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE BİLİM VE SANAT
MERKEZLERİNDE UYGULANAN TÜRKÇE EĞİTİMİ: BİR DURUM
ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

OZAN ALEVLİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. ALPASLAN OKUR

HAZİRAN 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE BİLİM VE SANAT
MERKEZLERİNDE UYGULANAN TÜRKÇE EĞİTİMİ: BİR DURUM
ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

OZAN ALEVLİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. ALPASLAN OKUR

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



20.10.6/2019

Ozan ALEVLİ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Özel Yetenekli Öğrencilere Bilim ve Sanat Merkezlerinde Uygulanan Türkçe Eğitimi: Bir Durum Çalışması” başlıklı bu doktora tezi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

Üye (Danışman)

Doç. Dr. Alpaslan OKUR

Üye

Doç. Dr. Gökhan ARI

Üye

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet ÖZDEMİR

Üye

Dr. Öğretim Üyesi Eda DEMİRHAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Özel yetenekli bireyler tarih boyunca bilimin ve sanatın gelişmesine itici kuvvet olarak katkı sağlamışlardır. Ülkemizin gelişmesi ve çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmasında özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda alacakları eğitim büyük önem arz etmektedir. Bu öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin, iletişim becerilerinin ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesinde önemli paya sahip olan ana dili becerilerinin gelişimi aldıkları Türkçe derslerinin niteliğine bağlıdır. Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler devam ettikleri okullarda gördükleri Türkçe derslerine ek olarak bilim ve sanat merkezlerinde farklı ve zenginleştirilmiş Türkçe dersi etkinliklerine katılmaktadır.

Bu araştırmayla bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitimi, özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine giren öğretmenlerin görüşleri ve öğretim sürecindeki çeşitli uygulamaları doğrultusunda ortaya konmaya çalışılmış, ayrıca öğrenci ve velilerin görüşlerine başvurularak var olan durum değerlendirilmiş ve öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, çalışmaların yürütülmesinde kolaylık sağlayan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Alpaslan OKUR’a, doktora eğitimim sürecinde önemli emekleri olan ve araştırma sürecinde değerli katkıları ile destek sağlayan hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Eda DEMİRHAN, Doç. Dr. Gökhan ARI, Dr. Öğretim Üyesi Mehmet GEDİZLİ, Dr. Öğretim Üyesi Mehmet ÖZDEMİR, Prof. Dr. Ali Fuat ARICI ve Doç. Dr. Bekir İNCE başta olmak üzere, eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan tüm hocalarıma, araştırmaya katılım ve desteklerinden dolayı bilim ve sanat merkezi öğretmenlerine, sevgili öğrencilerine ve velilerine teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte bana sevgileriyle destek oldukları için değerli eşim Seçil ALEVLİ’ye ve kızım Ecem’e sonsuz teşekkür ederim.

Ozan ALEVLİ

Bursa, 2019

ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE UYGULANAN TÜRKÇE EĞİTİMİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Ozan ALEVLİ, Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Üniversitesi, 2019.

Bu araştırmanın amacı, bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitiminin niteliğine ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini ortaya koymak, öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamalarını tespit etmek ve elde edilen veriler ışığında Türkçe eğitimi değerlendirip öneriler sunmaktır. Özel yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarına göre bazı bireysel farklılıklara sahiptir ve özel eğitime ihtiyaçları vardır. Özel yetenekli öğrencilerin alacağı eğitim onların hazır bulunuşlukları, ilgi ve öğrenme stillerine göre planlanmalı, öğretim programlarının içerik, süreç, öğrenme ortamı ve ürün öğelerinde buna göre değişiklikler yapılmalıdır.

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerindeki BİLSEM'lerden ölçüt örnekleme ile seçilen 19 öğretmen, 29 öğrenci ve 19 veli oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış öğretmen, öğrenci ve veli görüşme formları, yarı yapılandırılmış gözlem formu, yansıtıcı öğrenci günlükleri ile dokümanlar kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, BİLSEM'lerde Türkçe dersine giren öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun olarak içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamında farklılaştırma ve zenginleştirme yaptıkları, öğretim sürecinde öğrencilerin ilgisini çeken çeşitli materyaller kullandıkları, değerlendirmede çoklu ölçme araçlarına ve değerlendirme yöntemlerine yer verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte etkinlik içeriklerinin daha soyut ve karmaşıklık özelliği göstermesi için revize edilmesi, ileri içeriğin artırılması, öğretim sürecinde farklı strateji, yöntem ve tekniklere, üst düzey düşünme becerilerine ve açık uçlu problemlere daha çok yer verilmesi, görsel, teknolojik ve oyun tabanlı materyallerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitimi konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları, Türkçe etkinliklerini farklı, yaratıcı ve eğlenceli buldukları, süreç odaklı etkinliklerden, özellikle sahne sanatlarından ve yaratıcı yazma etkinliklerinden hoşlandıkları, öğretim süreci sonunda çeşitli ve sentez ürünler oluşturdukları tespit edilmiştir. Veliler BİLSEM'deki Türkçe eğitiminin öğrencilerin temel dil becerilerini ve iletişim becerilerini geliştirdiğini, ayrıca yeteneğe yönelik çalışmalar yapıldığı için öğrencilerin yeteneklerini keşfetmede ve hedeflerini belirlemede daha rahat olduklarını ve özgüvenlerinin geliştiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin ifade ettiği planlama ve politikalar ile öğretim sürecine yönelik istek ve önerilerin dikkate alınması durumunda BİLSEM'lerde Türkçe eğitiminden daha fazla verim alınabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenciler, Türkçe eğitimi, Bilim ve sanat merkezleri, Durum çalışması

ABSTRACT

TURKISH EDUCATION APPLIED IN SCIENCE AND ART CENTERS TO GIFTED STUDENTS: A CASE STUDY

Ozan ALEVLİ, Doctoral Dissertation,

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya University, 2019.

The aim of this study is to present the views of teachers, students and parents about the quality of Turkish education in science and art centers, to determine the applications of teachers in the teaching process and to evaluate the Turkish education in the light of the obtained data and to offer suggestions. Gifted students have some individual differences compared to their peers and so they need special education. The training of these gifted students should be planned according to their readiness level, interests and learning styles, and changes should be done in elements like content, process, learning environment and product elements of the curriculum accordingly.

In this research, a case study desing which is among the qualitative research approaches was used. The study group of this research is chosen as 19 teachers, 29 students and 19 student's parents from various science and art centers from different regions of Turkey in 2017 - 2018 Academic Year. Data were collected through semi-structured teacher, students and parents interview forms, semi-structured observations, reflective students diaries and documents. The data were analyzed by using content analysis and descriptive analysis methods.

According to the research results, it is seen that teachers who attend Turkish courses in science and art centers, differentiate and enrich in content, process, product and learning environment according to the characteristics of gifted students, they use various materials that attract students' attention in the teaching process, and they include multiple measurement tools and evaluation methods in the evaluation. In addition to this, it is concluded that the activity contents should be revised in order to show more abstract and complexity, the sophisticated content in the teaching process should be raised, through teaching process different strategies, methods and techniques, higher-order thinking skills and open-ended problems shoulde take place more, and visual, technological and game-based materials should be developed. It is confirmed that students have positive opinions

about Turkish education in science and art centers, they describe Turkish activities as different, creative and fun, they like process-oriented activities, especially performing arts and creative writing activities, and they create various and synthesis products at the end of the teaching process. Parents emphasized that the Turkish language education in science and art center has improved the students' basic language skills and communication skills, and that they are more comfortable and self-confident in their ability to explore their talents and to determine their goals. It is predicted that more efficiency could be yielded in the Turkish education in science and art centers with the planning and policies that teachers, students and parents expressed and on the condition that the wishes and suggestions about the teaching process is taken into account.

Keywords: Gifted students, Turkish education, Science and art centers, Case study

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi	3
1.3. Problem cümlesi	4
1.4. Alt problemler.....	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Üstün zekâ ve yetenek kavramı	6
2.2. Özel yetenekli çocuklar.....	8
2.3. Özel yetenekli çocukların eğitimi	10
2.3.1. Hızlandırma.....	11
2.3.2. Gruplama.....	11
2.3.3. Zenginleştirme.....	12

2.3.4. Bilim ve sanat merkezleri.....	13
2.4. Özel yetenekli öğrencilerde Türkçe eğitimi.....	14
2.4.1. İçerik	15
2.4.1.1. Dinleme/izleme.....	16
2.4.1.2. Konuşma.....	17
2.4.1.3. Okuma	18
2.4.1.4. Yazma.....	20
2.4.1.5. Sahne sanatları.....	21
2.4.2. Süreç.....	22
2.4.2.1. Ajandalar	22
2.4.2.2. Yörünge çalışmaları.....	23
2.4.2.3. Öğrenme sözleşmeleri	23
2.4.2.4. Okuma çemberi.....	23
2.4.3. Öğrenme ortamı	24
2.4.3.1. İstasyonlar.....	24
2.4.3.2. Merkezler.....	25
2.4.4. Ürün.....	25
2.4.5. Ölçme ve değerlendirme	26
2.5. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri.....	26
2.6. Özel yetenekli öğrencilerin aileleri	27
2.7. İlgili araştırmalar.....	28
2.7.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar	28
2.7.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	36
2.8. Alanyazın taramasının sonucu	43
BÖLÜM III.....	44
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın yöntemi	44

3.2. Araştırmanın çalışma grubu	45
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri	47
3.3.1. Görüşme	47
3.3.2. Gözlem	48
3.3.3. Dokümanlar	49
3.3.4. Verilerin toplanması	50
3.4. Verilerin analizi	50
3.5. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği	53
3.5.1. İnanırcılık (İç geçerlik)	53
3.5.2. Aktarılabirlik (Dış geçerlik).....	54
3.5.3. Tutarlık (İç güvenilirlik).....	54
3.5.4. Teyit edilebilirlik (Dış güvenilirlik)	55
3.6. Araştırmacının rolü	55
BÖLÜM IV	56
BULGULAR	56
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular	56
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	73
4.2.1. Ders gözlemlerinden elde edilen bulgular.....	74
4.2.2. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular	77
4.2.3. Gözlem sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular	78
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	80
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular	85
4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular	88
4.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular	92
4.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular	97
BÖLÜM V	102
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	102

5.1. Sonuç ve tartışma.....	102
5.1.1 Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	102
5.1.2 İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	109
5.1.3 Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	110
5.1.4 Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	111
5.1.5 Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	112
5.1.6 Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	113
5.1.7 Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	114
5.2. Öneriler	116
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	116
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	116
KAYNAKLAR.....	118
EKLER	135
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	152

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler	45
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler	46
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Velilere Ait Bilgiler	47
Tablo 4. Araştırmanın Alt Problemleri, Veri Toplama Araçları Ve Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri.....	52
Tablo 5. Öğretmenlerin BİLSEM’de Uyguladıkları Program Hakkındaki Görüşleri	56
Tablo 6. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Türkçe Eğitiminde Önemli Bulduğu Temel Konular (İçerik)	58
Tablo 7. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Türkçe Eğitiminde Önemli Bulduğu Temel Beceriler.....	60
Tablo 8. Öğretmenlere Göre Türkçe Derslerinde Özel Yetenekli Öğrencilerin İlgisini Çeken Konular	63
Tablo 9. Öğretmenlere Göre Türkçe Derslerinde Özel Yetenekli Öğrencilerin İlgisini Çeken Etkinlik Türleri	65
Tablo 10. Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Kullandığı Yöntemler Ve Teknikler	67
Tablo 11. Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Sık Kullandığı Materyaller	69
Tablo 12. Öğretmenlerin Kullandığı Ölçme Araçları Ve Değerlendirme Yöntemleri.....	71
Tablo 13. Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Oluşturduğu Ürünler	72
Tablo 14. Ders Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular.....	75
Tablo 15. Yansıtıcı Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular.....	77
Tablo 16. Öğrencilere Göre BİLSEM’deki Türkçe Eğitiminin Niteliği	80
Tablo 17. Öğrencilere Göre Türkçe Derslerinde İlgiğini Çeken Konular.....	82
Tablo 18. Öğrencilere Göre Türkçe Derslerinde İlgiğini Çeken Etkinlik Türleri.....	84
Tablo 19. Velilere Göre BİLSEM’deki Türkçe Eğitiminin Niteliği	85
Tablo 20. Velilere Göre BİLSEM’deki Türkçe Eğitiminin Öğrencilerin Kariyer Seçimine Etkisi.....	87
Tablo 21. Öğretmenlere Göre BİLSEM’deki Türkçe Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Nitelikler.....	89
Tablo 22. Velilere Göre BİLSEM’deki Türkçe Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Nitelikler.....	91
Tablo 23. Öğretmenlere Göre BİLSEM’deki Türkçe Eğitimin Temel Amaçları.....	92
Tablo 24. Öğrencilere Göre BİLSEM’deki Türkçe Eğitimin Temel Amaçları.....	94

Tablo 25. Velilere Göre BİLSEM'deki Türkçe Eğitimin Temel Amaçları.....	95
Tablo 26. Öğretmenlerin BİLSEM Türkçe Eğitimine İlişkin İstek Ve Önerileri.....	97
Tablo 27. Öğrencilerin BİLSEM Türkçe Eğitimine İlişkin İstek Ve Önerileri.....	99
Tablo 28. Velilerin BİLSEM Türkçe Eğitimine İlişkin İstek Ve Önerileri.....	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Gözlem yapılan sınıfın planı (Öğretmen A).....	74
Şekil 2. Gözlem yapılan sınıfın planı (Öğretmen B).....	74

SİMGELER VE KISALTMALAR

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

BYF: Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖYG: Özel Yetenekleri Geliştirme Programı

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Zekâ kavramıyla ilgili araştırmalar bir asırdan fazladır devam etmektedir. Bu konuda pek çok araştırma gerçekleştirilmiş ve zekâ ile ilgili çeşitli kuramlar ortaya konulmuştur. Bu kuramların temel çıkış kaynakları toplumsal değerler, bireysel yaşantılar, inanışlar ve bilimsel araştırmalardır (Sak, 2017). Zekâ ve yeteneğin ölçülmesinde bütün alan uzmanlarının fikir birliğine vardığı normların bulunmaması, özel yetenekli çocukların göz ardı edilmesinde önemli etkenlerden biri olmuştur.

“Einstein düzeyindeki bir ocuk için bir milyon ocuk taramak gerekmektedir. Bu nedenle bunlardan bir tanesinin eğitim kapsamı dışında kalması, hem ülke hem de insanlık için büyük bir kayıp olmaktadır.” (Ataman, 1998, s. 174).

Günümüzde ülkeler, toplumu ileri taşıyacak bireylere daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Toplumdaki bireylerin beceri ve yeteneklerini sonuna kadar geliştirme hedefleri, özel yetenekli öğrencilerin özel olarak eğitilmesini zorunlu kılmaktadır.

“Özel yetenekli birey; 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 bireydir.” (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2016, s. 2).

Akranlarından farklılaşan bütün bu nitelikler, özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin de farklı olmasını gerektirmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin etkin olmasını sağlayan, farklı deneyimler sunan, değişik yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş programlarla eğitim verilerek onların özel eğitim ihtiyaçları karşılanabilir (Hébert ve Neumeister, 2000). Dünyada özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için farklı modeller ve stratejiler kullanılmaktadır. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’nın yürüttüğü tanılama süreci sonunda özel yetenekli olarak tanılanan öğrenciler örgün eğitim kurumlarında eğitimlerine devam etmekte, kalan zamanlarında özel yetenekli öğrenciler için açılmış olan bilim ve sanat merkezlerinde farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş müfredat ile eğitim almaktadırlar. Bununla birlikte örgün eğitim kurumlarında destek eğitim odalarından da faydalanabilmektedirler. Bilim ve sanat merkezleri; okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmaları amacıyla açılan özel eğitim

kurumlarıdır (MEB, 2016). Okul öncesinde henüz eğitim faaliyetine başlanmamıştır. Bu merkezlerde eğitim görmek için öğrencilerin MEB tarafından yürütülen tanılama sürecinde başarılı olmaları gerekmektedir. Tanılama süreci; aday gösterme, grup tarama ve bireysel incelemeden oluşmaktadır. Bu süreç sonunda özel yetenekli olarak belirlenen öğrenciler bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim görme hakkı kazanmaktadırlar. Merkeze kayıtları yapılan öğrenciler sırasıyla uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF), özel yetenekleri geliştirme (ÖYG) ve proje alanlarında düzenlenmiş özel eğitim programlarına alınmaktadırlar. Öğrencilerin, örgün eğitim dışına çıkana kadar bu kurumlara devam etmeye yasal olarak hakkı vardır. Bu süreç boyunca öğrencilere yetenekleri doğrultusunda eğitim verilmektedir.

Her eğitim kademesinde olduğu gibi özel yetenekli çocukların eğitiminde de öğretmenlerin rolü büyüktür. Özel yetenekli öğrencilerin onları güdüleyen, onların yetenek alanlarını fark ettiren ve bu doğrultuda eğitim veren öğretmenlere ihtiyacı vardır. Sak (2017), özel yetenekli çocukların öğretmenlerinin; iyi bir formasyon eğitimi almış, çocukların gelişim özelliklerini bilen, branşlarında uzmanlaşmış, eğitim esnasında kullanılacak olan eğitim modellerini, stratejilerini, yöntem ve teknikleri iyi bilen ve kullanabilen öğretmenler olması gerektiğini belirtmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce düzenlenen çalıştaylarda BİLSEM öğretmenlerinin ve akademisyenlerin katılımlarıyla farklı branşlarda çerçeve programlar oluşturulmuştur. Örnek etkinliklerin sayısı artırılmıştır. Genel zihinsel yetenek alanına göre tanılanan öğrencilerin alabileceği derslerden biri de Türkçe dersidir. Bilim ve sanat merkezlerinde özel yetenekli çocuklara yönelik hazırlanan müfredat çerçevesinde ana dili (Türkçe) eğitiminde yapılan çalışmaların neler olduğu, öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar ile öğrenci ve velilerin görüşleri önem arz etmektedir. Böylece uygulamada yaşanan sorunlar, öğrenci ve velilerin beklentileri tespit edilerek bu doğrultuda yeni düzenlemeler yapılabilecektir.

“Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin topluma en güçlü bağlarını oluşturan dildir.”(Aksan, 2003, s. 81).

Buna göre ana dilinin bireyin toplumsallaşmasındaki önemi büyüktür.

“İnsanın duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası yapmak; her ulusun kendi dilini o ulusun bireylerine etkilice öğretebilmesiyle yakından ilgilidir.” (Sever, 2000, s. 6).

Ana dili öğretimi; ilköğretimle başlayan, öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Öğrencilerin dil becerilerini teşvik etmek ve geliştirmek ana dili dersinin temel görevidir. Bu görev, öğrencilerin sözlü ve yazılı dil kullanımı ile metin dinleme ve anlama becerilerinin yaşlarına uygun ve çok yönlü teşviki ile aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı dil kullanımı, sanat, estetik ölçü ve algılamalarını geliştirerek bu yöndeki becerilerini teşvik etmek anlamına gelmektedir (Yıldız, 2013). Ana dili dersleri bireylerin hem yaratıcı hem de duygusal ve estetik becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Düşünen, sorgulayan, problem çözen ve karar veren bir kişiliğe sahip bireyler için ana dilinde yetkin bireyler yetiştirilmelidir.

Özel yetenekli çocuklar üst düzeyde dil gelişimine ve sözel yeteneğe sahiptirler (Clark, 2012). Küçük yaşlarda ileri sözcük dağarcığına sahip olabilirler. Çocukların çoğu, iki yaş dolaylarında “Köpek var.” gibi iki sözcüklü cümleler kurar. Aynı yaşlarda özel yetenekli bir çocuk ise “Arka bahçede çiçeklerimizi koklayan kahverengi bir köpek var.” türünde cümle kurar (Ataman, 1982). Özel yetenekli öğrencilere verilecek olan farklılaştırılmış bir ana dili öğretimi, üst düzeyde ve zorlayıcı bir içeriğe sahip olmalıdır. Müfredat, zenginleştirilerek ve farklılaştırılarak eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini içerecek şekilde oluşturulmalıdır. Ölçme ve değerlendirme çoklu ölçme araçlarıyla yapılmalı ve sürece yönelik olmalıdır. Bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitimini öğretmenlerin görüşleri ve öğretim sürecindeki çeşitli uygulamaları doğrultusunda derinlemesine inceleyen, öğrenci ve veli görüşlerini birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı, bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitiminin niteliğine ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini ortaya koymak, öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamalarını tespit etmek ve elde edilen veriler ışığında Türkçe eğitimini değerlendirip öneriler sunmaktır.

Her öğrenci farklı özelliklere sahiptir. Özel yetenekli öğrencilere de kendi özelliklerine ve ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim sunulmalıdır. Özel yetenekli öğrencilerin temel dil becerilerinin, iletişim becerilerinin, üst düzey bilişsel becerilerinin ve diğer yaşam becerilerinin geliştirilmesi, onlara yeni beceriler kazandırılmasında ihtiyaç duydukları farklı ve zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin önemli rolü olacaktır. Bu çalışmayla bilim

ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitimi uygulamalarının niteliği özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine giren öğretmenlerin görüşleri ve öğretim sürecindeki çeşitli uygulamaları doğrultusunda ortaya koyulmaya çalışılmış, ayrıca öğrenci ve velilerin görüşlerine başvurularak var olan duruma göre öneriler sunulmuştur. Araştırmanın özel yetenekli öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre ana dili becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı öğretim programları geliştirilmesi, etkinlik zenginleştirme, öğrenme öğretme süreci, strateji, yöntem ve teknikler, materyal kullanımı, öğrenme ortamı, ürün, ölçme ve değerlendirme konularında katkı sağlaması, yeni tartışmalar ve çözüm olanakları yaratması beklenmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitimine ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri ile öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamaları nasıldır?

1.4. Alt problemler

Bu araştırmada aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin BİLSEM’de uyguladıkları Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin BİLSEM Türkçe dersi öğretim sürecindeki uygulamaları nasıldır?
3. Öğrencilerin BİLSEM’de verilen Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Velilerin BİLSEM’de verilen Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin ve velilerin, BİLSEM’deki Türkçe öğretmenin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin, BİLSEM’de verilen Türkçe eğitimin temel amacının ne olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin, BİLSEM’de verilen Türkçe eğitiminin daha etkili şekilde uygulanması için önerileri nelerdir?

1.5. Varsayımlar

1. Veri toplama araçları veri toplamak için yeterlidir.

2. Araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci ve veliler görüşme sorularına samimi cevaplar vermişlerdir.
3. Araştırmada kullanılan görüşme sorularının tespitinde başvurulan uzman görüşleri yeterlidir.
4. Görüşme soruları açık ve net bir şekilde anlaşılmıştır.
5. Görüşmelerde katılımcıların verdikleri cevaplar, onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılıyla,
2. Türkiye’de özel yeteneklilere eğitim veren on yedi bilim ve sanat merkeziyle,
3. Bilim ve sanat merkezlerinde verilen Türkçe dersleriyle,
4. Bilim ve sanat merkezlerinde Türkçe derslerine giren ve kadrolu olarak görev yapan öğretmenlerle,
5. Bilim ve sanat merkezlerinde Türkçe dersi alan öğrenciler ve öğrenci velileri ile,
6. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Özel yetenekli birey: 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 bireydir (MEB, 2016).

Bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM); okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmaları amacıyla açılan özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2016).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya konu olan kavramlarla ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Üstün zekâ ve yetenek kavramı

Geçmişten günümüze insanoğlunun gelişiminde üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin önemi çok büyüktür. Bu sebeple Galton'dan Weshler'e pek çok araştırmacı üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin belirlenmesi için çeşitli yollar önermiştir. 19. yüzyıldan itibaren üstün zekâlılığın en önemli göstergesi zekâyı ölçtüğü kabul edilen zekâ testleri olmuştur. Bununla birlikte günümüzde dahi zekâ ölçümü için ideal bir yol yoktur. Her ne kadar geliştirilmiş pek çok test olsa da genel olarak kabul edilmiş bir üstün zekâlılık/yeteneklilik tanımı yoktur. "Üstün zekâlılık kavramı ilk zamanlarda zekâ testlerinden alınan puan ile sınırlı bir üstün zekâlılık tanımından, yetenek alanlarının öne çıktığı tanımlara doğru bir gelişim seyri içerisinde olduğu görülmektedir." (Şahin, 2014, s. 30). 21.yüzyıla gelindikçe üstün zekâ tanımlarının liberalleştiği, üstün yetenek teriminin kullanılmaya başlandığı göze çarpmaktadır (Sak, 2017).

Joseph Renzulli (2003)'nin üç halka modeline göre üstün yeteneklilik; normalin üzerinde genel ve özel yetenek, üst düzey göreve adanmışlık ve yaratıcı olmak üzere üç temel ögenin etkileşiminden ortaya çıkmaktadır. Üstelik her ögenin üstün yetenekli davranışların sergilenmesine katkıda bulunmada önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir. Yaratıcı-üretken insanlar üzerinde yapılan araştırmalar, yeteneklerini belirlemek için tek bir ölçüt kullanılmasına rağmen, benzersiz başarıları ve yaratıcı katkıları nedeniyle tanınmayı başarmış olan kişilerin, birbiriyle uyumlu üç öge arasındaki etkileşime sahip olduklarını sürekli olarak göstermiştir (Renzulli, 2005).

Sternberg (2005)'in Başarılı Zeka Kuramı'na göre zeka; kişinin sosyokültürel bağlamı göz önüne alındığında; analitik, yaratıcı ve pratik yeteneklerin bir kombinasyonu yoluyla, çevreye uyum sağlamak, çevreyi biçimlendirmek ve seçmek için, zayıf yönlerini güçlendirerek, düzelterek veya telafi ederek yaşamdaki amaçlarını gerçekleştirme

becerisidir. Analitik zekâ fikirleri, olayları analiz etme, değerlendirme, yargılama veya karşılaştırma kapasitesidir. Yaratıcı zeka yeni fikirler üretebilme, yeni ürün ortaya koyabilme kapasitesidir. Pratik zekâ, bireylerin yeteneklerini günlük yaşamda karşılaştıkları meselelerde, meslekte veya evde kullanabilmesidir. Başarılı zekâ bu üç bileşenin tam ortasında yer alır. Tannenbaum'un psikososyal olarak üstün yetenek tanımlaması şöyledir: Bir çocuğun gerçekten yetenekli olabilmesi için örülmesi gereken beş faktör vardır: (a) üstün genel akıl, (b) belirgin özel yetenekler, (c) zihinsel olmayan özelliklerin doğru bir şekilde harmanlanması, (d) zorlayıcı bir çevre ve (e) hayatın önemli dönemlerinde şansın size gülmesi (aktaran Robinson, 2005). Tannenbaum, yaratıcılığın her bir faktörün bileşeni olduğunu söylemektedir. Beş faktör, ayrı yetenek alanlarında farklı şekillerde etkileşime girer, ancak her biri üstünlüğün her biçiminde temsil edilmektedir. Üstün zekâlılık, bir alana orijinal katkılar bulunma vaadi gibi normların ötesinde, genel zekânın, kişinin belirli bir alandaki işlevselliğinde bir seviyede tezahürüdür. Böylece üstün zekâlılık kavramı; genel zekâ seviyesi göz önüne alındığında, sözel, matematiksel, bilimsel, sanatsal ve sosyal olmak üzere özel alanlarda üstün yetenekliliği de içinde barındırmalıdır (VanTassel-Baska, 2005).

Gagné (1996)'e göre “üstünlük” kavramı daha çok zihinsel, algısal, yaratıcı alanlarla yani zekâyla ilişkilidir; “yetenek” kavramı ise akademik, sanatsal, kişilerarası ilişkiler ve spor gibi alanlarda yüksek performans göstermekle ilgilidir. Üstün zekâlılık, en az bir yetenek alanında olağanüstü doğal yeteneklerin varlığını ve kullanımını, kişinin bu yetenek alanında akranları arasında en üst yüzde 10'luk dilimde bir dereceye sahip olduğunu belirtir. Yetenek, en az bir faaliyet alanındaki sistematik olarak geliştirilmiş becerilerin ve bilginin, bireyi en azından o alanda çalışan akranları arasında en üst yüzde 10'una yerleştirecek kadar uzmanlaştırılmasıdır. Ev ortamı ve önemli olayları içeren çevresel faktörler yetenek gelişimini etkiler (Gagné, 2005). Üstün zekâ kavramı beynin içindeki işlevlerin üst düzeyde bütünleşmiş gelişimini gösterir, bu gelişim; akademik yetenek, yaratıcılık, liderlik, sanat ve diğer alanlarda yüksek seviyedeki yetenekleri ifade eder (Clark, 2012).

Baykoç (2014, s. 16) özel yetenekliliği şöyle tanımlamıştır:

“Üstün ve özel yeteneklilik; bireyin, genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyaranlarla gelişen; fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi, algı dikkat kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi bilişsel gelişim, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde ve/veya birkaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler

tarafından gözlenen ve/veya ölçülebilen, yaşlılarından ileri düzeyde olma durumudur.”

Üstün zekâ kavramı asıl olarak başlangıçta olağan dışı bir hız sergileyen ya da zekâ testlerinin geliştirilmesinden sonra yüksek IQ'lu çocuklara atıfta bulunmak için kullanılmıştır. Sanatın çeşitli alanlarında bu kavram olağanüstü yeteneğe sahip kişilere atıfta bulunmak için kullanılmıştır ve halen sıklıkla kullanılmaktadır. Üstün zekâ teriminin tüm kullanımları doğal olarak "üstün yetenek" olarak düşünülen özel yeteneklerin genetik veya kalıtsal özelliklerine vurgu yapar (Feldhusen, 2005). Runco (2005)'ya göre üstün zekâlılık; sıra dışı yorumlama kapasitesi, anlamlı ve orijinal fikirler, seçenekler ve çözümler üretmek için bu kapasiteyi kullanmaktaki takdir yeteneği ile yorumlama kapasitesi ve takdir yetkisini kullanmak, sürdürmek, geliştirmek için gereken motivasyon olarak tanımlanabilir. Üstün zekâ, bu açıdan yaratıcılık gerektirir, ancak çocuğun kendisinin sosyal olarak etkileyici eserler üretmesine izin verecek tüm becerilere sahip olmasını şart koşmaz. Yaratıcı yetenekli çocuk bu becerileri geliştirirse, onu yaratıcı olarak üstün yetenekli ve üretken olarak görebiliriz.

Farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar incelendiğinde üstün zekâ ve yetenek kavramlarının karmaşık ve çok yönlü olarak açıklandığı görülmektedir. Tüm bu tanımlar, açıklamalar; eğitimciler ve akademisyenler için, yetenek gelişimi konusunda bir anlayış ve belirli bir paradigma sağlamaktadır. Üstün zekâlılık, psikolojik olduğu kadar sosyolojik de bir kavramdır; topluma, zamana ve coğrafyaya göre farklılık gösterebilir (Sak, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı üstün zekâ ve yetenek kavramlarını birleştirerek daha az kategorize edici olan “özel yetenek” kavramını kullanmaya başlamıştır. Özel yetenek; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlılara göre gösterilen yüksek performansı ifade eder (MEB, 2015). Bu araştırmada da “üstün zekâlı ve yetenekli” ifadesi yerine “özel yetenekli” ifadesi tercih edilmiştir.

2.2. Özel yetenekli çocuklar

Özel yetenekli çocuklar Amerika Birleşik Devletlerinde Marland Raporu (1972)'nda şöyle tanımlanmıştır:

Özel yetenekli çocuklar, yetkin insanlar tarafından profesyonel bir şekilde tanımlanmış ve herhangi bir performans alanında üst düzey kapasiteye sahip olan bireylerdir. Bu çocuklar, normal sınıflarda verilen eğitimden farklı bir eğitime gereksinim duyarlar ve ancak farklılaştırılmış bir eğitimle kendilerine ve topluma katkıda bulunabilirler. Bu çocuklar

aşağıda belirtilen alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklardır:

1. Genel zihinsel,
2. Özel akademik,
3. Yaratıcı-üretken,
4. Liderlik,
5. Sanat
6. Psikomotor.

Bu tanıma göre özel yetenekli çocuklar yalnız bir alanda ya da birden fazla alanda özel yetenekli olabilir.

Özel yetenekli çocuklar bazı olağanüstü davranışsal özellikler göstererek onları diğer çocuklardan ayırt etmemize yardımcı olur. Özel yetenekli çocuklar erken çocukluk dönemlerinde aşağıdaki özelliklerden bir ya da birkaçını göstermelidir:

- 1-2 yaş aralığında düzgün cümleler kurma
- Erken yürüme
- Çabuk öğrenme
- 3-4 yaşlarında ya da daha erken bir yaşta okumaya başlama
- Okumaya başladıktan kısa süre sonra yazmaya başlama
- 3-4 yaşlarında basit aritmetik problemleri çözebilme
- Uzun dikkat süresi
- Doyumsuz merak
- 10 yaşından önce müzik, matematik, resim ve yaratıcı yazma gibi alanlarda yetişkin performansı gösterme (Ataman, 2014; Clark, 2012; Harrison, 2004; Klein, 1992; Sak, 2017).

Bu özelliklerin gelişimi çoğunlukla okul yaşamıyla başlar. Özel yetenekli çocukların sıra dışı hafızaları vardır, değişik konulara meraklıdırlar, dil gelişimleri hızlıdır, sorunları çözmeye farklı yollar kullanabilirler, orijinal fikir ve çözümler üretebilirler, matematik becerileri gelişmiştir, soyut düşünmeye erken yaşlarda başlarlar, olağanüstü hayal güçleri vardır. Özel yetenekli çocuklar başkalarının duygularına karşı olağanüstü hassasiyet gösterirler, öz farkındalıkları yüksektir, mükemmeliyetçidirler, liderlik yetenekleri vardır, toplumsal ve çevresel problemlerle ilgilenirler, sosyal adalet duyguları yüksektir,

organizasyon yetenekleri vardır, yeniliklerden hoşlanırlar (Baykoç, 2014; Clark, 2012; Dağlıoğlu, 2014; MEB, 2009; Sak, 2017; Silverman, 1992).

Bütün bu özellikler özel yetenekli çocukların tamamında ve aynı düzeyde görülmez ancak pek çoğunda bu özelliklerin belirli bir kısmı vardır.

“Bu çocukların olağanüstü yeteneklerini tanımlamakta ana-baba ve öğretmenlerin zaman zaman yanılığa düştükleri gözlenmektedir. Kimi zaman bu ayrıcalıkları anormallik görüntüsü olarak da yorumlanabilmektedir. Bu nedenle, çocukların bazıları uyumsuz olarak benimsenebilmektedir.” (Ataman, 2004, s. 156).

Özel yetenekli çocukların gelişim özelliklerini incelerken bu özellikleri, çocukları belirlemede doğrudan bir ölçüt olarak değil ipucu olarak görmek gerekir.

2.3. Özel yetenekli çocukların eğitimi

Her insan farklı bir dünyadır. Bütün çocukların öğrenme stilleri, hazır bulunuşlukları, ilgi ve gereksinimleri farklıdır. Eğitimciler, psikologlar ve araştırmacılar zekâ ile ilgili önemli ve kendi içinde tutarlı iki ilkedden bahsetmektedir: İnsanlar birbirinden farklı biçimde düşünür, öğrenir ve üretir; kişinin öğrendiği konu ve öğrenme biçimi onun zekâ türüne uygunsa gelişim potansiyeli artar (Tomlinson, 2014). Özel yetenekli çocuklar da akranlarına göre bazı bireysel farklılıklara sahiptir ve özel eğitime ihtiyaçları vardır. Genel eğitim müfredatlarının özel yetenekli çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayamayacağı açıktır. Özel yetenekli çocukların alacağı eğitim çok yönlü olmalı, karmaşıklık ve derinlik içermeli, yaratıcılığı geliştirici özellikler taşımaları ve zorlayıcı olmalıdır. Etkinliklerde gerçek dünya problemlerine odaklanılmalı, iyi denetlenmiş bağımsız çalışmalar için fırsatlar oluşturulmalı, bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçları desteklenmelidir (Shore ve Delcourt, 1996). Ayrıca öğretimin hızı özel yetenekli öğrencilere göre ayarlanmalıdır. Tüm bunlar bizi farklılaştırma kavramına götürmektedir. Farklılaştırma, eğitimcilerin günümüzde çeşitli sınıflardaki öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hedeflere ulaşabilmeleri için stratejik olarak planlama yapmalarını sağlayan, her öğrencinin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamak için kucakladığı bir felsefe veya zihniyettir (Gregory ve Chapman, 2013).

Farklılaştırma; öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgi ve öğrenme stillerine göre öğretim programının içerik, süreç, ürün öğelerinde yapılan değişikliklerdir (Tomlinson, 2014; Tortop, 2015; Türkman, 2017). Özel yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için farklılaştırma kapsamı içinde hızlandırma, gruplama ve zenginleştirme stratejileri uygulanmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler için ayrıca, öğrenim gördüğü

okullarda “Destek Eğitim Odası” uygulaması vardır (MEB, 2006). Bu uygulamaya göre özel yetenekli öğrenciler kendi okullarında oluşturulan destek odalarında çeşitli derslerden, zenginleştirilmiş etkinliklere katılırlar.

2.3.1. Hızlandırma

Hızlandırma özel yetenekli öğrenciler için bir farklılaştırma stratejisidir. Özel yetenekli öğrencilerin ortak özelliklerinden biri ortalama öğrencilere göre daha hızlı bir şekilde öğrenme yeteneğine sahip olmalarıdır. Hızlandırma stratejisi okula erken başlama, sınıf yükseltme, ders atlama, üstten ders alma, konu temelli hızlandırma, uluslararası bakalorya programı gibi modelleri içerir. Türkiye’de hızlandırma türü olarak okula erken başlama ve sınıf yükseltme ilkökul 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde uygulanmaktadır. Sınıf yükseltme sınavına değişik sınıflarda olmak üzere bir defadan fazla da girilebilir. Ancak sınıf yükseltme aynı öğrenci için bir kez yapılır. (MEB, 2014). Bilim ve sanat merkezlerinde konu temelli hızlandırma yapılmaktadır, böylece öğrencilerin akranlarına göre daha karmaşık, zorlayıcı etkinliklerle karşılaşması sağlanmaktadır. Terman tarafından 1947’de ilk kez kullanılan hızlandırma stratejisi ile ilgili araştırmaların çoğu olumlu sonuçlar sunmuştur (Clark, 2012). Hızlandırma sayesinde özel yetenekli çocuğun kendi zihinsel düzeyine yakın, özel ilgilerini paylaşacağı diğer çocuklarla birlikte olması ve erken yaşta üretken olması sağlanabilir. Hızlandırmada özel yetenekli çocuğun gelişimsel değerlendirilmesi iyi yapılmalı, 1-2 yaştan büyük gruplara konulmamalıdır. Aksi takdirde çocuk duygusal, sosyal ve fiziksel yönden problemler yaşayabilir (Baykoç, 2014; Cutts ve Moseley, 2004).

2.3.2. Gruplama

Özel yetenekli öğrencilerin farklı okullarda, farklı sınıflarda ya da aynı sınıfta farklı şekillerde gruplanarak eğitim verildiği stratejidir. Tam zamanlı ya da yarı zamanlı olabilir. Ayrıca gruplar homojen ve heterojen olabilir (Baykoç, 2014). Gagné (2007), tam zamanlı homojen gruplamanın, zenginleştirilmiş bir müfredat için uygun koşulları sağlamada en iyi yol olduğunu belirtmiştir. Özel yetenekli öğrenciler, diğer özel yetenekli öğrencilerle etkileşim içerisinde olmaya ihtiyaç duyarlar. Reis ve Renzulli (2004)’ye göre özel yetenekli öğrencilerde homojen gruplama bu öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesinde çok önemli rol oynamaktadır. Rogers (2007) özel yetenekli öğrencilerde homojen

gruplama ile ilgili on üç araştırmayı gözden geçirdiği bir meta-analiz yürütmüş ve öğrencilerin akademik konulara yönelik tutumdaki artışların yanı sıra belirgin akademik başarı kazanımları ürettiği sonucuna varmıştır. Türkiye’de Fen liseleri ve Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi tam zamanlı ve homojen gruplamaya örnek verilebilir. Gruplama stratejisinin başarıya ulaşabilmesi için zenginleştirme ve hızlandırma stratejileri ile birlikte uygulanması önemlidir.

2.3.3. Zenginleştirme

Zenginleştirme genel eğitim müfredatını içeriğinin ötesine taşımak için eğitim olanaklarının ve müfredatın çeşitlendirilmesidir. İçerik, süreç ve ürüne dayalı zenginleştirme yapılabilir. Zenginleştirme özel yeteneklilere yönelik programlarda en sık kullanılan farklılaştırma yöntemidir (Clark, 2012). İçerik zenginleştirmede bir konu derinlemesine ya da kapsamı genişletilerek verilebilir, karmaşıklık artırılabilir, üst sınıflardan içerik transferi yapılabilir. Karmaşıklık; içeriğin zorlayıcı olması, farklı disiplinler ve üst düzey düşünme becerileri içermesidir. Genel müfredatta bulunmayan farklı disiplinler ve öğrenme alanları müfredata eklenebilir. Öğretim sürecinde öğretmen, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre etkinlikleri hazırlamalı ve sunmalıdır. Mümkün olduğunca farklı strateji, yöntem ve tekniklere yer verilmelidir. Öğretim süreci üst düzey düşünme becerileri işe koşularak, bilgiyi sunmada kullanılan öğretim stratejileri genişletilerek bağımsız çalışma, saha gezileri, seminerler, konferanslar, olimpiyatlar, çok disiplinli ve disiplinler arası projelerle zenginleştirilebilir (Clark, 2012; Sak, 2017; Şahin, 2015a). Ürüne dayalı zenginleştirmede somut ve soyut öğrenme çıktılarına ağırlık verilir. Öğrencinin ortaya koyacağı ürünü kendisinin seçmesi önemlidir. Ürün değerlendirmesi için ölçütler önceden belirlenmiş olmalıdır.

Zenginleştirmenin bir diğer yolu da mentörlük uygulamasıdır. Mentörlük özel yetenekli öğrenciye bir bilim insanının rehberlik, koçluk, arkadaşlık etmesidir. Mentörler öğrencinin ilgi ve gereksinimlerine göre çeşitli meslek dallarından seçilebilir. Araştırmalara göre özel yetenekli öğrenciler mentörlerin onlara kazandırdıkları akademik faydadan çok vermiş oldukları duygusal desteğe ve rol modelliğe önem vermektedir (Sak, 2017).

2.3.4. Bilim ve sanat merkezleri

Türkiye’de özel yetenekli öğrencilere eğitim ve öğretim veren en yaygın resmi kuruluş bilim ve sanat merkezleridir. Bu nedenle bu araştırmadaki katılımcılar BİLSEM’lerden seçilmiştir. Bilim ve sanat merkezleri; okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılan özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2016). İlk bilim ve sanat merkezi 1995 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce, özel yetenekli çocukların eğitimini sağlamak amacıyla Ankara’da açılmıştır. Günümüzde Türkiye genelinde 139 bilim ve sanat merkezi eğitim ve öğretime devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi’nde bilim ve sanat merkezlerinin amaçları şöyle belirtilmiştir:

“Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda BİLSEM’de sunulan eğitim hizmetleri ile özel yetenekli öğrencilerin;

- a) Atatürk ilke ve inkılaplarını benimseyen; ailesini, vatanını, milletini seven, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, bunları davranış hâline getirmiş bireyler olarak yetiştirilmesi,
- b) Ülkesinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; lider, yapıcı, yaratıcı ve ülke kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirilip geliştirilmesi,
- c) Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları,
- ç) Öğrencilerin yaratıcı düşünce, keşif, icat, sosyal ilişkilerde başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları,
- d) Özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri amaçlanır.”(MEB, 2016, s. 3).

İlkokul 1, 2 ve 3. sınıfta sınıf öğretmeni tarafından BİLSEM’lere aday gösterilen öğrenciler Bakanlıkça belirlenen ölçütlere göre grup taramasına alınır, bu taramada belirlenen ölçütte ya da üzerinde performans gösteren öğrenciler bireysel incelemeye alınır. Bireysel inceleme sonucunda özel yetenekli tanısı konulan öğrenci BİLSEM’e kayıt hakkı kazanır. BİLSEM’de öğrenciler; Uyum, Destek Eğitimi, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme, Özel Yetenekleri Geliştirme, Proje Üretimi ve Yönetimi Programları’na alınırlar. Uyum Programı 40 ders saati olarak planlanır, etkinliklerde öğrencilerin BİLSEM’e uyum sağlaması; kurumu, programları, öğretmenleri ve diğer öğrencileri tanıması sağlanır.

Destek eğitim programında iletişim, iş birliği, grupla çalışma, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, bilimsel araştırma, girişimcilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili karar verme, teknoloji okuryazarlığı, sosyal sorumluluk, kaynakları etkin kullanma becerileri çeşitli dersler ile ilişkilendirilerek kazandırılır. Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı'nda öğrencinin en çok ilgi duyduğu, yetenekli olduğu ve ileride üzerinde derinlemesine çalışmalar yapabileceği alanları belirlemek için her bir alana özgü tutum ve becerileri fark ettirici etkinlikler ilgili alan öğretmeni tarafından planlanır ve öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmeleri sağlanır. Özel Yetenekleri Geliştirme Programı'nda, disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak öğrencilerin yönlendirildiği disiplin/disiplinlerde derinlemesine, ileri düzeyde bilgi, beceri, davranış kazanmaları ve bu doğrultuda üretimde bulunmaları sağlanır. Proje Üretimi ve Yönetimi Programı kapsamında yürütülen etkinliklerde yöntem olarak öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktarmasından çok belirlenen projeler doğrultusunda çalışmaları ve bu süreç içerisinde öğrenmeleri temel alınır (MEB, 2016).

BİLSEM'ler yarı zamanlı eğitim vermektedir. Özel yetenekli öğrenciler hafta içi okul sonrası ya da hafta sonları BİLSEM'e gitmektedirler. Öğrenciler temel eğitime dayalı bilgileri devam ettikleri okullardan almakta, BİLSEM'de üstün oldukları bilim ve/veya sanat dalında diğer okullardan gelen arkadaşlarıyla birlikte bireysel ya da grup şeklinde çalışmalar yapmaktadır. BİLSEM modelinin en önemli avantajlarından biri çocukların kendi okullarından, arkadaşlarından soyutlanmamalarıdır (Baykoç, 2014). Etkinlikler özel yetenekli öğrencilerin performansları, ilgileri ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'na (BEP) göre yürütülür. Öğretim programları, öğrencilerin devam ettikleri okulların programları ile bütünlük oluşturmalıdır. Programlar farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş, proje tabanlı, disiplinler arası ve öğrencilerin özgün ürünler ortaya çıkarabileceği şekilde düzenlenmelidir. Aslan ve Doğan (2016)'nın, özel yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okul ve BİLSEM'e ilişkin görüşlerini metaforlarla ortaya çıkarmak için yaptıkları araştırmada öğrenciler bilim ve sanat merkezini rahatlatıcı, heyecan verici, düşünmeyi geliştirici ve gelişmişlik ile ilişkilendirmişlerdir, okul ise öğrenciler tarafından rekabet, korkutucu ve gelişmemişlik unsuru şeklinde nitelendirilmiştir.

2.4. Özel yetenekli öğrencilerde Türkçe eğitimi

Türkçe eğitimi bütün eğitim ve öğretim becerilerinin altyapısını oluşturan temel bir beceri alanıdır. Türkçe dersi bir beceri dersidir. Genel olarak amaçlanan öğrencilerin okuma,

dinleme, konuşma ve yazma becerilerini bir bütün olarak geliştirmektir. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi, millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması Türkçe dersinin özel amaçları arasındadır (MEB, 2018). Sorgulayan, üreten, yaratıcı ve eleştirel düşünen, kendini iyi ifade eden bireylerin yetişmesinde temel dil becerileriyle ilgili etkinlikler önemli yer tutmaktadır. Özel yetenekliler için ana dili eğitimi, öğrencilere, analitik zihinleri ve yaratıcı yetenekleri ile tam olarak etkileşime geçen teknikleri ve kaynakları sağlamalıdır (Smutny, 2001). BİLSEM’lerde Türkçe dersleri Uyum ve Destek 1 Programı’nda sınıf/Türkçe öğretmenlerince; Destek 2, BYF 1-2-3 Programları’nda Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerince verilir. Türkçe dersi kendi içinde bir bütünlük taşır, anlatma ve anlatma becerilerine ait etkinlikler arasında sıkı bir bağlantı olmalıdır, bu etkinlikler birbirini tamamlayıcı öğelerdir. Türkçe eğitiminin başarısı etkinliklerde uygulanan değişik ayrıntıların ve tekniklerin bir bütünlük içerisinde verilebilmesinde yatmaktadır (Cemiloğlu, 2004).

2.4.1. İçerik

Özel yetenekli öğrenciler için içerik; soyutluk, karmaşıklık ve çeşitlilik olarak zenginleştirilmeli, deha kişilerin yaşamını, bilimsel araştırma yöntemlerini, disiplinler arası bağlantıları içermelidir (Sak, 2017). Konu temelli hızlandırma yapılarak öğrenciler için ileri düzeyde içerik öğrenimi sağlanmalıdır. Tomlinson (2014)’a göre içerik öğrencilerin bildikleri dünya ile birleştirilmeli, özgün olmalı, öğrencileri hem şimdi hem gelecekte güçlü kılmalıdır. İçerik devingen, ilgi çekici ve bireysel olduğunda önem kazanır ve akılda kalır. Özel yetenekli öğrenciler için BİLSEM’lerde uygulanması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çerçeve program ve Türkçe Etkinlik Kitabı oluşturulmuştur. Bu Program ve etkinlik kitabının hazırlanmasında BİLSEM’lerde çalışan öğretmenler ile çeşitli üniversitelerden akademisyenler görev almıştır. Kitapta yer alan etkinlikler Türkiye Yeterlilik Çerçevesi’nde belirlenen sekiz anahtar yetkinlik alanı dikkate alınarak

oluşturulmuştur. Bu yetkinlik alanları “ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade”dir. Etkinlik kitabında yer alan etkinlikler öğretmenler için örnek niteliğindedir. Öğretmenler kendi hazırladıkları etkinlikleri de uygulayabilmektedir. Etkinlik kitabı dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazılı anlatım ve sahne sanatları olmak üzere beş modülden oluşmaktadır.

2.4.1.1. Dinleme/izleme

Dinleme/izleme öğrenmenin başlıca yollarından biridir. Görsel ve işitsel araçların her geçen gün yaygınlaşması etkin bir dinleme/ izleme eğitimi gerektirmektedir. Günümüzde dinleme eğitimi; anlama, sorgulama, sınıflama, analiz, sentez yapma gibi üst düzey zihinsel becerileri ve sosyal becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır (Güneş, 2016). BİLSEM Türkçe Etkinlik Kitabı’nda dinleme/izleme becerisine yönelik etkinlikler dinleme/izleme yöntem ve teknikleri, dinlediklerini/ izlediklerini anlamlandırma, dinlediklerini/ izlediklerini inceleme, dinledikleri/ izlediklerini yapılandırma, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazandırma amaçlarına yönelik hazırlanmıştır. VanTassel-Baska (2003) özel yetenekli öğrencilerin sözlü iletişimde iyi dengelenmiş bir dinleme ve konuşmaya maruz kaldığında bundan yararlandıklarını ifade etmiş, sorgulayıcı dinlemeye vurgu yapmıştır. Eleştirel düşünmenin en önemli unsurlarından biri eleştirel dinlemedir (Yalçın, 2018). Sorgulayıcı/eleştirel dinleme; değerlendirme, karşılaştırma, çıkarım yapma, tahmin etme gibi üst bilişsel becerileri gerektirmektedir. Eleştirel dinlemenin temelinde soru sorma, dinlenenlerin doğru olup olmadığını belirleme vardır. Özel yetenekli öğrencilere iyi bir eleştirel dinleyici olmaları için dinledikleriyle açık uçlu sorular sorma alışkanlığı kazandırılmalıdır. İşlekeller (2008)’in yaptığı araştırmaya göre, eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretimi üstün ve normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinde geleneksel yöntemlerden daha etkilidir. BİLSEM’lerde dinleme/izleme becerisini geliştirmek için dinleme yönergeleri uygulanmakta; öğrencilerin ilgilerini çekebilecek belgesel, çizgi film, kısa film, skeç, tiyatro, Karagöz oyunları kullanılarak, seminer ve konferanslar düzenlenerek öğrencilerin dinlediklerini, izlediklerini analiz etmesi, yorumlaması, değerlendirme yapması sağlanmaktadır. Ayrıca dinleme becerisini geliştirmede kullanılan 2T1C (Tahmin-Tanıtlım-Canlandırma) yöntemi yaratıcılık ve işbirlikli öğrenme açısından ideal bir yöntemdir (Arı,

2015). Böylece içerik ve süreç zenginleştirilerek dinleme/izleme becerilerinin geliştirilmesi, dinleme stratejilerinin uygulamalı olarak öğretilmesi ve pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Etkinlikler bireysel ve/veya küçük gruplar halinde yapıldığı için daha etkili olabilmektedir.

2.4.1.2. Konuşma

Konuşma insanın saygınlığını ve toplumda etkili biçimde var olma gücünü belirleyen önemli bir dil becerisidir (Çifçi, 2006). İnsan hayatında en önemli iletişim aracı konuşmadır. Çocuktaki konuşma yeteneğinin vaktinde ve gereğinde işlenip geliştirilmesine özen gösterilirse çocuğun istenilen kişilik özellikleriyle birlikte zihinsel yetileri de gelişecektir. Konuşma ile düşünme, konuşma ile kişilik birbirinden ayrılmaz; sözel iletişim ve etkileşimdeki eğitimsizlik kişinin hayatındaki başarısızlıklarının sebebidir (Taşer, 2004). Konuşma eğitiminin amacı doğru iletişim kurmayı öğretmek, etkili ve güzel konuşma becerisi kazandırmaktır. Günümüzde konuşma eğitiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel, sosyal, iletişim, zihinsel bağımsızlık gibi çeşitli becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Güneş, 2016).

BİLSEM Türkçe Etkinlik Kitabı'nda "etkili ve güzel konuşma, beden dili etkili kullanma, hazırlıksız konuşma yapma, hazırlıklı konuşma yapma" amaçlarına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Konuşma becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler için konuşma etkinliklerinde, belirlenen bir metinde yer alan problem üzerine tartışmalar yapılabilir; ayrıca monolog, diyalog, münazara, tekerleme çalışmaları, dramatizasyon, rol yapma, kukla ve gölge oyunları ile öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilebilir. Beden dilini etkili kullanma eğitiminde masal / hikâye anlatıcılığından faydalanılabilir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin iyi bir hikâye anlatıcısı olabilmesi akıcı okuma alışkanlığına da büyük katkı sağlamaktadır (Yalçın, 2018). Özellikle ikna edici, sorgulayıcı ve betimleyici konuşma türleri üzerinde çalışmalar yapılabilir. Liderlik ve iletişim becerilerini destekleyecek etkinliklere daha çok yer verilebilir. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişime ve etkileşime girmeleri özendirilmelidir.

2.4.1.3. Okuma

Okuma öğretiminin amacı sadece öğrencinin bilgilenmesini sağlamak değil; onun okuma beceri ve alışkanlığı edinmesi, böylece okuduğunu anlama ve yorumlama gücü kazanmasıdır. BİLSEM Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için “okuma yöntem ve tekniklerini uygulama, okuduklarını anlamlandırma, okuduklarını inceleme, okuduklarını yapılandırma, etkili okuma alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik etkinliklere yer verilmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili yapılan bazı araştırmalara bakıldığında bu öğrencilerin genellikle erken yaşta okumayı öğrendikleri, okumaktan keyif aldıkları, yaşlarına göre ileri düzeyde okuma becerilerine, geniş okuma ilgisine ve zengin kelime hazinesine sahip oldukları, okumaya karşı tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir (Akarsu, 2001; Ataman, 2014; Austin, 2011; Cavazos-Kottke, 2006; Davaslıgil ve Leana, 2004; Reis, Gubbins, Briggs, Schreiber, Richards, Jacobs, Eckert, ve Renzulli, 2004; VanTassel-Baska vd., 1996; Vosslander, 2002; Wood, 2008; Worrell vd. 2007).

Özel yetenekli öğrenciler, normal bir sınıf programından farklı bir okuma eğitimine ihtiyaç duyarlar; yüksek bilişsel düzey anlama becerilerini geliştirmeye odaklanılmalıdır. Seçilen kitaplarda kullanılan dilin kalitesine dikkat edilmelidir, farklı ve karmaşık dil yapılarını kullanan kitaplar, temel bilişsel gelişim kaynağıdır; okuma etkinlikleri okumayı teşvik etmelidir; okuma programı, kronolojik yaş veya sınıf seviyesinde değil, okuyucunun mevcut ihtiyaçlarına ve taleplerine dayalı çeşitli okuma materyalleri ve stratejileri içermelidir (Allington, 2002; Collins ve Aies, 1995; Levande, 1999; Vosslander, 2002). Özel yetenekli öğrencilerin özel okuma öğretimiyle desteklenmemesi durumunda okuma becerilerinde yeterli ilerleme göstermedikleri hatta geriledikleri gözlemlenmiştir (Reis vd., 2004; Wood, 2008).

Özel yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonunu kaybetmemesi için doğru metin seçimi ve okuma yaklaşımları uygulanması önemlidir (Keskin, 2015). BİLSEM’lerde özellikle yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için yaratıcı okuma ve eleştirel okuma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Okuma metinlerinin yaratıcı düşüncüyü destekleyen özelliklere sahip olması öğretim sürecinde yaratıcı düşünce etkinlikleri yapılması önemlidir (Yalçın, 2018). Özel yetenekli okuyucuların akademik potansiyellerine ulaşabilmeleri için eleştirel düşünce tutarlı bir şekilde kullanılmalıdır

(Dixon vd., 2004). Biyografiler, otobiyografiler ve tarihi olaylar öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel bir şekilde farklı bakış açıları kazanmaları için zengin materyallerdir. Biyografik kitaplar, özellikle dehaların yaşamları özel yetenekli öğrencilerin kişisel gelişimini sağlar ve bibliyoterapi olarak kullanılabilir (Leana-Taşcılar, 2012). Eleştirel okumada öğrenci bir metni neden okuduğunu bilmeli, ana fikri analiz etmeli, karakter analizi yapmalı, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulamalı, farklı çıkarımlarda bulunmalıdır. Böylece öğrenciler metinle eleştirel etkileşimde bulunarak okumayı bir düşünme süreci ve bir dil süreci olarak görecektir. Yaratıcı okumada ise metin yaratıcı ve özgün düşünce üretimi için kaynaktır. Öğrenciler bir hikâyenin sonunu yeniden kurgulayabilirler, karakterleri sembolize eden şiirler yazabilir ya da onların ruh hallerini resmedebilirler. Okuma etkinliklerinin kütüphanede yapılması ya da Türkçe sınıflarının bu şekilde düzenlenmesi öğrencilerin kitaplarla etkileşimini arttıracaktır. Öğrencilerin kendi ilgi ve seviyelerine göre kitap seçimi yapmalarına imkan verilmelidir. Farklı türlerde, farklı okunabilirlik seviyelerinde, ilginç, karmaşık ve üst düzey metinler kullanılarak içerik zenginleştirilebilir (Tomlinson, 2000; VanTassel-Baska, 2003). Gazetelerden, internet sitelerinden gerçek hayatla ilgili evrensel temaları içeren metinler kullanılabilir. Öğrencilerin ilgilerine göre çeşitli konularda kendi okuma metinlerini ve kitaplarını seçmeleri sağlanmalıdır (Wood, 2008).

Özel yetenekli öğrenciler, içeriği alana özgü kelime ve kavramlar içeren karmaşık metinlerle karşılaşmalıdır. Karmaşık ve zorlu metinleri okuma, öğrencilerin okuma motivasyonunu ve azmini artırmaktadır (McGirt, 2017; Shanahan, Fisher ve Frey, 2012). Özel yetenekliler için geliştirilen Bütünleşik Öğretim Modeli'nde Edebiyat Ağı ve Kelime Ağı uygulaması kullanılmaktadır. Edebiyat ağı uygulamasında okunan edebi eserle ilgili duygu, düşünce, imge ve semboller başlıkları altında sorulan sorular bireysel olarak cevaplanır ve grupça tartışılır. Böylece öğrenciler kişisel düşüncelerini yansıtmış ve farklı bakış açılarını görüp değerlendirmiş olurlar. Kelime ağında ise kelimelerin kökeni incelenerek dilin oluşma ve gelişme süreçleri irdelenmiş olur (Kanlı, 2017).

Weber ve Cavanaugh (2006), özellikle elektronik kitapların özel yetenekli öğrenciler için hayati faydalar sağladığını ve öğrencileri ihtiyaç duyduklarını okumaya teşvik ettiklerini öne sürmektedir. Çünkü e-kitaplar, yeni kelime ve kavramların okurken öğrenilmesini sağlayan etkileşimli sözlük, seslendirilmiş tanımlar, müzik ve video gibi destekleyici özellikler içermektedir. Mathia (2015) beşinci sınıfa devam eden özel yetenekli on öğrenci ile yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin genel okuma tutumunun düşük olmasına

rağmen e kitap okuma tutumlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Elde edilen bulgular; kelime, bilgilendirici metin ve yazılı anlatımda etkileşimli elektronik kitap kullanımının faydasını ortaya koymuştur.

2.4.1.4. Yazma

Yazma eğitimi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak duygu ve düşüncelerini güzel bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlar. Yazma bir üretim, iletişim ve ifade aracıdır (Güneş, 2016). Özel yetenekli öğrenciler onları bağımsız olarak ilgilendiren şeyleri keşfetme özgürlüğüne ve bu konuda teşvik edilmeye ihtiyaç duyarlar. Bu birleşim onların kendi inançlarını geliştirmelerini ve özellikle yazarken söyleyeceklerini keşfetmelerini sağlar (Van Tassel-Baska, 2003). Ayrıca, kendileri için anlamlı olan görevlerle meşgul olduklarında daha fazla motive olurlar. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları ve hayal güçleri göz önüne alındığında farklı ve zengin bir yazma eğitimiyle yetenekli şair ve yazarlar yetişmesi beklenebilir. Özsoy (2015) araştırmasında ortaokullarda öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerini incelemiş ve öğrencilerin yazma kaygıları düşük seviyede çıkmıştır. Piirto (2011), özel yetenekli öğrencilerin yazılarında bulunan on altı nitelikten bahseder. Bunlar; paradoks kullanımı, paralel yapı kullanımı, ritim kullanımı, görsel imge kullanımı, olağandışı melodik kombinasyonlar, konuşma figürlerinin alışılmadık kullanımı (aliterasyon, kişileştirme, kafiye), zıt yapılara güvenme, olağandışı sıfatlar ve zarflar, hareket hissi, esrarengiz bilgelik, sofistike sözdizimi (kısa çizgiler, parantezler, ifadeler), coşkulu yazı, yalınlık, espri anlayışı, felsefi veya ahlaki yatkınlık, kelime ile "oynama" isteği.

BİLSEM Türkçe derslerinde öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için “öyküleyici metinler, bilgilendirici metinler ve şiir” yazmaya yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Yazılı anlatım modülündeki örnek etkinlikler süreç odaklı yazma yaklaşımına göre yapılandırılmıştır. Süreç odaklı yazma yaklaşımında yazma süreci hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme ve paylaşma aşamalarından oluşur (Arı, 2015). Destek ve BYF Programı’nda özel yetenekli öğrencilerin yazmayı alışkanlık haline getirmeleri amaçlanır. Türkçe derslerinde ortaya çıkan ürünler öğrencilerin dosyalarında saklanır ve her eğitim öğretim yılı sonunda Türkiye genelinde seçilen eserlerden oluşan BİLSEM seçki kitabı yayınlanır.

Özel yetenekli öğrencilerin yazma eğitiminde ilgi çekici konular ve farklı stratejiler işe koşulmalıdır. Bu bağlamda yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak, ilgi ve isteklerine uygun yazılar yazmalarına olanak tanınmalıdır. Çocuk edebiyatı ürünleri okunmalı ve dinlenmelidir, bu ürünler çocuklar için çıkış noktası olmalıdır (Baş, 2015). Nitelikli ürün, nitelikli edebi eserlere maruz kalmayı, edebi öğelerin biçimsel düzenlemelerini kullanmayı öğretmeyi, öğrencilerin sürekli teşvik edilmesini gerektirir. Öğrenciler yazılı anlatımın temel yapısını ve geleneklerini tanımalıdır. Yazma becerisi konuşma becerisinde olduğu gibi aktif söz dağarcığı üzerine kurulur, bu bakımdan öğrencilerin aktif ve pasif söz dağarcığı arasındaki açının azaltılması ve söz dağarcığının genişletilmesi için çalışmalar yapılmalıdır (Yalçın, 2018). Ürün değerlendirmelerinde farklı araçlara yer verilmeli ve öğrencilerin ürünlerini farklı ortamlarda paylaşmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin günlük yazmaları, okul gazetesi ve dergilerine yazılar yazmaları, yarışmalara katılmaları teşvik edilmelidir. İşpiroğlu (2006)'nun önerdiği; öğrencilerin yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanmasına olanak veren, yazma becerilerini geliştiren “metin tamamlama, metne yeni son yazma, öykünün bakış açısını değiştirerek yeniden yazma, metindeki kişi ya da olayları değiştirerek yazma, metindeki konuşma biçimlerini değiştirme, metnin türünü değiştirerek yeniden yazma” gibi yaratıcı yazma teknikleri özel yetenekli öğrencilerin yazma etkinliklerinde kullanılabilir. Öğretmenler yazma çalışmalarında öğrencilere koçluk yapmalı, onların doğru materyaller bulmasına yardımcı olmalıdır.

Özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinin bir yolu, benzer yeteneklere sahip öğrencilerin olduğu çevrimiçi kaynaklardır (Olthouse ve Miller, 2012). Ayrıca yazmayı sevmeyen ve yazma güclüğü çeken öğrenciler için bilgisayar ve farklı çevrimiçi yazma programlarının kullanılması öğrencilerin tutumunu olumlu yönde değiştirip performansını arttırabilir. Kaynak kişi görüşmeleri olarak şair ve yazarları BİLSEM'e davet etmek ya da şair ve yazarların ziyaretine gitmek, kütüphane ve müze gezileri yapılabilecek diğer etkinliklerdir.

2.4.1.5. Sahne sanatları

Sahne sanatları; özel yetenekli öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirebileceği, etkin olabileceği, yaratıcılıklarını kullanabileceği, sorgulayacağı, eğlenirken öğreneceği bir alandır. Öğrenciler drama yöntemiyle ile yaşamının her anında dili etkili bir şekilde

kullanma yeteneğine deneyerek ulaşır (Maden, 2010). Kukla, öğrencilerin içindeki duyguları dışarıya yansıtmasına yardımcı olur.

BİLSEM Türkçe etkinlik kitabı sahne sanatları modülü; kukla, monolog, drama, Karagöz-Hacivat, skeç ve pandomim etkinliklerinden oluşmaktadır. Sahne sanatları modülü ile özel yetenekli öğrencilerin özgün kuklalar tasarlaması ve kukla ile olay ve durumları dramatize etmesi, beden dilini etkili bir şekilde kullanabilmesi, mizah yeteneğinin geliştirilmesi, empati kurabilmesi ve kültürel değerleri fark etmesi amaçlanır.

2.4.2. Süreç

Öğrenme öğretme süreci içeriğin öğretilme yollarını, öğrencinin bilgiyi öğrenme ve kullanma biçimlerini kapsamaktadır. Türkçe dersi çok yönlü bir derstir ve etkinliklerde birden çok yöntem kullanılmalıdır. Bununla birlikte yöntemin bir amaç değil, bir araç olduğunu unutulmamalıdır. Doğru belirlenmiş yaklaşım, yöntem ve tekniklerle dersin amaca ulaşma düzeyi oldukça yüksek olacaktır (Arıcı, 2006). Öğrenme öğretme sürecinde özel yetenekli öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profiline göre çeşitlendirmeler yapılmalıdır. Farklı strateji, yöntem ve teknikler derslerde çabuk sıkılabilen, çok farklı özelliklere sahip özel yetenekli öğrenciler için gerekliliktir. Etkinliklerde analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik sorularla üst düzey düşünme teşvik edilmelidir. Öğrencilerin yaparak, yaşayarak, gözlemleyerek öğrenmeleri sağlanmalı, bağımsız araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik, karmaşıklık ve soyutluk düzeyi arttırılmış etkinlikler yapılmalıdır. BİLSEM Türkçe dersi çerçeve programında; anlatım, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, problem çözme, eğitsel oyunlar, eleştirel okuma, yaratıcı düşünme, uygulama, araştırma, kaynak kişi görüşmeleri, görsel okuma, inceleme, gösterip yaptırma, gezi-gözlem, rol yapma, yaratıcı okuma, yaratıcı yazma gibi yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Bunların dışında, bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe etkinliklerinde süreci farklılaştırmayı destekleyecek öğretim stratejileri aşağıda açıklanmıştır.

2.4.2.1. Ajandalar

Ajandalarda öğrencilerin belirli bir zamanda tamamlaması gereken görevler yer alır. Öğrencinin kişisel gündemi oluşturulur (Tortop, 2015). Konuyla ilgili öğrencinin bildikleri

ve öğrenmesi gerekenler listelenir ve görevin tamamlanacağı tarih netleştirilir. Ajandalar yoluyla öğretmen desteği derecelendirilerek, öğrencilere farklı süreler ve farklı zorlukta görevler verilerek farklılaştırma yapılır. Öğrencilerin güçlü yanlarını pekiştirmek, eksik yanlarını desteklemek ve bağımsız çalışma becerilerini geliştirmek amaçlanır. Öğretmen tarafından oluşturulan ajandadaki görevler için derslerde zaman ayrılır. Öğrenci görevleri istediği sırada tamamlayabilir. Böylece öğrencilerin ilgi alanlarına, öğrenme hızına ve profiline göre çeşitlendirme yapılır.

2.4.2.2. Yörünge çalışmaları

Yörünge çalışmaları kısa süreli bireysel projelerdir. Öğrenciler çalışılacak konuyu kendi seçer ancak konu müfredatla bağlantılı olmalıdır. Projeler müfredatın bazı bölümlerinde yani 'yörüngesinde' döner (Tomlinson, 2014). Öğrenciler çalışma planını hazırlar, sunumun nasıl olacağı belirlenir, araştırma boyunca öğrencinin yararlandığı kaynaklar ve öğrenilenlerle ilgili günlük tutması beklenir. Proje öğrencinin seçtiği bir şekilde sunulur ve geri bildirim alması sağlanır. Öğretmen süreç boyunca önerilerde bulunur. Öğrenme süreci öğrenciye ait olur. Bağımsız araştırmacı olma yolunda öğrenciler tecrübe kazanır.

2.4.2.3. Öğrenme sözleşmeleri

Öğrenme sözleşmeleri belirli bir zamanda önemli bazı bilgi ve becerileri kazanmaları için öğrencilere bazı özgürlükler veren, öğretmen ve öğrenci arasında yapılan anlaşmadır. Özel yetenekli öğrencilerin öz düzenleme ve bağımsız çalışma becerilerinin gelişmesinde etkilidir. Öğrenciler aynı kavram ve beceriler üzerinde kendi hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine göre çalışmış olurlar. Sözleşmede öğrenme içeriği, hangi kaynak ve stratejilerin kullanılacağı, sunulacak ürünler ve değerlendirme ölçütleri yer almalıdır (Şahin, 2015b).

2.4.2.4. Okuma çemberi

Okuma çemberi, öğretmenlerin öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olan bir stratejidir. Metin kavramada öğrencilere destek verir ve açık tartışma formatı ileri seviyedeki öğrencilerin derin düşüncelerini ve keşiflerini, akranlarıyla etkileşimi teşvik eder (Vosslamber, 2002). Bununla birlikte, her bir edebiyat döngüsünün tüm üyeleri

başarının hazırlanma ve katılma isteklerinde yattığını anlamalıdır (Tomlinson ve Strickland, 2005). Öğrenciler seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda belirli aralıklarla okudukları bölümleri tartışırlar. Grup tartışmalarında öğrenciler sorgulayıcı, bölüm lideri, bağ kurucu ve sanatçı, özetleyici, araştırmacı, sözcük avcısı, sahne düzenleyici, karakter ustası, gözlemci ve film eleştirmeni gibi roller üstlenir (Kaya-Tosun, 2018). Kitap okuma süreci bittikten sonra, gruplar okudukları kitapla ilgili sınıfa sunmak üzere projeler hazırlarlar. Kitaplar seçilirken öğrencilerin ilgileri, seviyeleri, konunun anlamlı olması önemlidir (Carpinelli, 2006). Soares (2009)'in yaptığı bir araştırma okuma çemberinin, özel yetenekli ortaokul öğrencilerine toplumsal adalet konusundaki çoklu bakış açısını değerlendirecek bir forum, yeni öznellikleri denemek ve karşı metinler üretmek için bir bağlam, analitik akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini kritik bir duruş sergileyerek uygulayacakları bir forum, metinler arası bağlantılar oluşturma ve yaşanmış deneyimler yoluyla metinlerdeki sıra dışı dünyaları yeniden canlandırmak için fırsat alanları sağladığını ortaya koymuştur.

2.4.3. Öğrenme ortamı

Öğrenme ortamı, öğrenmelerin gerçekleştiği sınıf, okul, laboratuvar ya da diğer ortamlardır. Özel yetenekli öğrenciler için öğrenme ortamı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlara cevap veren bir şekilde yapılandırılmalıdır. Sınıflar öğrenci merkezli olmalı, öğrencilerin bağımsızlığını desteklemelidir. Bu tür sınıflarda konuşmaların çoğunu öğrenciler yaparlar. Öğretmen ve öğrenciler “öğrenen toplum” şeklinde davranırlar (Sak, 2017). Öğrenme ortamı düzenlenirken öğrencilere de sorumluluk verilmelidir. Oturma düzeni bireysel ve grup çalışmasını destekleyecek şekilde oluşturulmalı, uyarıcı ve materyal açısından zengin olmalıdır. Öğrencilerin öğretmen ve diğer öğrencilerle rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam olmalıdır. Öğrencilerin her türlü fikri hoş karşılanmalı, yapıcı eleştiriler yapılmalıdır. Demokratik ve girişimciliği teşvik eden bir ortam oluşturulmalıdır (Tortop, 2015). Bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe etkinliklerinde öğrenme ortamını farklılaştırmak için kullanılabilecek öğretim stratejileri aşağıda açıklanmıştır.

2.4.3.1. İstasyonlar

Öğrenme istasyonları, öğrencilerin ünite içindeki farklı görevler üzerinde çalışabilecekleri sınıf alanlarıdır. Bu alanlar genellikle ardışıktır, her biri öncekinden daha yüksek bir

karmaşıklık düzeyi gösterir. Öğrenciler, materyalde ustalaşırken bir görevden diğerine serbestçe hareket edebilir (tanımlanmamış ve herhangi bir “seviye” ye kilitlenmemişlerdir) (Smutny, 2004). İstasyonlar özel yetenekli öğrencilerin aynı anda farklı görevlerde çalışmasını sağlar. İçerik farklı istasyonlara ayrılarak öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgilerine göre düzenlenebilir. Farklı değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin çalışacakları istasyon belirlenir. Farklı hazır bulunuşluğa sahip öğrenciler aynı istasyonda farklı görevlerde çalışabilir, her öğrenci olması gerektiği kadar sürede görevini tamamlar (Tomlinson, 2014).

2.4.3.2. Merkezler

Merkezler belirli bilgi, beceri ya da kavramı öğretmek, geliştirmek için oluşturulan etkinlikleri ve malzemeleri içeren alanlardır. İstasyonlar birbiriyle bağlantılı iken merkezler bağımsızdır. Öğrenme merkezleri özel yetenekli öğrencilerin belli alanlarda derinlemesine bilgi edinmesi ve yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanabilir. İlgili merkezlerinde ise öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik etkinlik ve materyaller hazırlanır. İlgili merkezlerine öğrenciler kendi istekleriyle gider. Merkezlerdeki etkinlikler ve malzemeler öğrencileri daha çok araştırmaya yönlendirir (Tomlinson, 2014). Grup etkileşimini destekleme, sorumluluk alma, problem çözme gibi beceriler de desteklenmiş olur (Şahin, 2015b). Merkezler ile öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre öğretimin farklılaştırılması sağlanır. Türkçe derslerine yönelik yazarlık, şairlik, gazetecilik, dilbilim, editörlük vb. merkezler oluşturulabilir.

2.4.4. Ürün

Ürünler, öğrencilerin öğrenme süreci sonunda öğrendiklerini sergilerken kullandıkları araçlar, bilgi ve beceriler, öğrencilerden beklenen davranışlar, kısaca öğrenme çıktılarıdır. Hem öğrenme için hem de öğrenilenlerin doğrulanması için bir araçtır. Ürün, içerik ve süreçten bağımsız düşünülemez. Ürünler içerik ve sürecin sentezidir. Özel yetenekli öğrenciler için müfredat farklılaştırma amacıyla geliştirilen Maker Modeli’nde ürün boyutunda, öğrencilerin gerçek yaşam problemleri ile karşılaştırılması, ürünlerin öğretmenler ile birlikte uzmanlar tarafından da değerlendirilmesi ve eleştirilmesinin sağlanması, ürün değerlendirmelerinde ölçütlerin önceden belirlenmiş olması, üst düzey

düşünme becerilerinin kullanılacağı sentez ürünlerin oluşturulmasının sağlanması önerilir. (Sak ve Maker, 2004; Sak, 2017; Tortop, 2015).

Türkçe derslerinde ürünler; öğrencinin kazandığı yeni bilgi, beceri ve tutum, hikâye, şiir, masal, roman, düşünce yazıları, resim, kukla, dergi, afiş, e kitap, sunu, konuşma, kısa film, proje raporu gibi soyut ve somut çıktılardan oluşur. Ürün, öğrencilerin ilgilerine göre farklılaştırılmalıdır. Öğrencilere öğrendiklerini istedikleri gibi sergilemeleri için seçim hakkı verilmeli, farklı çalışma seçenekleri sunulmalıdır.

2.4.5. Ölçme ve değerlendirme

Değerlendirme eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli öğelerindedir. Özel yeteneklilerin eğitiminde içerik, süreç, öğrenme ortamı ve ürünün yanında değerlendirme de farklılaştırılmalıdır. Farklılaştırılmış bir sınıfta değerlendirme sürekli ve tanısaldır (Tomlinson, 2014). Değerlendirmenin öğrenme sürecine katkıda bulunması ve gelecekteki sanatsal eğilimleri engellememesi önemlidir. Değerlendirme öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve sonunda olabilir. Özel yetenekli öğrencilerin hazır bulunuşluklarının tespiti ve buna göre farklılaştırma ve zenginleştirme çalışmaları planlamak için öğretim süreci başında dil becerileriyle ilgili performansları ölçülmelidir. BİLSEM Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme; öz değerlendirme formu, kontrol listesi, akran değerlendirme formu, dereceli puanlama anahtarı, afiş kontrol listesi, açık uçlu sorular, gözlem formu, grup değerlendirme formu, sözlü iletişim kontrol listesi, hazırlıklı konuşma kontrol listesi, ürün dosyası gibi araçlarla gerçekleştirilmektedir. Değerlendirmede sadece ürün değil öğrenme süreci de dikkate alınmaktadır. Özellikle ürün dosyaları özel yetenekli öğrencilerin gelişimini izlemek açısından önemlidir. Ürün dosyası öğrencilere kendi çalışmaları için yorum yapma, eksiklerini görme, amaç belirleme, kendi gelişimini izleme, gelecekteki öğrenmelerine yön verme gibi fırsatlar sunar (Güneş, 2016). Hem öğrenci hem de öğretmen için bir değerlendirme yöntemidir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme çoklu yöntemlerle olmalıdır. Öğrenciler ilgi, hazır bulunuşluk ve öğrenme profiline göre farklı görev, proje ve performanslarla bilgi ve becerilerini gösterebilmelidir.

2.5. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri

Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin de farklı bir eğitim almış olması gerekmektedir. Öğretmenlerin kişilik

özellikleri ve mesleki yeterlilikleri öğrencilerin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçimi Millî Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen atama ölçütleri doğrultusunda yayımlanan kılavuz hükümlerine göre yapılmaktadır (MEB, 2016). Türkiye’de özel yeteneklilerin öğretmenlerinin eğitimi lisans ve lisansüstü programlar, hizmetiçi eğitim ve çalıştaylar olmak üzere üç şekilde yapılmaktadır. Bilim ve sanat merkezlerinde her eğitim ve öğretim yılında alanlar bazında öğretmenlere ve yöneticilere Bakanlıkça yılda en az bir kez hizmet içi eğitim, seminer veya kurs düzenlendiği ifade edilmiştir. Ancak bu programlar nitelik ve nicelik olarak yetersiz kalmaktadır (Sak, 2017). BİLSEM’de görev yapan öğretmenler özel yetenekliler eğitimi alanında lisansüstü eğitime teşvik edilmeli, hizmetiçi eğitimler artırılmalıdır.

Amerika Birleşik Devletleri Üstün Zekalı Çocuklar Ulusal Birliği ile Özel Çocuklar Konseyi özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin sahip olması gereken standartlar belirlemiştir. Bu standartlara göre öğretmenler özel yetenekli öğrencilerle ilgili temel esasları, öğrencilerin özelliklerini ve gelişimlerini, bireysel öğrenme farklılıklarını, öğretim stratejilerini bilmeli, farklı öğrenme ortamları oluşturabilmeli, iletişim becerisi yüksek olmalı, farklılaştırılmış öğretim planları yapabilmeli, çeşitli değerlendirme yöntemlerine hakim olmalı, farklı kültür ve değerlere saygı duymalı, ailelerle ve diğer unsurlarla işbirliği yapmalıdır (VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007).

Öğretmenler gelişmiş yönetim becerilerine sahip olmalı; yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını bilmeli, yaratıcılık, zeka, bilgi derinliği, mizah, sabır ve olgunluk gibi özellikler göstermelidir. Öğretmenler farklılaştırılmış bir sınıfta öğrencilerle daha yakın bir iletişim kurar ve öğretimi bir sanat olarak görür (Tomlinson, 2014).

2.6. Özel yetenekli öğrencilerin aileleri

Aile, gelişmekte olan bir çocuk üzerinde ilk ve çoğu zaman en güçlü etkiye sahiptir, Aile eğitim fırsatlarının varlığını ve kalitesini etkiler; üretken zihniyetleri, anlamlı değerleri ve inançları destekler; bilişsel, sosyal, psikolojik ve duygusal büyümeyi teşvik eder. Özel yetenekli bir çocuk için ailenin etkisi, yeteneğin tanınmasını ve gelişmesine izin verilip verilmeyeceğini belirleyebilir (Olszewski-Kubilius, Worrell ve Subotnik, 2018). Özel yetenekli çocuklar diğer çocuklardan farklı ihtiyaçlara sahiptirler. Aileler özel yeteneklilerin karakteristik özelliklerini bilmeli, çocuğunun eğitimini yakından takip

etmeli, başka özel yetenekli çocuğu olan ailelerle bir araya gelip paylaşımlarda bulunmalıdır (Konik, 2014). Aileler; çocukları için rol model olmalı, çocuğun eğitimi için daha çok zaman ayırmalı, çocuğun eleştirel düşünmesini ve bağımsız olmasını desteklemeli, duygusal yönden desteklemeli, yaratıcı fikirlere açık olmalı, birlikte oyunlar oynamalı, çocuğun ilgi ve üstünlük gösterdiği alanlarda kolaylıklar sağlamalıdır (Ataman, 2014). Bilim ve sanat merkezlerinde aile eğitimine önem verilmekte, ailelerin talep ettikleri konularda rehberlik birimlerince seminerler, eğitimler ve atölyeler düzenlenmektedir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2019)'ın yaptığı araştırmada veliler genel olarak BİLSEM'deki eğitimin çocuklarına özgüven, farklı düşünme, merak, yaratıcılık ve boş zamanlarını değerlendirme gibi konularda katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Koç (2016) ile Yıldız (2010)'ın yapmış olduğu araştırmalarda da velilerin BİLSEM'de yapılan eğitim faaliyetlerinden memnun oldukları belirlenmiştir.

2.7. İlgili araştırmalar

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerde ana dili eğitimiyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.7.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

İşlekeller (2008) araştırmasında, eleştirel düşünme becerileriyle geliştirilmiş Türkçe öğretiminin özel yetenekli ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin eriştiği, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisini değerlendirmiştir. Araştırmada, ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi, Türkçe Tutum Ölçeği ve Türkçe Başarı Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda eleştirel düşünme becerileriyle geliştirilmiş Türkçe ders uygulamaları yapılırken kontrol grubu geleneksel öğretimle derslerine devam etmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan programın, öğrencilerin başarı testi, eleştirel düşünme becerileri ve Türkçe dersi tutumlarını arttırdığı belirlenmiştir.

Bapoğlu (2010) araştırmasında, İstanbul'da BİLSEM'lere devam eden özel yetenekli öğrencilerin ve örgün eğitime devam eden özel yetenekli tanısı olmayan öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek amacıyla Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X,

yaratıcılıklarını ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil ve Sözel Testi A formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Sözel formundan elde edilen bulgulara göre; akıcılık, esneklik ve orijinallik toplamına göre üstünler lehine, Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Şekilsel alt boyutlarının tümünden aldıkları puanların da üstünler lehine farklılaştığı görülmüştür. Cornell Eleştirel Düşünme Testinde puanların Varsayım alt boyutu dışında üstün zekâya sahip olan öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

Özdemir (2010)'in yaptığı araştırmada, zekâ düzeylerine göre oluşturulmuş iki farklı grup yaratıcı yazma becerileri düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Normal öğrenciler özel yetenekli öğrencilere göre biçim ve paragraf konusunda daha başarılı iken, özel yetenekli öğrencilerin yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık ve plan bölümlerinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Normal öğrencilerde başarı orta ve iyi seviyede yoğunlaşmış, özel yetenekli öğrencilerde dağılım uçlara doğru kaymıştır. Üstün yetenekli öğrencilerde bireysel performansların öne çıktığı belirlenmiştir.

Süel (2011) yaptığı araştırmada birinci sınıfa devam eden özel yetenekli tanısı olan ve olmayan öğrencilerin, fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerindeki etkisi ve okumaya geçme zamanları, okuma hızları ve okuma kaliteleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmaya 31'i özel yetenekli, 48'i normal zeka düzeyine sahip 79 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre üstün zekalı öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin, normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Hem özel yetenekli hem de normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin öğrencilerin okumaya geçme süreleri üzerinde etkili olduğu; öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ne kadar yüksekse okumaya o kadar erken sürede geçtikleri görülmüştür. Ayrıca normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri okuma hızı ve okuma başarıları değişkenlerine göre farklılaşma göstermezken; özel yetenekli öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma hızı ve okuma başarısı değişkenlerine göre farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir.

Akça-Üşenti (2013) araştırmasında, Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin akıl yürütme, yazma becerilerine, bilişsel beceri gelişimine ve başarıya etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış bir ünite programı oluşturulmuştur. Deney grubu ve kontrol grubunu denkleştirmede Rehberlik ve Araştırma

Merkezinin (RAM) uyguladığı WISC-R, Kaliforniya Başarı Testleri, Bilişsel Beceri Ölçeği, Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Yaratıcı Yazma Ölçeği puanları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamaları, öğrencilerin bilişsel beceri düzeylerini, başarı düzeylerini ve yazma becerilerini anlamlı düzeyde etkilemiştir.

Ayrancı (2013) araştırmasında, çağrışım tekniğinin yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolünü tespit etmeyi amaçlamıştır. Bunun için farklı okullarda deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu okullardan üçü ilköğretim okulu diğeri ise bilim ve sanat merkezidir. Araştırmanın sonuçlarına göre çağrışım tekniği ile etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilerin ilk yazıları ile son yazıları arasında olumlu yönde gelişen bir fark görülmüştür. Ayrıca araştırmada çağrışım tekniğini öğretmek adına bir etkinlikler listesi sunulmuştur.

Okur ve Özsoy (2013) araştırmada, Bartın Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının; çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelenmesini amaçlamışlardır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, tutumlarında cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu; öğrenim kademesine, anne eğitim durumuna, okul türüne ve BİLSEM programına bağlı olarak istatistiksel anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yaylacık (2014) yaptığı araştırmada bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören 145 üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencisi ile normal zeka düzeyine sahip 140 beşinci sınıf öğrencisinin öyküleyici anlatımlarını metin birimleri açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonucuna göre üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencileri arasında ana karakter, mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim ve sonuç birimlerinde üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Zaman ve tepki birimlerinde ise iki gruptaki öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Karsak (2014) yaptığı araştırmada bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin, özel yetenekli tanısı olan ve olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma performanslarına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu desen uygulanmıştır, öğrenciler 5. sınıf düzeyindedir. Araştırma bulgularına göre, bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi, üstün ve normal zekâlı

öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma performanslarını anlamlı derecede etkilemiştir. Cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Özsoy (2015) araştırmasında BİLSEM'lere devam eden özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerini incelemiştir. Araştırmanın verileri "Yazma Kaygısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin yazma kaygıları düşük seviyede çıkmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinde cinsiyet, sınıf düzeyine, Türkçe dersini sevip sevmeme durumuna, günlük tutma durumuna, Türkçe ders notuna, kitap okuma düzeyine, yazma etkinliklerinde serbestlik verme durumuna, yazma etkinliklerinde verilen sürenin yeterli olup olmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür.

Koç (2015) araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin iletişim becerilerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma, İstanbul Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak özel yetenekli öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça paylaşabildikleri, yeni arkadaşlıklar edinmekten mutlu oldukları, BİLSEM arkadaşları ve BİLSEM öğretmenleri tarafından daha iyi anlaşıldıkları saptanmıştır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin aileleri tarafından anlaşıldıkları; düşüncelerine değer verildiği ortaya çıkmıştır.

Bozca-İşlekeller (2017) araştırmasında üstün zekâlı öğrencilerin akademik ve zihinsel ihtiyaçlarına cevap veren bir Türkçe programının geliştirilmesini, uygulanmasını ve bu programın etkililiğini sınyarak sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada Türkçe dersinin "Sağlık ve Çevre" teması Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılarak özgün bir eğitim programı oluşturulmuştur. Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Başarı Testi, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği, Yaratıcı Yazma Ölçeği ön test- son test olarak kullanılmıştır. Test ve ölçeklerden elde edilen veriler non-parametrik teknikler ile istatistiksel analize tabi tutulmuşlardır. Araştırma bulgularına göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılan Türkçe öğretim programı, deney grubu öğrencilerinin Türkçe ders başarısını, eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Ateş (2017) yaptığı araştırmada bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hakkındaki görüşlerini incelemiştir.

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada on dokuz Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin BEP hazırlamadaki en büyük zorluğu öğrenci sayısı ve zaman sorunu olarak belirttikleri; bir kısmının BEP'i gereksiz ve faydasız buldukları, BEP hazırlama ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları tespit edilmiştir.

Okur ve Özsoy (2017) yaptıkları araştırmada özel yetenekli öğrencilerin okuma ilgilerini ve okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak "Okuma İlgisi ve Okuma Alışkanlığı Bilgi Formu" 50 özel yetenekli öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; özel yetenekli öğrencilerin %52'si haftalık olarak 1- 50 sayfa arası kitap okuduğunu, %34'ü 51-100 sayfa arası kitap okuduğunu belirtmiştir. Öğrenciler kitap türü açısından daha çok roman (%64) ve bilimsel kitapları (%26) tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğrenciler, bilim kurgu (%12), mitler ve efsane (%10), bilim ve icat (%10), gizem (%8,66) ve gerilim (%8) konularını içeren kitapları daha fazla tercih etmektedir. Öğrencilerin %92'sinin evinde kitaplığı bulunurken, %82'si en az birkaç günde bir gazete okumaktadır. Ayrıca öğrencilerin %68'inin bir dergiye aboneliği bulunurken bu dergilerin ağırlıklı olarak Bilim Teknik ve Bilim Çocuk gibi dergiler olduğu belirlenmiştir.

Ayrancı ve Mete (2017) araştırmalarında BİLSEM'lerdeki Türkçe dersi uygulamalarını ele almışlardır. BİLSEM'lerde görev yapan on Türkçe ve edebiyat öğretmeni ile görüşmeler yapılarak uygulamadaki mevcut durum ve olması gereken durum ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre BİLSEM'lerde henüz ortak programlar ve uygulamalar oluşturulamadığı, eğitim öğretim sürecinin öğretmen faktörüne göre değişkenlik gösterdiği ve standart ölçeklerin geliştirilemediği görülmüştür.

Özbey, Çetinkaya, Demir, Dolaş ve Tereci (2017, Mayıs) yaptıkları araştırmada, bilim ve sanat merkezinde görsel sanatlar yetenek alanında tanınmış öğrencilerin görsel sanatlar alanındaki başarılarının dil sanatları, matematik, bilişim teknolojileri alanlarındaki gelişimine etkisini incelemişlerdir. Öğrenciler 12-15 yaş aralığındadır. 10 öğrenciye 4 alanda seçilen ikişer kazanım ön test uygulandıktan sonra görsel materyallerle ve kavram karikatürleri kullanılarak anlatılmıştır. Sonra son test uygulanmıştır. Araştırmada, Türkçe ve İngilizce derslerinin görselleştirilmesi diğer derslere göre başarıyı daha fazla artırmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin kendi yetenek alanları doğrultusunda eğitim aldıklarında akademik başarılarının da artacağı tespit edilmiştir.

İnnalı (2017) araştırmasında, Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik yapılan akademik çalışmaları derlemiştir. Araştırma sonucuna göre Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerinin araştırılıp değerlendirilmesine ilişkin çalışmaların yeterince olmadığı tespit edilmiştir.

Saranlı, Er ve Deniz (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri incelenmiş, ortaya çıkan sonuçlara göre yapılabilecek eğitsel farklılaştırma çalışmalarına dikkat çekilmek istenmiştir. Bu amaçla otuz üç çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimi TİFALDİ dil gelişim ölçeği ile analiz edilmiştir. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmış, çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimi sonuçları yaş, cinsiyet, kardeş sayısı gibi değişkenlere göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukların ifade edici dil gelişimlerinin alıcı dil gelişimlerinden önde olduğu görülmüştür. Ayrıca erkek çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin kız çocuklarından daha yüksek olduğu, alıcı dil açısından, çocukların yaşları arttıkça alıcı dil puanlarının da arttığı, ifade edici dilde ise 61-72 aylık çocukların bir üst yaş grubu olan 73-77 aylık çocuklardan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yıldız (2018) araştırmasında, bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ders materyali geliştirme ve kullanma durumlarını, materyal kullanımı hakkındaki görüşlerini ve etkinlik sürecindeki çeşitli uygulamaları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında farklı BİLSEM’lerde görev yapan 20 Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler en çok MEB örnek etkinlik kitabını kullanmaktadır. Ayrıca öğretmenler kullanılan materyallerin çeşidinin az olduğunu, örnek etkinliklerin kapsamının yetersiz olduğunu ve bu etkinliklerin öğrencilerin yaş gruplarına göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Okur ve Alevli (2018) yaptıkları çalışmada özel yetenekli öğrencilerin yeni medya okuryazarlığı becerilerini incelemişlerdir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini bilim ve sanat merkezine devam eden özel yetenekli altmış dört öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en yüksek puan aldığı beceriler görselleştirme, yargılama ve ortak akıl olmuştur. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete, televizyon izleme ve sosyal medya araçlarını kullanım sıklıklarına göre değişmediği tespit edilmiştir.

İnnalı (2018) araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel stratejileri çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir’de BİLSEM’lere devam eden özel yetenekli öğrenciler ile ortaokullarda öğrenim gören normal zekâya sahip öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla “Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği (ÜYSFÖ)”, nitel verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, normal öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Cinsiyete ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırmanın nicel bulguları nitel bulgularla desteklenmiştir.

Mert (2018) çalışmasında, özel yetenekli öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları stratejileri belirleme, sınıflandırma ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma BİLSEM’e devam eden kırk özel yetenekli öğrenci ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme formu kullanılmış, öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri ortama yönelik, zihinsel, bedensel, hem zihinsel hem bedensel olmak üzere dört grupta sınıflandırılmış ve kendi içinde okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak ayrılmıştır. Sonuç olarak ortama yönelik stratejilerin okuma öncesinde; zihinsel stratejilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında; bedensel stratejilerin okuma öncesi ve sırasında; zihinsel-bedensel stratejilerin okuma sırası ve sonrasında kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok zihinsel stratejiler kullandığı tespit edilmiştir.

Saluk ve Pilav (2018) yaptıkları çalışmada yaratıcı yazma etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutumu üzerindeki etkisini tespit etmeyi ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma karma yöntem çalışmasıdır. Etkinlikler altıncı sınıfa devam eden yirmi özel yetenekli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumlarında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karababa ve Kaya (2018) yaptıkları çalışmada özel yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışma grubu, 2016-2017 öğretim yılında Denizli’de bilim ve sanat merkezleri’ne devam eden beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf 118 öğrencidir. Çalışmada “Okuma Stratejileri

Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin yüksek düzeyde üstbilişsel okuma farkındalığına sahip olduklarını göstermiştir. Kız öğrenciler, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık açısından erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar almıştır. Ayrıca müzik alanındaki öğrencilerin lehine bir farklılık belirlenmiştir. Bilsem program türüne bağlı olarak farklılık görülmemiştir.

Ünal, Demirtaş ve Gür Erdoğan (2018) yaptıkları araştırmada özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlenmeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubu, Sakarya BİLSEM'e devam eden 4-8. sınıflardan 40 öğrencidir. Sonuçlara göre, özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu, özellikle fantastik, bilim kurgu ve macera türünde kitapları okudukları, çevrelerindeki kişilerin de kitap okumayı sevdiğini tespit edilmiştir.

Alevli (2018) araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığında ailelerinin duyarlılıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, BİSO Kamil Tolon Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıflardan toplam 162 özel yetenekli öğrencidir. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin çoğunun ilkokuldan önce okumayı öğrendikleri ve güçlü bir okuma alışkanlıklarının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ailelerinin büyük bir kısmının özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması konusunda duyarlı olduğu ve çocuklarına örnek olduğu görülmüştür.

Ünal (2019) araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu Sinop, Kayseri, Sakarya ve Antalya'daki BİLSEM'lere devam eden 352 öğrencidir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ayrıca bunlar arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin BİLSEM'lerde devam ettikleri yetenek alanlarının yazma eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı, anne ve babaların eğitim durumlarının öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve yazma eğilimleri üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

2.7.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Villani (1998) araştırmasında, Illinois'te özel yetenekliler için eğitim veren bir özel okulda 6-8. Sınıf matematik ve okuma / dil eğitimi müfredatını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Değerlendirme, özel yetenekliler eğitimindeki üç model çerçevesinde yapılmıştır: Üstün içerik modeli, kavram temelli model ve süreç / ürün modeli. Kullanılan nitel araştırma yöntemi, beş öğretmen ve üç sınıfın her birinde 15 öğrenciyle yapılan mülakatları içermektedir. Buna ek olarak, her sınıfta okuma / dil sanatları ve matematik dersleri en az iki kez gözlenmiştir. Çalışma, genel olarak, matematik ve dil sanatı müfredatlarının kapsamlı, etkili, zorlu, yaratıcı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını belirlemiştir. Mevcut müfredatın bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını ve öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri geliştirmeye yönelik olduğu bulunmuştur. Müfredat düşünme sürecinin geliştirilmesine odaklanmakta, bağımsız çalışma ve projelere izin vermektedir.

Hughes (2000) doktora tezinde; ikna edici yazma yoluyla ve Paul'un Akıl Yürütme Modeliyle eleştirel düşünmeyi öğretmek için tasarlanmış bir müfredatın özel yetenekli, ortalama ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Deney grubunda 246, karşılaştırma grubunda 143 öğrenci yer almıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. 20 saatlik bir öğretim sonrasında, tüm gruplarda, benzer becerilere sahip bir öğrenci grubuyla karşılaştırıldığında genel yazma puanlarının önemli ölçüde arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte en başarılı grup özel yetenekli öğrencilerin grubudur. Müfredatı kısa sürede yoğun bir şekilde uygulayan öğretmenlerin sınıfları, müfredatı daha uzun sürede uygulayan öğretmenlerin sınıflarına göre daha fazla büyüme göstermiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin öğrenme hızında farklılıklar olacağını fark ederek, öğrencilerin tüm başarı seviyelerinde eleştirel düşünmeyi yoğun, odaklanmış bir şekilde öğrenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Little (2001) doktora tezinde, sözel alanda özel yetenekli öğrencilerdeki metafor gelişimini keşfetmeyi ve yazınsal temelli uygulamanın metafor geliştirme üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney grubunda 70 ve kontrol grubunda 21 ikinci sınıf öğrencisinden oluşan bir örnekleme yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Her iki gruba uygulama öncesi ve sonrası testler yapılmıştır. Ayrıca veriler, sınıf gözlemleri ve Bilişsel Beceriler Testi (TCS) puanlarını da içermektedir. Araştırma

sonuçlarına göre Bilişsel Beceriler Testi puanları ile diğer test sonuçları arasında anlamlı fark çıkmıştır. Araştırma sonuçları, özel yetenekli ikinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel olarak bazı metafor görevlerini yapabileceklerini ortaya koymuş, özel yetenekli öğrencilerin 9 yaş ve öncesinde metaforları kullanabildiklerini göstermiştir.

Richards (2003) doktora tezinde, 3-7. sınıflardaki ortalama ve özel yetenekli okuyucuları olan sınıf ve dil sanatları öğretmenleri tarafından kullanılan okuma öğretim stratejilerinin kullanım sıklıkları araştırılmıştır. Öğretmenlere, ortalama okuyucularıyla kullandıkları uygulamalarla karşılaştırıldığında özel yetenekli okuyucular için kullandıkları öğretim uygulamaları hakkında sorular sorulmuştur. Araştırmaya 3-7. sınıflarda ders veren 416 kamu ve özel okul öğretmeni katılmıştır. Anket, öğretmenlerle ilgili demografik veriler ve okuma öğretmenliği eğitimi ile kullandıkları okuma öğretim materyallerini ve hem orta hem de özel yetenekli okurlarla okuma öğretim stratejilerinin kullanım sıklıklarını içermektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin özel yetenekli ve ortalama okurlarla aynı okuma öğretim uygulamalarının farklı frekanslarını kullandıklarını ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca, bazı öğretmenlerin özel yetenekli okuyuculara, ortalama okuyuculardan daha sık, farklı eleştirel okuma deneyimleri sağladıklarını göstermiştir.

Feng, Vantassel-Baska, Quek, Bai ve O'Neill (2004) yaptıkları araştırmada, bir banliyö okul bölgesinde Birleştirilmiş Müfredat Modeli (ICM) etrafında tasarlanan William Mary dil sanatları ve fen bilimleri müfredatının uygulamasının zaman içindeki etkilerini incelemiştirlerdir. Aynı zamanda paydaşların müfredatın etkinliği hakkındaki algılarını analiz etmişlerdir. Bulgular; 3, 4 ve 5. sınıflardaki özel yetenekli öğrencilerin öğrenmelerinin, eleştirel okuma, ikna edici yazma ve bilimsel araştırma becerilerinde önemli seviyelerde, 6 yıllık bir süre boyunca müfredatın kullanılması yoluyla geliştirildiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler, müfredatın etkili ve faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Berkowitz (2004) doktora tezinde; akademik olarak başarılı ve başarısız özel yetenekli 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin kullandığı üst bilişsel okuma stratejilerini belirlemeyi ve bu iki grup tarafından kullanılan üst bilişsel okuma stratejilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Veriler, üst bilişsel okuma stratejileri anketi, sesli okuma ve görüşme ile toplanmıştır. İki grubun karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamış, niceliksel sonuçlar özel yetenekli başarılı öğrencilerin başarı oranlarının daha homojen olduğunu ve özel yetenekli başarısız öğrencilerin strateji kullanımında daha heterojen olduğunu ortaya koymuştur. Birinci grup çok çeşitli okuma stratejileri kullanmış ve bunu ikinci gruba göre daha sık yapmıştır. İzleme kategorisinde, okuduğunu anlama, tanıma ve / veya çözme

stratejisi, yanıtların büyük bir yüzdesini oluşturmuştur. Çıkarım kategorisinde, karakterler veya mekâna ilişkin çıkarım yapma stratejisi toplam yanıtların büyük bir çoğunluğunu oluşturmuştur.

Cavazos-Kottke (2006) araştırmasında, özel yetenekli erkek öğrencilerin okuma tutumlarını ve okuma tercihlerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Katılımcılar farklı devlet okullarından SAT (Scholastic Aptitude Test) ve ACT (American College Testing) testlerinde ulusal ortalamanın üzerinde puanlar alan 5 özel yetenekli 8. sınıf öğrencisidir. Sosyoekonomik durumları farklıdır. Araştırmada “Ne tür spesifik metinler ya da türler özel yetenekli öğrencilerin kişisel ilgisini çeker? Bu metinlerle öğrencilerin okulda ulaşmayı istedikleri metinler arasında önemli bir fark var mı? Bu çocuklar okumak için ilgilendikleri metinlerde daha çok neye önem verirler? İlginç buldukları metinlerde tutarlı kalıplar var mı?” sorularına yanıt aranmıştır. Önce okuma tutum anketi ve okuma profil anketi uygulanmıştır. Daha sonra öğrenciler Michigan’daki büyük bir kitapçıda gözlenmiştir. Hepsine bir alışveriş sepeti verilmiştir. İstedikleri kitapları seçmişlerdir. Seçimler 15 ile 72 dk. arasında bitmiştir. Seçimlerle ilgili mülakat yapılmıştır. Seçilen kitaplara okunabilirlik ölçeğine göre puan verilmiştir. Anket ve mülakat sonuçları sabit karşılaştırmalı yöntemle analiz edilmiştir. Kitap türleri ve kategorileri arasında yüksek ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin seçtiği kitapların okunabilirliği okulla ilişkilendirilen kitaplardan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Fantastik kurgu kitapları gerçekçi kurgu kitaplarına göre daha çok seçilmiştir. Özellikle genç yetişkinler için yazılan gerçekçi kurgular okulla ilişkili bulunmuştur.

Reis ve Boeve (2009) yaptıkları araştırmada, aynı zamanda nitelikli okur olarak tanımlanan özel yetenekli öğrencilere yönelik okul sonrası zenginleştirilmiş bir okuma programının etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma karma yöntemle yapılmıştır. Araştırmaya beş öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak okuma tutum anketi ve akıcı okuma testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Okul Geneli Zenginleştirme Modeli-Okuma (SEM-R), 6 haftalık bir okul sonrası programda her hafta 2 gün okuma deneyimleri sağlamak için kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin akıcı okuma puanları anlamlı derecede artmış olsa da, okuma tutumları değişmemiştir. Öğrenciler, kısa süreler boyunca mevcut öğretim seviyesinin biraz üstünde olan metinleri okuyabilmişlerdir. Araştırmacılara göre özel yetenekli öğrencilerin düzenli olarak zorlayıcı bir içerikle karşılaşmaları, onları daha iyi okuyucular yapacaktır.

Soares (2009) doktora tezinde; okuma çemberi yönteminin, eleştirel pedagoji ile sosyokültürel konuların işbirliğine dayalı okunması arasındaki bağlantı üzerinde yoğunlaşarak özel yetenekli altıncı sınıf öğrenciler için nasıl ideal bir farklı öğrenme bağlamı sağladığını araştırmıştır. Araştırma soruları, okuma çemberi yönteminin farklı öğrenme fırsatları sağlama yolları, çoklu bakış açılarını dikkate almak için nasıl bir bağlam sağladığı, yetenekli öğrencilerin yarattığı yeni metinler ve kimlik türleri ile özel yetenekli öğrencilerin okuma çemberinde gösterdiği analitik akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerine odaklanmıştır. Veriler; gözlem, saha notları, anekdot kayıtları, röportajlar, anketler, görsel-işitsel transkriptler ve öğrenci tarafından üretilen eserler dahil bir dizi prosedür aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizi; etnografik kodlama, gömülü teori ve söylem analizi ilkeleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, okuma çemberinin, özel yetenekli ortaokul öğrencilerine toplumsal adalet konusundaki çoklu bakış açısını değerlendirecek bir forum, yeni öznellikleri denemek ve karşı metinler üretmek için bir bağlam, analitik akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini kritik bir duruş sergileyerek uygulayacakları bir forum, metinler arası bağlantılar oluşturma ve yaşanmış deneyimler yoluyla metinlerdeki sıra dışı dünyaları yeniden canlandırmak için fırsat alanları sağladığını ortaya koymuştur.

Austin (2011) doktora tezinde, özel yetenekli çocukların ve ebeveynlerinin, çocukların ilk okuma deneyimlerini, mevcut okula ilişkin okuma deneyimlerini, güncel okuma öğretim yöntemlerini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 8-14 yaşları arasında 222 özel yetenekli öğrenci ve aileleri katılmıştır. Karma yöntemlerle yapılan araştırmada veriler internet üzerinden toplanmıştır. Nicel verilerin sonuçları, bu araştırmadaki çocukların ilk okuma becerilerini alanyazında bildirilenlerden daha önce kazandığını ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, çocukların sesleri harflerle ilişkilendirebildikleri ortalama yaş 23.8 aydır. Ayrıca, katılımcıların % 63'ü 24-60 aylıkken resim kitaplarını bağımsız olarak okuduğunu, katılımcıların % 21,9'u ise çocuğun 24 aydan önce bağımsız olarak resim kitaplarını okuduğunu belirtmişlerdir. Nitel sonuçlara göre, birçok ebeveyn, çocuklarının okulda ilk okumada zorlanmadığını söylemiştir. Öğrenciler, kendi kitaplarını ve projelerini seçmeyi ve seçtikleri kitapları okumak için okulda daha fazla zaman ayırmayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Went (2012) doktora tezinde, farklılaştırılmış dil sanatları öğretiminin özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan 5.sınıf öğrencilerinin okuma / dil sanatları başarısı üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı

bulgular, farklılaştırılmış öğretimin özel yetenekli olmayan öğrencilerin okuma / dil sanatları başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlar elde etmiştir. Özel yetenekli öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

İsteksiz okuyucuların motivasyonunu arttırmaya yönelik Gunter ve Kenny (2012) yaptıkları araştırmada özel yetenekli öğrencilerin okumaya karşı isteksizliğini, okumada karşılaştıkları güçlükleri ve motivasyon eksikliğini aşmalarına yardımcı olmak için dijital bir uygulama geliştirilmiştir. Katılımcılar 48 özel yetenekli ortaokul öğrencisidir, aralarında okuma güçlüğü çekenler de vardır. Araştırma karma yöntemle yürütülmüştür. Öğrencilerin okuma hakkında tutum ve algılarını ölçmek için okuma tercihleri anketi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca görüşme yapılmıştır. Uygulama haftada üç kez olmak üzere 18 hafta sürmüştür. Dijital hikâye oluşturma ve video üretimi etkinliklerinde öğrenciler kişisel video tabanlı hikâyeler üretmiştir (meStories). Her öğrenci için aynı kitap seçilmiştir, öğrenciler kitabı tanıtan 2 dakikalık video üretmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya karşı tutumunda anlamlı fark olmuştur. Özellikle okumayı seven ve ancak okuma seviyesi sınıf düzeyinin altında olan öğrenciler daha derin bir kavrayışa ve okuma motivasyonuna sahip olmuşlardır.

Oh (2012) doktora tezinde; özel yetenekli öğrencilere yönelik dil sanatları dersi veren öğretmenlerin öğretim deneyimi ve öğrencilerin öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma yarı deneysel bir tasarımdan elde edilen verilerle desteklenmiştir. Araştırmada dil sanatları dersinden üçüncü sınıfa devam eden özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen iki ünite kullanılmıştır. Tomlinson'un Farklılaştırılmış Öğretim Modeli, Renzulli ve Reis'in Okul Geneli Zenginleştirme Modeli ve Kaplan'ın Derinlik ve Karmaşıklık Modelinin kritik bileşenleri tek bir müfredat modeline eklenmiş ve modellere dayalı olarak üçüncü sınıflar için dil sanatları dersinden iki ünite farklılaştırılmıştır. Araştırma iki yıl sürmüştür. Araştırmanın ilk yılında 11 eyalette 76 derslikten toplam 1.215 öğrenci katılmıştır (2009-2010 öğretim yılı) ve araştırmanın ikinci yılında 14 eyalette 82 derslikten 1007 öğrenci yer almıştır. Standart referanslı testlere göre; öğrencilerin önceki başarıları, sınıf büyüklüğü ve iletişim süresi göz önüne alındığında, ne genel öğretim sınıfları ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişki ne de özel yetenekli öğrenciler için uygulanan programlarla öğrenme çıktıları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Performans değerlendirme puanlarına göre öğretmenlerin, ne genel öğretim sınıflarında öğretim yılları ile performans değerlendirme puanı arasındaki ilişki ne de özel yetenekli

öğrencilere yönelik programlarda öğretmenlik yılları ile performans değerlendirme puanı arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin geliştirilmesi, müfredatın uygulanması ve özel yetenekli öğrencilere yönelik programlarda öğretimin etkileri tartışılmıştır.

Olthouse (2012) nitel bir araştırma tasarımıyla sekiz özel yetenekli genç yazarın yazma çalışmalarıyla ilişkisini araştırmıştır. “Yazıyla ilişki” kurgusu, öğrencilerin yazma ile ilgili etkilendiği unsurları, hedefleri, değerleri, kimliği ve duygularını içerir. Elde edilen bulgulara göre kimlik gelişimi ve otantik bir benliğin ifadesi, öğrencilerin yazı ile ilişkilerinin merkezinde yer almaktadır. Öğrenciler yazmayı kimliklerini anlama ve ifade etme aracı olarak görmektedir. Öğrenciler akademik yazıya değer vermekle birlikte, yaratıcı yazıların kendi duyguları, hedefleri ve değerleri ile daha uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak, öğrencilerin yazma ile olan ilişkileri olumlu, kişisel ve içeriğe bağlı olarak tanımlanmıştır.

Jordan (2015) doktora tezinde öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilere yönelik normal dil eğitimi programını genişletmek ve zenginleştirmek için kullanabilecekleri bir çevrimiçi öğretim ortamı geliştirmiştir. Araştırmacı, pedagojik bir hedefe ulaşmak için geçerli teorik temelli bir müdahale yaratmak için bir biçimlendirici tasarım deneyi gerçekleştirmiştir. Pedagojik amaç, sınıf öğretmenlerinin dil sanatları müfredatına kolaylıkla dâhil edebileceği, özel yetenekli öğrencileri olan üçüncü sınıf öğretmenleri için uygun bir şekilde farklılaştırılmış bir öğretim aracı geliştirmektir. Bu tekrarlı tasarım deneyinin amaçları; (1) güncel teori ve pratikle uyumlu bir öğretim müdahalesi geliştirmek; (2) müdahaleyi normal bir sınıfta test etmek, değiştirmek ve tekrar test etmek; aynı zamanda müdahalenin işe yarayıp yaramadığını belirlemek için okuma yazma hedeflerine ve pedagojik hedeflere ulaşmada etkinliğini ölçmek; ve (3) öğretmenlerin ve üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerinin neden ve hangi bağlamda müdahalenin yürüdüğünü cevaplamaya yönelik tepkilerini anlatmaktır. Araştırmaya 2012-2013 öğretim yılında 3. Sınıfa devam eden 16 özel yetenekli öğrenci ve 4 öğretmen katılmıştır. Araştırmada geliştirilen çevrimiçi müdahale olan The Reader's Treasure, oyun benzeri etkileşimler yoluyla okuma-yazma alanını ele almakta ve öğrencilerin okuma-yazma becerilerini kitap sohbetleri ve sözcük oyunlarına uygulayabilecekleri bir sosyal forumu içermektedir. Geliştirilen çevrimiçi uygulama özel yetenekli öğrencilerin özgün ihtiyaçlarına göre tasarlanmıştır. Bunlar; ‘özerklik, gelişmiş kelime dağarcığı ve benzer düşünen akranlarla etkileşim ihtiyacı’dır. Araştırma sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı

fark vardır. Ayrıca niteliksel ve niceliksel veri analizleri hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından olumlu bir duygusal tepki ortaya koymuştur.

Mathia (2015) doktora tezinde; kelime dağarcığı, okuyucu tutumu, yazılı anlatım ile etkileşimli e-kitaplar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. On iki haftalık araştırmada karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmaya beşinci sınıfa devam eden özel yetenekli on öğrenci katılmıştır. Araştırma okul sonrası oluşturulan bir bilim kulübünde bilgilendirici metinler içeren bir etkileşimli e kitapla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma için veriler, ilgi anketi, okuma tutum anketi, öğrenci görüşmeleri, kontrol listeleri ve veli görüşmelerinden elde edilmiştir. Öğrencilere, okuyucu tutumunu ölçmek için değiştirilmiş İlköğretim Okuma Tutum Anketi uygulanmıştır ve öğrenilen bilim kelimelerini görüntülemek için PowerPoint projeleri hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin genel okuma tutumu düşük çıkmasına rağmen e kitap okuma tutumları yüksek çıkmıştır. Çoğu öğrenci PowerPoint projelerinde birçok bilim kelimesini başarıyla kullanmıştır. Öğrenciler, okul sonrası oturumlarda e kitapları okurken keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular; kelime, bilgilendirici metin ve yazılı anlatımda etkileşimli elektronik kitap kullanımının faydasını ortaya koymuştur.

Mcgirt (2017)'in doktora tezinde, özel yetenekli öğrencilerin okuma-anlama düzeyini arttırmak için tasarlanmış stratejilerin uygulanmasının akademik öz yeterliliği artırıp arttırmadığı incelenmiştir. İkincil amaç, okuduğunu anlamada akademik öz yeterlik stratejilerinin kullanımının, eyalet tahminlerine göre sekizinci sınıfın Okuma Sonu Öngörü (EOG) değerlendirme puanlarını artırıp arttırmadığını incelemektir. Araştırmaya on beş özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için Morgan-Jinks Öğrenci Etkinlik Ölçeği'nden Akademik Öz-Yeterlilik alt ölçeği kullanılmıştır. Veriler yedinci sınıf sonu değerlendirme puanları, öngörülen sekizinci sınıf bitirme değerlendirmesi verileri ve gerçek sekizinci sınıf bitirme değerlendirme verisi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre on beş öğrenciden on üçü Kuzey Carolina devlet tahminlerinin öngördüğünden daha yüksek puanlar almıştır. Buna göre özel yetenekli öğrenciler zorlayıcı metinlerle karşılaştırılmalı ve öğrencilere okuduğunu anlamada akademik öz yeterliklerini artırma için çeşitli stratejiler öğretilmelidir.

2.8. Alanyazın taramasının sonucu

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerde Türkçe eğitimiyle ilgili az sayıda araştırmanın var olduğu fark edilmektedir. Araştırmalar Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, bireyselleştirilmiş eğitim planı, yaratıcı yazma, yazma stratejileri, Türkçe dersine yönelik tutum, yazma kaygısı, materyal kullanımı, okuma stratejileri, okuma tutum ve alışkanlıklarıyla ilgili çalışmalardır. Yurt dışında yapılan çalışmaların özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış dil sanatları müfredatlarının etkilerinin incelenmesi, ikna edici yazma etkinlikleriyle eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, öğretmenlerin farklılaştırılmış dil sanatları derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri, özel yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri, okuma tutum ve tercihleri, zenginleştirilmiş okuma programlarının etkileri, özel yetenekli öğrencilerin ilk okuma deneyimleri ve okuma güçlüğü üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Alanyazın taramasının sonucunda Türkiye'deki bilim ve sanat merkezlerinde Türkçe eğitiminin nasıl olduğunu betimleyen, öğretmenlerin görüşleri ve öğretim sürecindeki çeşitli uygulamaları derinlemesine inceleyen, bu konuda öğrenci ve veli görüşlerini ele alan bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu tez çalışmasında, bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitiminin niteliğinin özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine giren öğretmenlerin görüşleri ve öğretim sürecindeki çeşitli uygulamaları doğrultusunda ortaya koyulacak olması, bu dersi alan öğrencilerin ve BİLSEM velilerinin detaylı görüşlerinin sunulacak olması bu alanda yapılan yeni bir çalışma olacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitiminin niteliğinin öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri ve öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamalarına göre bütüncül bir şekilde ortaya koyulması ve değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu tez çalışmasında nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel araştırmada araştırmacılar insanlarla doğal ortamda yüz yüze etkileşim halinde olurlar, doğal ortamdan toplanan verilerin tümevarım ve tümdengelimli, örüntü ve temalar kuran veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanırlar (Creswell, 2013).

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. “Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73). Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde önemli rol oynayan öğretmenlerin süreçteki deneyimlerinin ortaya konması ve uygulama sürecinin değerinin anlaşılmasına gerek vardır. Ayrıca öğrenci ve velilerin de bu konudaki görüşleri önemlidir. Yani “ne?” “neden?” ve “nasıl olmalı?” sorularının yanıtlanması gerekmektedir. Buna göre bu tez çalışmasının, durum çalışması (case study) ile desenlenmesi, uygun bir yöntem seçimi olarak görülebilir. Bu araştırmada durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desende birden fazla durum ve birden fazla analiz birimi söz konusudur. Ele alınan her durum kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılabilir. Bu araştırmada ele alınan durumlar bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitimi uygulamalarıdır. Araştırmada analiz birimleri belirli ölçütlere göre seçilen öğretmen, öğrenci ve velilerdir.

3.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

“Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır.” (Balcı, 2011, s. 102).

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığında 8 yıl ve üzeri kıdemi olan, bilim ve sanat merkezlerinde iki yıldır Türkçe derslerine giren 19 öğretmenle görüşülmüştür. Ayrıca aynı kurumlarda iki yıldır Türkçe dersi alan bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF) 1, 2, 3 programlarına devam eden 29 öğrenci ve 19 veli ile görüşülmüştür. Bilim ve sanat merkezleri belirlenirken farklı coğrafi bölgelerden olmasına dikkat edilmiştir, böylece araştırmanın geçerliğini (aktarılabirlik) arttırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın yapıldığı bilim ve sanat merkezleri Ek 2’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Öğretmenlerin Özellikleri	Sıklık	
Cinsiyet	Erkek	11
	Kadın	8
Yaş	26-30	2
	31-35	11
	36-40	4
	41-45	1
	46 ve üstü	1
	Kıdem Yılı	6-10
Branş	11-15	10
	16-20	2
	20 yıldan fazla	2
	Türkçe	11
Öğrenim Durumu	Türk Dili ve Edebiyatı	8
	Lisans	6
Özel yeteneklilerle ilgili MEB Hizmet İçi Eğitim	Yüksek Lisans	12
	Doktora	1
	Evet	12
Özel yeteneklilerle ilgili kurs, seminer, çalıştay vb. etkinlikler	Hayır	7
	Evet	17
	Hayır	2

Verilen tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 11’inin erkek, 8’inin kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri 11-15 yıl aralığında

sıklaşmaktadır. Yaş aralığına bakıldığında öğretmenlerin en çok 31-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Branşlara bakıldığında, 11 öğretmen Türkçe, 8 öğretmen Türk Dili ve Edebiyatı branşındadır. Öğretmenlerin 6'sı lisans, 12'si yüksek lisans, 1'i doktora mezunudur. Öğretmenlerden 12'si MEB'den özel yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir. Yine öğretmenlerden 17'si özel yeteneklilerle ilgili kurs, seminer, çalıştay vb. etkinliklere katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler Türkiye'nin farklı illerindeki BİLSEM'lerde görev yaptığından ders gözlemi için on dokuz öğretmen arasından iki öğretmen seçilmesine karar verilmiştir. Sınıfında gözlem yapılacak öğretmenlerin belirlemesi için örneklem seçiminde amaçlı örnekleme uygun olarak BİLSEM'de BYF gruplarında on yıl ve üzeri Türkçe dersi veren, çalışmaya katılmaya gönüllü olan iki öğretmen seçilmiştir. Sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerden biri erkek diğeri kadındır.

Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler

Öğrencilerin Özellikleri		Sıklık
Cinsiyet	Erkek	16
	Kız	13
Sınıf	5	4
	6	14
	7	7
	8	4
Bilsem Programı	BYF 1	16
	BYF 2	9
	BYF 3	4

Araştırmaya katılan öğrenciler cinsiyet olarak homojen dağılıma yakındır. Öğrencilerin 4'ü 5. sınıf, 14'ü 6. sınıf, 7'si 7. sınıf ve 4'ü 8. sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin 16'sı BYF 1, 9'u BYF 2 ve 4'ü BYF 3 programına devam etmektedir.

Araştırmaya katılan velilere ait bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Velilere Ait Bilgiler

Velilerin Özellikleri		Sıklık
Cinsiyet	Erkek	8
	Kadın	11
Yaş	31-35	1
	36-40	6
	41-45	7
	46 ve üstü	5
Öğrenim Durumu	Lise	4
	Lisans	11
	Yüksek Lisans	2
	Doktora	2

Tablo 3'te verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan velilerin 8'inin erkek, 11'inin kadın olduğu görülmektedir. Velilerin yaş aralığı 36-40 ve 41-45 aralıklarında sıklaşmaktadır. Ayrıca velilerin 11'i lisans ve 4'ü lisans üstü eğitim mezunudur. Buna göre velilerin eğitim düzeyinin genel olarak yüksek olduğu söylenebilir.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

3.3.1. Görüşme

Araştırmanın temel veri toplama aracı görüşmedir. Görüşme, katılımcıların görüşlerini, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmada güçlü olması ve konuşmayı temel alması nedeniyle nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama aracıdır. Ayrıca test ve anketlerdeki sınırlılık ve yapaylık yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme formlarının hazırlanmasında ilgili alanyazın taramaları, araştırmanın problemi ve alt problemleri dikkate alınmıştır. Araştırmada bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitiminin öğretmen görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda incelenmesi amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu (Ek 3), öğrenci görüşleri için yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu (Ek 4) ve veli görüşleri için yarı yapılandırılmış veli görüşme formu (Ek 5) kullanılmıştır.

Öğretmen görüşme formunun oluşturulması aşamasında bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan üç Türkçe öğretmeni ile pilot uygulama için görüşmeler yapılmış, sorular ve

prosedürler gözden geçirilmiştir. Öğrenci ve veli görüşme formunun oluşturulması aşamasında da aynı şekilde üç öğrenci ve üç veli ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot görüşmelerden sonra geribildirimler doğrultusunda görüşme formlarında düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formlarının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla dört alan uzmanının görüşleri alınarak formlar uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

3.3.2. Gözlem

Araştırmada bilim ve sanat merkezlerinde Türkçe dersine giren öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamalarını belirlemek için ders gözlemleri yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu hazırlanmadan önce ilgili alanyazın (Clark, 2012; Emir, 2017; Sak, 2017; Şahin, 2015a; Tomlinson, 2014; Tortop, 2015) incelenmiş ve gözlem formunda olabilecek kodlar oluşturulmuştur. Kodlar, gözlem yapılırken öncelikle dikkat edilmesi gereken boyutları belirlemek içindir. Kodlarla ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir:

Etkinlik içeriği

Disiplinler arasılık: Etkinlik içeriği disiplinler arası bağlantılar içermelidir. İçerik temel kavramlar etrafında yapılandırılmalıdır.

Karmaşıklık: İçerik olabildiğince soyut kavramlar, teoriler ve disiplinler arası bağlantılar ve üst düzey düşünme becerileri içermelidir.

Soyutluk: Sadece olguların öğretilmesi değil bilgilerden genellemelere ve kuramlara ulaşılması sağlanmalıdır.

İleri içerik: Normal müfredatın dışına çıkılmalı, farklı ve üst düzey konulara yer verilmelidir.

Öğrenme-öğretme süreci

Farklı yöntem ve teknikler: Öğrencilerin ilgi ve öğrenme stillerine göre farklı yöntem ve tekniklere yer verilmelidir.

Üst düzey düşünme: Öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri kullanması teşvik edilmelidir. Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren sorular sorulmalıdır.

Açık uçluluk: Birden fazla doğru cevabı olan problemlere yer verilmelidir. Öğrenciler çoğul düşünmeye sevk edilmelidir.

Öğretimin hızı: Düz anlatımın azaltılmalı, tekrarlardan kaçılmalı, daha fazla düşünmeye ve tartışmaya yer verilmelidir.

Öğrenme ortamı

Öğrenci merkezli: Öğrenme ortamı öğrenci merkezli olmalıdır. Konuşmaların çoğunu öğrenciler yapmalıdır.

Açıklık: Öğrenme ortamında farklı fikirler, davranışlar hoş karşılanmalıdır.

Yapıcı eleştiriler: Öğrenme ortamında yargılama değil yapıcı değerlendirmeler yapılmalıdır.

Ürün

Çeşitlilik: Öğrencilerin öğrendiklerini farklı ürünlerle gösterebilmelidir.

Sentez ürün: Ürünler basit, özet niteliğinde ya da taklit değil makale, geliştirme, birleştirme, farklılaştırma gibi özelliklere sahip sentez ürün şeklinde olmalıdır.

Çoklu değerlendirme: Ürünler çeşitli ölçme araçları ve değerlendirme yöntemleri ile değerlendirilmelidir. Profesyonel ürünlerde aranan nitelikler ölçüt olarak kullanılmalıdır.

Gözlem yapılırken yeni kodlar eklenebilir ya da çıkarmalar yapılabilir. Belirlenen kodların sınıf içinde tespiti “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” şeklinde tespit edilerek açıklamalarda bulunulmuştur. Gözlem formunun oluşturulması aşamasında pilot uygulama için bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan iki Türkçe öğretmeni ayrı ayrı ikişer ders saati gözlemlenmiştir. Hazırlanan gözlem formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla üç alan uzmanının görüşleri alınarak form (Ek 6) uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

3.3.3. Dokümanlar

Bu araştırmada MEB BİLSEM Türkçe dersi etkinlik kitabı, öğretmenlerin kendi hazırladıkları etkinlikler, etkinlik planları, yıllık planlar, araştırmacının alan notları, öğrenci ürünlerinin fotoğrafları, sınıf fotoğrafları, özel eğitimle ilgili yönetmelik ve yönergeler incelenerek görüşme ve gözlemden elde edilen verilerle ilişkilendirilmiştir. Araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan dokümanlardan biri de yansıtıcı öğrenci günlükleridir (Ek 9). Gözlem yapılan derslerde iki farklı öğrenci grubundan her etkinlik sonrasında o etkinlikle ilgili günlük yazmaları istenmiştir. Günlük kapsamında öğrencilere, gerçekleştirilen etkinliğin niteliği, öğretmen performansı, bireysel ve grup performansları, kişisel duygu ve düşünceleri gibi tüm unsurlara yer verebilecekleri belirtilmiştir.

3.3.4. Verilerin toplanması

Verilerin toplanması için gerekli izin başvurusu yapılmış, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünden izin alındıktan sonra araştırmacı, belirlenen bilim ve sanat merkezlerine gitmiş; önceden belirlenen saatlere göre öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşmeler yapmıştır. Görüşmelerde ses kaydı için öğretmen, öğrenci ve velilerden onay alınmıştır. Bazı katılımcılar ses kaydına izin vermemiştir, bu durumda araştırmacı katılımcının ifadelerini not almıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler yaklaşık 30-50 dakika arasında sürmüş, genel olarak tarafsız davranılmaya çalışılmıştır. Öğrenci ve velilerle yapılan görüşmeler ise 5-20 dakika arasında sürmüştür. Yedi öğrenci ve sekiz veli ile yüz yüze görüşme yapılamadığı için telefon ve e posta yoluyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 2017-2018 eğitim öğretim yılı içinde tamamlanmıştır. Araştırmacının da bilim ve sanat merkezinde görev yapan bir öğretmen olmasından dolayı görüşme yapılan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin cevaplarında daha samimi ve rahat oldukları gözlemlenmiştir.

Bilim ve sanat merkezlerinde Türkçe dersleri her bir grup için haftada iki ders saati işlenmektedir. Ayrıca destek ve BYF gruplarında bir öğretim yılı içinde Türkçe dersleri bir dönem sürmektedir. Ders gözlemleri 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde BYF 1 gruplarında yapılmıştır. Ders gözlemleri için belirlenen iki öğretmen toplamda on etkinlik / yirmi ders saati gözlenmiştir. Öğretmenlerin aynı BİLSEM’de görev yapması ve derslerinin farklı saatlerde olması, ders gözlemlerinin eş zamanlı olarak yapılmasını sağlamıştır. Dersler blok olarak yapıldığından her bir etkinlik 80 dakika boyunca gözlenmiştir. Gözlemlerde yarı yapılandırılmış gözlem formu (Ek 4) kullanılmıştır. Araştırmacı burada dışarıdan gözlemci rolündedir. Etkinliklerde öğretmen ve öğrencilerle doğrudan etkileşime girmeden veri kaydı gerçekleştirilmiştir. Ders gözlemleri 2017-2018 eğitim öğretim yılı 2. döneminde tamamlanmıştır. Önceden yapılacak görüşmelerin katılımcıların davranışlarını etkileyebileceği düşünülerek ders gözlemi yapılan öğretmenlerle görüşmeler gözlemler bitince yapılmıştır.

Dokümanların toplanması da 2017-2018 eğitim öğretim yılı içinde tamamlanmıştır.

3.4. Verilerin analizi

Araştırma sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. “İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz

edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Betimsel analizde ise veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239).

Öncelikle araştırmada görüşmelere yönelik kayıtlar dinlenerek Word belgesi olarak yazılı hale getirilmiştir. Gözlem notları ve yansıtıcı öğrenci günlükleri metin formatında olduğundan doğrudan veri analiz sürecine dahil edilmiştir. Tüm belgeler tek tek okunmuş her bir soru için kodlar tek tek belirlenmiştir. Kodlama yaparken duruma göre kelime, cümle ya da paragraf birimleri esas alınmıştır. Okuma işlemi tekrar tekrar yapılarak kodlar kontrol edilmiştir. Daha sonra taslak kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar belirli temalar altında sınıflandırılmıştır. Bazı temalar ise görüşme ve gözlemlerde kullanılan sorular ya da boyutlara göre oluşturulmuştur. Kodlamaya ilişkin bir örnek Ek 10'da verilmiştir. Kodlar oluşturulurken sıklıklar da belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından kod listesi ve temalar oluşturulduktan sonra aynı veri seti başka bir araştırmacıya verilmiş ve araştırmacıdan verileri kodlaması istenmiştir. Ortaya çıkan kodlama benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırılarak % 85 düzeyinde kodlama yüzdesine ulaşılmıştır. Buna göre analiz sürecinin güvenilir olduğu ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Gözlemlerden elde edilen veriler betimsel analizle analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1,Ö2,Ö3...Ö19, öğrenciler ÖY1,ÖY2,ÖY3...ÖY29, veliler V1, V2, V3...V19 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesine yönelik bütüncül bir bakış açısı sağlamak amacıyla araştırmanın alt problemleri kapsamında kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizinde başvurulan yöntemler Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4

Araştırmanın Alt Problemleri, Veri Toplama Araçları Ve Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

Araştırmanın Alt Problemleri	Veri Toplama Araçları	Analiz
1. Öğretmenlerin BİLSEM’de uyguladıkları Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	İçerik Analizi
2. Öğretmenlerin BİLSEM Türkçe dersi öğretim sürecindeki uygulamaları nasıldır?	Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu Serbest Öğrenci Günlükleri Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu Dokümanlar	İçerik Analizi Betimsel Analiz
3. Öğrencilerin BİLSEM’de verilen Türkçe eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	İçerik Analizi
4. Velilerin BİLSEM’de verilen Türkçe eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu	İçerik Analizi
5. Öğretmenlerin ve velilerin, BİLSEM’deki Türkçe öğretmenin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu	İçerik Analizi
6. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin, BİLSEM’de verilen Türkçe eğitimin temel amacının ne olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu	İçerik Analizi
7. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin, BİLSEM’de verilen Türkçe eğitiminin daha etkili şekilde uygulanması için önerileri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu	İçerik Analizi

3.5. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği

Nicel araştırmalarda önemli değer ölçütleri olarak kabul gören geçerlik ve güvenilirlik kavramları nitel araştırmalarda farklı kavramlarla tanımlanmaktadır. Buna göre bu araştırmada iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık, dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik şu şekilde incelenmiştir.

3.5.1. İnandırıcılık (İç geçerlik)

Araştırmanın inandırıcılığına ilişkin kullanılan yöntemler şöyledir:

Uzun Süreli Etkileşim: Araştırmacı veri kaynaklarıyla uzun süreli etkileşim halinde olmalıdır, böylece araştırmacı ile katılımcılar arasında güven oluşacak, ortaya konulabilecek yanlış bilgilerin kontrol edilmesi sağlanacaktır (Creswell, 2013). Bu araştırmada araştırmacı BİLSEM öğretmeni olması dolayısıyla katılımcı öğretmen, öğrenci ve velilerle sürekli ve uzun süreli etkileşim halinde olmuş, katılımcılarla birebir görüşmeler yapmış, araştırmacı ile katılımcılar arasında güven ortamı oluşmuştur.

Derinlik Odaklı Veri Toplama: Araştırmacı derinlemesine veri toplayarak ve teyit mekanizması oluşturarak araştırma sorularıyla verilerin birbirleriyle olan ilişkilerini, örüntüleri ortaya çıkarmalıdır. Bu araştırmada araştırmacı katılımcılarla derinlemesine ve uzun süreli görüşmeler yapmış, elde edilen veriler uzman görüşleri alınarak analiz edilmiş, temalara ulaşılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Çeşitleme: Araştırmacı araştırdığı durumlara ilişkin farklı bakış açılarını, deneyimleri, kaynakları ortaya çıkarmalıdır. Buna göre araştırmacı farklı gruplardan veri toplayarak, veri toplama yöntemlerini çeşitlendirerek, araştırmaya başka araştırmacıları dahil ederek araştırmanın betimlemeye ve anlamaya çalıştığı durumları en iyi şekilde ortaya koymaya çalışır (Merriam, 1995). Bu araştırmada görüşme, gözlem, doküman incelemesi, yansıtıcı günlükler kullanılarak yöntemsel çeşitleme; öğretmen, öğrenci ve velilerden veri toplanarak veri kaynağı çeşitlemesine gidilmiştir. Ayrıca toplanan veriler başka bir araştırmacı tarafından analiz edilmiş, elde edilen kod ve temalar karşılaştırılarak araştırmacı çeşitlemesi gerçekleştirilmiştir.

Uzman İncelemesi: Bu araştırmada, görüşme ve gözlem bulguları ile doküman analizleri raporlaştırıldıktan sonra üç alan uzmanına okutulmuş, onların geri bildirimleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Katılımcı Teyidi: Toplanan verilerin ve bu verilere yönelik yorumların tekrar katılımcılara sunulması, ulaşılan sonuçların ve yorumların uygunluğunun sorulmasıdır (Merriam, 1995).

Araştırmada elde edilen görüşme ve gözlem verilerinden elde edilen bulgular, ulaşılan sonuçlar katılımcılara özetlenmiş ve katılımcılardan bunların onları doğru bir Şekilde yansıtığına ilişkin teyit alınmıştır.

3.5.2. Aktarılabirlik (Dış geçerlik)

Nitel araştırmada araştırma sonuçları doğrudan benzer ortamlara genellenemez ancak sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sonuçların aktarılabirliğini artırmak için iki yöntem bulunmaktadır:

Ayrıntılı Betimleme: Nitel araştırmada detaylı yoğun bir betimleme ile birlikte çalışmanın değeri veya doğruluğu artmaktadır, böylece okuyucuların bilgileri diğer ortamlara aktarması ve bulguların transfer edilip edilemeyeceğine karar vermesi sağlanacaktır (Creswell, 2013). Bu araştırmada aktarılabirliğin sağlanması için katılımcı görüşmelerinden, gözlem notlarından ve yansıtıcı günlüklerden doğrudan alıntılar yapılmış, bulgular detaylı olarak betimlenmiştir.

Amaçlı rnekleme: Araştırmaya katılan ğretmen, ğrenci ve veliler amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Böylece hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşmaya çalışılmıştır. Bilim ve sanat merkezleri belirlenirken farklı coğrafi bölgelerden olmasına dikkat edilmiştir.

3.5.3. Tutarlık (İ güvenirlik)

Nitel araştırmada araştırmacı baştan sona araştırma etkinliklerinde tutarlı davranmalıdır. Bu araştırmada tüm görüşmeler ve gözlemler benzer bir yaklaşımla yapılmış, verilerin ne zaman, nasıl ve nerede toplandığına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Araştırma boyunca planlı ve düzenli bir süreç takip edilmiştir.

3.5.4. Teyit edilebilirlik (Dış güvenilirlik)

Araştırmada veri toplama araçları, ham veriler, veri analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve temalar üç alan uzmanına incelenmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve bunlar yazıya geçirilmiştir. Katılımcılar ve verilerin elde edildiği sosyal ortamlar açık bir şekilde tanımlanmıştır. Araştırmada izlenen yöntem ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.6. Araştırmacının rolü

Araştırmacı 2015 yılından itibaren bilim ve sanat merkezinde özel yetenekli öğrencilere Türkçe dersi vermektedir. Alanyazını tanıdıkça özel yetenekli öğrencilerin ana dili becerilerine yönelik araştırmaların az olduğunu görmüş, bu konuya ilgi duymuş ve doktora çalışmasını bu alanda yapmaya karar vermiştir. Araştırmacı yüksek lisans ve doktora eğitimi boyunca nitel araştırmalar konusunda dersler almış ve bu konuda yeterliliğini artırmaya çalışmıştır. Ayrıca tez izleme dönemlerinde, tez izleme jürisinde bulunan nitel araştırma konusunda bilgi ve deneyim sahibi öğretim üyelerinden tez sürecinin doğru bir şekilde yapılandırılmasına yönelik destek almıştır. Bunun yanında araştırmacı tez çalışmasından önce nitel araştırma desenine sahip çalışmalar yaparak deneyim sahibi olmuştur. Araştırmacı, araştırma süreci ve araştırma raporunun yazılmasında araştırma etiğine uygun davranmaya özen göstermiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, nitel veri toplama araçları ile toplanan veriler uygun analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular tablo haline getirilerek sunulmuştur.

Bulgular araştırmanın alt problemlerinin sırası izlenerek verilmiştir. Katılımcılar görüşlerini belirtirken birden fazla temayı işaret eden görüş belirtebildikleri için temalardaki görüş sayısı, toplam katılımcı sayısından fazla olabilmektedir.

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin BİLSEM’de uyguladıkları Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere birinci alt probleme ilişkin “Öğrenciler için nasıl/ne tür bir program uyguluyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin cevaplarına göre oluşan temalar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin BİLSEM’de Uyguladıkları Program Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kodlar	Sıklık
Zenginleştirilmiş program	BİLSEM Türkçe etkinlik kitabı ve çerçeve programı	16
	Öğretmenlere ait zenginleştirilmiş etkinlikler	16
	Mevcut etkinlikleri farklılaştırarak uygulama	10

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin “zenginleştirilmiş program” kapsamında, BİLSEM’de uyguladıkları programla ilgili kırk iki görüş belirttikleri görülmektedir. Belirtilen görüşler “BİLSEM Türkçe etkinlik kitabı ve çerçeve programı” (f=16), “öğretmenlere ait zenginleştirilmiş etkinlikler” (f=16) ve “mevcut etkinlikleri farklılaştırarak uygulama” (f=10) olmuştur. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler için uyguladığım programları 3 şekilde sıralayabilirim. 1.si özel yetenekli öğrencilerin derslerine giren Türkçe öğretmenlerinin beraber çalıştaylarda hazırladığı örnek etkinlikler, 2.si benim yıllardır kendi tecrübelerimden yola çıkarak hazırladığım, öğrencilerin hoşuna gideceğini düşündüğüm etkinlikler, 3.sü de ikisinin karışımı etkinlikler diye sıralayabilirim. BİLSEM çalıştaylarında öğretmenlerden alınan etkinliklerle hazırlanan programda ve etkinlik kitapçığında öğrenciler için çok faydalı etkinlikler var ama sadece bu etkinliklerle süreci götürmek zor çünkü özel yetenekli çocuklar çok çabuk sıkılabilen yapıya sahip. O yüzden elimdeki en iyi etkinlikleri seçip derslerimi ona göre planlıyorum. Bakanlığın etkinlikleriyle kendi etkinliklerimi birleştirerek yeni boyutlar kazandırılmış etkinlikler uyguluyorum. Bu şekilde dersler daha akıcı ve keyifli oluyor.” (Ö1).

“Genellikle MEB tarafından hazırlanmış olan etkinlik kitabındaki etkinlikleri uyguluyorum, ayrıca kazanımlara yönelik kendi etkinliklerimi hazırlıyorum ve uyguluyorum.” (Ö5).

“... bakanlığın verdiği etkinlikleri uyguluyorum. Daha çok uygulayarak, dramatize ederek, farklılaştırarak ve zenginleştirerek etkinlikleri gerçekleştiriyoruz.” (Ö6).

“Millî eğitimin bize rehber olarak verdiği programı kullanıyorum, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine, öğrenme stillerine göre bazı küçük değişiklikler yaparak etkinlikleri uyarlıyorum, örneğin küçük yaş gruplarında etkinlikleri drama ile yürütüyorum, yazmayı seven gruplarla yazı ve resim çalışmaları yapıyorum, olabildiğince küçük değişiklikler yaparak, kazanımlara yönelik farklılaştırmalar yapıyorum.” (Ö7).

“Bakanlığın önerdiği bir Türkçe müfredatı var. Bunları uygulamaya çalışıyorum ama öğrenci sayısı olsun ya da çocukların özellikleri olsun bazı etkinlikleri uygulamıyorum, onların yerine kendi etkinliklerimi uyguluyorum. Yine etkinlikte geçen bir video tavsiyesi varsa ya da bir okuma parçası tavsiyesi varsa eğer bunları da inceliyorum. Uygun bulursam, beğenirsem bunu uyguluyorum, beğenmediğim takdirde kendi bulduğum bir okuma parçası, şiir ya da bir video kullanarak o etkinliğe uyarlayıp uygulamaya çalışıyorum. Elimizde BİLSEM yönetmeliği bu konuda zaten esneklik tanıyor, bu şekilde uygulamalar yapıyorum.” (Ö8).

“Bilim ve sanat merkezinde var olan etkinlikler içerisinde öğrencilerim için uygun gördüklerimi uyguluyorum, bunun dışında kendim etkinlik tasarlıyorum. Proje tabanlı, öğrencilerin etkinliğin birebir içinde olduğu ve keyif alacakları etkinlikler tasarlamaya gayret ediyorum. Öğrencilerin Türkçe dersinde hedeflenen temel becerilerin geliştirilmesi ve üst düzey becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler tasarlıyorum, onları uyguluyorum, bu şekilde öğrencilerin derse yönelik motivelerini yüksek tutmaya çalışıyorum. Öğrencilerin özellikle hazır bulunuşluklarına, ilgi ve yeteneklerine yönelik çalışmalarına gayret gösteriyorum çünkü yapacağım çalışmaların öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun olması, öğrencilerin ilgisini çekmesi, onların yetenekleri doğrultusunda planlanması gerekiyor.” (Ö10).

“Bakanlık tarafından gönderilen etkinlik kitabını kullanıyoruz. Bunun dışında kendi geliştirdiğimiz etkinliklerden de destek alıyoruz. Örneğin bir öğrenci etkinlikten sıkılıyorsa onun düzeyine uygun, ilgisini çekebilecek etkinliklerle dersi sürdürüyoruz. Mesela bir origami etkinliği yapabiliriz öğrenciyle, origami sanatıyla bir kuş oluşturmamasını isteyip daha sonra bu oluşturduğu canlı için bir şiir yazmasını isteyebiliriz.” (Ö13).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin BİLSEM’lerde zenginleştirilmiş program uyguladıkları, etkinlik hazırladıkları, öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı etkinlikler uyguladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin kendi hazırladıkları zenginleştirilmiş etkinliklerden bir örnek Ek 7’de sunulmuştur.

Öğretmenlere “Özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitiminde önemli bulduğunuz temel konular nelerdir? Niçin?” soruları sorulmuştur. Bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Türkçe Eğitiminde Önemli Bulduğu Temel Konular (İçerik)

Tema	Kodlar	Sıklık
Dil becerileri	Konuşma öğrenme alanı	15
	Yazılı anlatım öğrenme alanı	10
	Okuma öğrenme alanı	10
	Dinleme/izleme öğrenme alanı	8
	Dil bilgisi	1
Değerler	Dil bilinci	3
	Değerler eğitimi	2
	Millî kültür	1
Edebiyat	Edebi türler	2
	Millî edebiyat	1
	Edebiyat tarihi	1
Drama	Drama	3
Araştırma yöntemleri	Araştırma yöntemleri	2

Tablo 6’ya göre öğretmenlerin, özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitiminde önemli buldukları temel konulara ilişkin beş temaya ulaşılmıştır. Bu temalar “dil becerileri” (f=44), “değerler” (f=6), “edebiyat” (f=4), “drama” (f=3) ve “araştırma yöntemleri” (f=2) olmuştur. Dil becerileri teması; konuşma öğrenme alanı, yazılı anlatım öğrenme alanı, okuma öğrenme alanı, dinleme öğrenme alanı ve dil bilgisi kodlarını içermektedir. Öğretmenler en çok konuşma öğrenme alanıyla ilgili görüş bildirmişlerdir, özel yetenekli öğrencilerin sosyalleşme konusunda zorluk çektiklerini, yine kendilerini ifade etme konusunda sıkıntı yaşayabildiklerini, BİLSEM Türkçe derslerinde konuşma etkinlikleriyle öğrencilerin yeterliklerinin artırılabilceğini vurgulamışlardır. Yazılı anlatımda öğretmenler, yaratıcılığı geliştirmede yaratıcı yazmanın önemli olduğuna dikkat çekerek yaratıcı yazarlık konularına ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre okumada okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı ve okuma yöntemleri, dinlemede

dinlediğini anlama ve dinleme yöntemleri öğretmenlere göre öncelikli ve sorun yaşanan temel konulardandır.

Değerler teması; dil bilinci, değerler eğitimi ve millî kültür kodlarından oluşmaktadır. Edebiyat temasında edebi türler, millî edebiyat ve edebiyat tarihi kodları bulunmaktadır. Bununla birlikte drama ile bilimsel araştırma yöntemleri öğretmenlere göre öncelikli konulardandır. En az kodlanan tema araştırma yöntemleri teması olmuştur.

Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayacak konulara ağırlık verilmeli, özellikle konuşma becerisine yönelik etkinliklere önem verilmeli diye düşünüyorum çünkü sosyal becerileri zayıf, öğrenciler sosyal etkinliklere yönlendirilmeli.” (Ö5)

“Çocukların genel olarak yazma ve dinleme konusunda eksiklikleri var. Konuşanı dinlemeyip de kendileri söz alıp konuşmak istiyorlar. Örneğin bir hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma ya da herhangi bir tema üzerinde anahtar kelimeler üzerinde bir konuşma etkinliğimiz olduğunda çocuk kendi aklından geçeni hemen ben de konuşayım düşüncesine giriyor. Tahtada konuşma yapan öğrenciyi dinleme konusunda becerileri zayıf, dinlemeye yönelik etkinlikleri ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ama yazma becerisinde de çok eksikleri var. Ben çocukların yazma becerilerine yönelik ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere daha çok ağırlık verilmesi taraftarıyım.” (Ö8)

“... eleştirel okuma, eleştirel dinleme, yaratıcı okuma çalışmaları, yaratıcı yazarlık çalışmaları, katımlı dinlemenin nasıl olması gerektiği ya da not alarak dinlemenin hayatımızda ne kadar işlevsel olduğu, bunu hayatımıza aktarırsak ne kadar başarılı olabileceğimizle ilgili konular ön planda olmalı. Kendini doğru ve yeterli bir şekilde ifade edebilen bireyler yetiştirmek, kendini doğru ve yeterli bir şekilde derken okuduklarını anlayacak ve eleştirebilecek, dinlediklerini, izlediklerini anlayacak ve eleştirebilecek ama bunları da belli ölçütlere göre doğruluğunu veya yanlışlığını eleştirebilecek. Her söyleneni, her okunanı her dinleneni olduğu gibi kabul etmeyecek öğrenci, biz öğrenciye göz vermiyoruz, öğrenciye bakmayı öğretmemiz gerekiyor, ancak o zaman öğrenci öğrenme yaşantısı boyunca böyle davranırsa bilimsel süreç becerilerini de kendiliğinden halletmiş olacak. Biz ana dili derslerinde öğrenciyi hayata hazırlamalıyız.” (Ö3)

“Yani yaptığımız bir yazma çalışmasında var olanın üstüne ne koyabiliriz bu çocuklara faydalı olabiliriz bunun tartışılması gerekiyor, işte yazmada bir yaratıcılık ön plana çıkmalı ki yaratıcı yazarlık konusunda eğer güzel bir etkinlik tasarlanırsa bu çocukların çok güzel ürünler ortaya koyabileceğini biliyoruz. Aynı şekilde konuşmada hazırlıklı-hazırlıksız konuşmalar; dinlemede, dinleme stratejilerinin tamamını etkili bir şekilde uygulama, okumada yine aynı şekilde, okuma en büyük sıkıntı çekilen alanlardan birisi. Özellikle günümüz öğrencilerine kitap okutmakta bütün Türkçe öğretmenleri sıkıntı yaşıyorlar.” (Ö10)

“Öğrencilerde bir kere dil bilincini oluşturmuş olmak benim en çok önem verdiğim noktadır, dil bilinci bir kere çocukta oturdu ise ailesiyle konuşurken, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla, alışveriş yaparken, konuşurken kendini ifade etmesi, doğal olması, ve kendisini tam ve eksiksiz ifade edebilmesi en temelde bu yatıyor bence. Sonra tabii bunun üzerine çocuk mesela yazınsal alanda bir şiir yazarken ya da bir şiiri yorumlarken, okurken, bir hikâyeye, masal yazarken, küçük

küçük belki de deneme çalışmaları, yazma çalışmaları yaparken bu dil bilinci oluştuğunda çocukta zaten dili kurallarına uygun şekilde kullanma yönünde bir gayret sergiliyor, tabii sadece konuşma ya da yazma alanında değil hani yanlış yapmadan ya da noktalama işaretlerinden tutun, yazım kurallarından tutun çocukta genel bir disiplin oluşuyor ve bunu sürdürüyor.”(Ö2)

“Millî ve manevî değerlerimiz, değerler eğitimi ve millî edebiyatımız önemli. Öğrencilerin dil bilincine sahip olmaları önemli. Bu konuları her derste vurgulamalıyız.” (Ö6)

“Öncelikle anlama, yorumlamaya dayalı konuları bilmeli, dil bilgisi konularını bilmeli, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini de öğrenmeli. Ayrıca edebiyat tarihine ilişkin konuların da verilmesi öğrencilerin yeterliliğini uygun bir seviyeye çıkacaktır.” (Ö13)

Öğretmenlere “Özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitiminde önemli bulduğunuz temel beceriler nelerdir? Niçin?” soruları sorulmuştur. Bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Türkçe Eğitiminde Önemli Bulduğu Temel Beceriler

Tema	Kodlar	Sıklık
Temel Dil Becerileri	Yazma	18
	Konuşma	12
	Okuma	11
	Dinleme	10
Üst düzey bilişsel beceriler	Yaratıcı düşünme	12
	Eleştirel düşünme	7
	Problem çözme	4
	Analitik düşünme	3
	Bilimsel süreç becerileri	2
Kariyer becerileri	İletişim becerileri	7
	İşbirlikli çalışma	2
	Medya ve teknoloji becerileri	1
	Liderlik becerileri	1
	Yenilikçilik becerileri	1
	Sorumluluk becerileri	1

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitiminde önemli bulduğu temel becerilere ilişkin görüşlerin üç temada toplandığı görülmektedir. Temel dil becerileri teması (f=51) altında yazma, konuşma, okuma ve ve dinleme kodları yer almıştır. Üst düzey bilişsel beceriler teması (f=28); yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, analitik düşünme ve bilimsel süreç becerileri kodlarından oluşmuştur. Kariyer becerileri teması (f=13) ise iletişim becerileri, işbirlikli çalışma,

medya ve teknoloji becerileri, liderlik becerileri, yenilikçilik becerileri ve sorumluluk becerileri kodlarından oluşmuştur.

Temel dil becerileri içinde yazma en çok kodlanan beceri olmuştur. Öğretmenler özgün edebi eserler ve nitelikli yazılar için yazma becerisinin önemine vurgu yapmışlardır. Temel dil becerileriyle ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

“... en çok üzerinde durmamız gereken şey yazma becerisi, tabii dikte edilmiş yazılar değil, yaratıcı yazarlık gerekiyor bunun için, özgün metinler ortaya çıkarması gerekiyor çocukların. (Ö1)

“Türkçe öğretiminde önemli bulduğum temel beceriler, bu konuda çocuğun yatkın olması, diline hâkim olması, farklı çağrışımlar, farklı imgeler oluşturan bir söyleme ya da bir yazı tarzına sahip olması gerekiyor. Dil bilinci dedik, dilin önemi dedik. Bunu her çocuk taşımalı, ama bunun yanı sıra, yani Türkçeyi güzel, doğru ve kurallı kullanmanın yanı sıra Türkçeyi kullanarak sanat icra etme işine gelince tabii çocukta belli bir yetenek, belli bir ilgi potansiyelinin olması gerekiyor.” (Ö2)

“Konuşma becerileri, yazma becerileri önemli, bizi dünyada temsil edecek yazarlara ihtiyacımız var. Özellikle yeteneği olan, yazabilen öğrencilere ayrıca önem vermeliyiz. Öğrencileri yeteneklerine göre yönlendirmeliyiz.” (Ö6)

“Tabii ki öncelikle okuma ve yazma becerileri geliştirilmelidir. Bunların yanında beden dilini, mimikleri etkin bir şekilde kullanma vb. beceriler önemlidir. Ayrıca akademik ve üst düzey bilişsel alanda öğrencilerle çalışmalar yapılmalıdır.” (Ö16)

Öğretmenlere göre üst düzey bilişsel beceriler içinde yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri ön plandadır. Öğretmenler öğrencilerin özellikle yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için yaratıcı okuma, eleştirel okuma, eleştirel dinleme ve yaratıcı yazma etkinliklerine ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Üst düzey bilişsel beceriler temasıyla ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

“Dört temel dil becerileriyle birlikte yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri önemli, bu becerileri öğrencilere etkinlikler yoluyla kazandırmalıyız. Nitelikli edebi kitaplar kullanılmalı, yaratıcı düşünme becerileri ön planda olmalı.” (Ö5)

“Yaratıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı yazma, bunun yanında etkin dinleme ve etkili iletişim becerileri de özellikle Türkçe eğitiminde özel yetenekli öğrencilerin sahip olması gerektiğini düşündüğüm becerilerdir.” (Ö13)

“Bir kere dilimizi iyi tanıyacak, dilin kurallarını bilecek, dil bilincinin gelişmiş olması lazım, temel dil becerilerini bilmek lazım. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerinin önemli olduğunu düşünüyorum. Farklı bakış açıları, farklı çözüm önerileri geliştirebilmeleri lazım.” (Ö9)

“Yaratıcı olmaları lazım. Yaratıcı olmayan bir öğrenciye nasıl yaratıcı bir çalışma yaptırabilirsiniz ki. Bunun için saçmalama etkinlikleri yaptırıyorum. Yavaş yavaş açılıyorlar. Şiir bunun için en uygun tür. Öğrendiği genel geçer bilgileri unutturmaya çalışıyorum, böylece daha yaratıcı oluyorlar. Düşünme becerileri önemli, hayal kurma becerileri önemli, düşünmeyi öğrenmeleri lazım, düşünme öğretilen bir şey. Düşüncelerini söylemeleri lazım, farklı konularda fikirleri olması lazım.”(Ö11)

Kariyer becerilerinde en çok kodlanan iletişim becerileri olmuştur. Öğretmenler öğrencilerin iletişim becerileri, işbirlikli çalışma becerileri, medya ve teknoloji becerileri ile liderlik becerilerinin Türkçe dersinde etkinliklerle geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Kariyer becerileri temasıyla ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

“Çocuklar için özellikle yaratıcılık, iletişim, işbirlikçi çalışma, problem çözme becerilerinin üstüne eğilmek gerekiyor. Bu 4 öğrenme becerisi ile ve yenilikçilik becerisiyle ilgili çalışmaların, etkinliklerin planlanması gerekiyor. Bunun dışında bu çocukların bilgi, medya ve teknoloji becerilerine hâkim olmasını sağlayacak etkinlikler Türkçe dersiyle bütünleştirilebilir. Yine yaşam ve kariyer becerileri dediğimiz liderlik becerisi, sorumluluk becerisinin de önemli olduğunu düşünüyorum.”(Ö10)

“Türkçe dersini alan bir öğrencinin temel iletişim becerilerine sahip, bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri kullanabilen bir öğrenci olması gerektiği gibi böyle bir öğrencinin yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”(Ö13)

İşbirlikli öğrenme üzerinde çok duruyorum. Birlikte bir şeyler yapabilme becerisi için, çünkü çok farklı karakteristik özellikleri var çocukların, birbirlerinin tamamlıyorlar.” (Ö1)

Öğretmenlere sorulan “Türkçe derslerinde hangi konular öğrencilerinizin ilgilerini çeker? Neden?” sorularına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlere Göre Türkçe Derslerinde Özel Yetenekli Öğrencilerin İlgisini Çeken Konular

Tema	Kodlar	Sıklık
Yazma	Yaratıcı yazma	5
	Masal	4
	Hikâye	3
	Şiir	2
	Konuşma	5
Konuşma	Konuşma	5
	Tartışma	5
	Film eleştirisi	1
	Kitap eleştirisi	1
	Sahne sanatları	7
Sahne sanatları	Drama	7
	Kukla	2
	Karagöz Hacivat	1
	Tiyatro	1
Dil bilgisi		4
Edebiyat	Edebiyat tarihi	2
	Biyografi	1
Bilimsel araştırma	Bilimsel araştırma	3
Okuma	Okuma	2
Dinleme / izleme	Dinleme / izleme	2
Materyal tasarlama	Materyal tasarlama	2

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin, Türkçe derslerinde özel yetenekli öğrencilerin ilgisini çeken konular hakkındaki görüşleri dokuz temada toplanmıştır. Bu temalar “yazma” (f=14), “konuşma” (f=12), “sahne sanatları” (f=11), “dil bilgisi” (f=4), “edebiyat” (f=3), “bilimsel araştırma” (f=3), “okuma” (f=2), “dinleme / izleme” (f=2) ve “materyal tasarlama” (f=2) olmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Masal yazmayı çok seviyorlar. Masal olunca olağanüstülüğe karşı bir ilgi var, çocuklar kendi kahramanlarını oluşturuyorlar, severek yazıyorlar. (Ö1)

“Türkçe dersi için buna dil kurallarını da koyun, işte dil bilgisi diye kategorize ettiğimiz kuralları da koyabilirsiniz içine ya da eser yazma, üretme aklınıza gelebilecek bütün konuları zenginleştirerek değişik ve eğlenceli hale getirerek istediğimiz sonuçları çok güzel alabiliyoruz bu çocuklarla.” (Ö2)

“Tabii yetenekli öğrenciler yazmak konusunda hoşlanıyorlar. Hikâyelerle anlatılan edebiyat tarihi konusu olduğunda öğrenciler bundan ciddi anlamda zevk duyuyorlar.” (Ö13)

“Şairlerin, yazarların hayatı, buluşlar, Osmanlı tarihini anlatan metinler genellikle ilgilerini çekiyor.” (Ö19)

“Öğrenci ilgisine göre değişiyor aslında. Mesela biz öğrencilerimizle öğretim materyalleri tasarlıyoruz çeşitli. Mesela bir konuyla ilgili metin hazırlıyoruz. Birlikte bir beyin fırtınası yapıyoruz, her öğrencinin kendine göre fikri oluyor, daha sonra bu görüşleri yapılandırarak güzel sonuçlar alıyoruz.” (Ö3)

“Bu daha çok yaşla alakalı, atasözleri deyim gibi dil bilgisi konularını, münazara gibi tartışma konularını seviyorlar.” (Ö4)

“Konuşma, eleştirme, dinleme becerisiyle ilgili konulardan hoşlanıyorlar aslında her konu eğlenceli bir şekilde çocukların ilgisini çekecek şekilde anlatıldığında hoşlarına gidiyor.” (Ö5)

“Bazı öğrenciler şiir yazmaktan hoşlanıyor, öğrenci otuz şiir yazınca bir şiir kitapçığı çıkarıyoruz mesela, bazıları masal, hikâye, yazmaktan hoşlanıyor, tamamen öğrenciden öğrenciye değişen bir durum. Bütün yazarlarımızda ve şairlerimizde olduğu gibi farklı türlerde yazılar yazmaktan hoşlanıyorlar. Şiir yazan bir öğrenci hikâye ve masalda kendini denemek istiyor, hangisinde başarılı ise o yolda devam ediyor.” (Ö6)

“Benim yaptığım gözlemlere göre öğrenciler var olanın dışına çıktığımız aslında bütün konulardan keyif alıyorlar, yazmada yaratıcı yazmayla ilgili bir faaliyet yaptığımızda keyif alıyorlar, okumada edebiyat halkası gibi farklı, öğrencilerin okumaya ilgisini çekecek bir etkinlik yaptığımızda okumadan keyif alıyorlar. Dinleme ve konuşma becerisinde de aynı şekilde, önemli olan öğrencilerin ilgi ve yetenekli doğrultusunda ortaya konulacak etkinlikler burada, eğer biz bunu düzgün bir şekilde yapabilirsek öğrencilerimiz tüm konulardan hoşlanacaktır.” (Ö10)

Öğretmenlere göre Türkçe derslerinde en çok yazma konuları, özellikle yaratıcı yazma, masal, hikâye ve şiir yazma öğrencilerin ilgisini çeken konulardandır. Bunu konuşma alanıyla ilgili konular, özellikle tartışma, film ve kitap eleştirisi izlemektedir. Sahne sanatlarından en çok drama öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Burada BİLSEM Türkçe etkinlik kitabında dört temel beceriyle birlikte sahne sanatları modülünün de ayrıca yer aldığını hatırlatmak gerekir. Dil bilgisi konuları, edebiyatla ilgili olarak edebiyat tarihi ve biyografiler ile bilimsel araştırma yöntemleri de öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Okuma, dinleme/izleme ve materyal tasarlama konuları en az görüş bildirilen temalar olmuştur. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin farklı ilgilerinin olduğunu, konular ilgi ve yetenekler doğrultusunda zenginleştirilerek verildiğinde öğrencilerin her konudan keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere “Türkçe derslerinde ne tür etkinlikler öğrencilerinizin ilgilerini çeker? Neden?” soruları sorulmuştur. Bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlere Göre Türkçe Derslerinde Özel Yetenekli Öğrencilerin İlgisini Çeken Etkinlik Türleri

Tema	Kodlar	Sıklık
Süreç odaklı etkinlikler	Drama-oyun etkinlikleri	16
	Tartışma etkinlikleri	6
	Sözel zekâ oyunları	6
	Disiplinler arası etkinlikler	2
Ürün odaklı etkinlikler	Materyal-ürün oluşturma	10
	Yaratıcı yazma	7
	Kısa film çekme	1
	Sokak röportajı	1
	Karikatür çizme	1
	Proje	1
	Biyografi inceleme	1

Tablo 9'a göre, öğretmenlerin, Türkçe derslerinde özel yetenekli öğrencilerin ilgisini çeken etkinlik türleriyle ilgili görüşlerinden iki temaya ulaşılmıştır. "Süreç odaklı etkinlikler" (f=30) teması; drama-oyun etkinlikleri, tartışma etkinlikleri, sözel zekâ oyunları ve disiplinler arası etkinliklerden oluşmuştur. "Ürün odaklı etkinlikler" (f=22) teması; materyal-ürün oluşturma, yaratıcı yazma, kısa film çekme, sokak röportajı, karikatür çizme, proje ve biyografi inceleme etkinliklerinden oluşmuştur. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

"...öğrenciler dramayı çok seviyorlar. Ben genellikle canlandırma üzerinde duruyorum."(Ö1)

"Çocuklar içinde buldukları, kendilerinin icra ettikleri etkinliklerden çok keyif alıyorlar, öğretmen pasif olacak etkinlikler sırasında, öğrenciler aktif olacaklar, kendilerinin uğraştığı, didindiği, içinde olduğu etkinliklerden çok keyif alıyorlar. Bu noktada mesela sahne sanatları,drama, kukla oynatma. Geleneksel Türk sahne sanatlarını öğretirken Hacivat Karagöz'le, orta oyunuyla, meddahlıkla onları anlatıyoruz, anlatmakla kalmıyoruz, küçük bir araştırma yapıyorlar, hadi bakalım hep birlikte kendi Hacivat Karagöz'ümüzü yapalım, diyoruz." (Ö2)

"Konuşmaya yönelik etkinliklerden hoşlanıyorlar. Bazıları yazmaktan bazıları konuşmaktan hoşlanıyorlar, daha çok hareketli etkinliklerden, dramadan, sokak röportajından, şiir yazıp okuma ve canlandırma etkinliklerinden hoşlanıyorlar." (Ö5)

"Tamamen uygulamalı etkinliklerden hoşlanıyorlar. Mesela bir hikâyeyi okuduk, sonrasında o hikâyeyi canlandırabiliriz, uyguladığı zaman öğrenci daha çok hoşlanıyor ve öğreniyor, fon müziği eşliğinde yazdığı bir şiiri okuması gibi, çocuklar öğrenci merkezli etkinliklerden hoşlanıyorlar, öğrencinin yeteneğine ve ilgisine göre etkinlikler düzenlediğimizde öğrenciler daha iyi öğreniyor." (Ö6)

“...bir ürün ortaya koyma, işte deneme yazma, bir şiir yazma, bir öykü yazma, bunlardan hoşlanıyor. Ama yaş grubu biraz daha küçük olan öğrencilerimiz onların biraz daha aktif olabileceği konuları seviyorlar...”(Ö9)

“Daha çok etkinliğin içerisinde birebir yer alabildikleri, masa başında hep birlikte öğretmenin kılavuzluğunda, öğrencilerin kendilerinin bağımsız olarak ya da birlikte bir ürün ortaya koyabildikleri etkinliklerden keyif alıyorlar.” (Ö10)

“Çocuklar dramayı çok seviyor, oyun oynamayı çok seviyorlar, gülmeyi çok seviyorlar, eğlenmeyi çok seviyorlar. Etkinlik olarak onları sandalye bağlayan etkinliklerini çok sevmiyorlar. Sözel zekâ oyunlarını, kukla etkinlikleri, kısa film çekmeyi, resfeyi çok seviyorlar, bulmacaları seviyorlar. Resimle oluşturulmuş etkinlikleri seviyorlar. Onları zorlayan, yarışma tarzı etkinliklerden daha çok hoşlanıyorlar. Bütün duyulara hitap eden zenginleştirilmiş etkinliklerden yani.” (Ö11)

“El becerisini de işin içinde olduğu, materyal geliştirmeye dayalı etkinlikler öğrencilerin en çok hoşuna giden etkinlikler. Bunun yanında sözlü iletişim etkinliklerinden hoşlanıyorlar. Tabii yazma etkinliklerinden o alanda kendini yeterli hisseden ya da yazdığı ürünleri değerli bulan öğrenciler hoşlanıyorlar diyebilirim. Yazma çalışmalarına etkin bir şekilde katılıyorlar ve bu çalışmalardan zevk alıyorlar ama bütün öğrenciler de film eleştirisi, kitap eleştirisi gibi tartışma etkinliklerinden hoşlanıyorlar.”(Ö13)

“Konuşma ve drama etkinlikleri ile materyal tasarlama etkinliklerinden hoşlanırlar. Bunun nedenini de mizaçlarındaki hareketliliğe bağlıyorum.”(Ö15)

“Canlandırma, kukla ya da poster yaptıkları, hareket edebildikleri, eğlendikleri konuları seviyorlar.” (Ö18)

“Yaratıcı yazma etkinliklerinden, drama çalışmaları (doğaçlama) yapmaktan, okudukları bir kitap, izledikleri film hakkında yorum yapmaktan, biyografi incelemekten hoşlanıyorlar.” (Ö19)

Bulgulara göre öğrencilerin ilgisini çeken etkinlikler daha çok süreç odaklı etkinliklerdir. Drama-oyun etkinlikleri en çok görüş bildirilen etkinlik türü olmuştur. Öğretmenler öğrencilerin etkin olabilecekleri, hareket edebilecekleri, eğlenirken öğrenebilecekleri drama-oyun etkinliklerini çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Burada drama öğretmenler tarafından hem bir disiplin olarak hem de öğretim tekniği olarak ifade edilmiştir. Ürün odaklı etkinliklerde ise materyal-ürün oluşturma etkinlikleri öğrencilerin ilgisini en çok çeken etkinlik türü olmuştur.

Özel yetenekli öğrencilerin derslerinde özellikle süreç zenginleştirmede farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulması önemlidir. Öğretmenlere “Derslerinizde kullandığınız yöntemler, teknikler nelerdir? sorusu sorulmuştur. Bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Kullandığı Yöntemler Ve Teknikler

Tema	Kodlar	Sıklık
Yöntemler	Soru-cevap	13
	Gösterip yaptırma	9
	Anlatım	8
	Tartışma	6
	Proje/araştırma	4
	İşbirlikli öğrenme	3
	Karma yöntem	4
	Problem çözme	2
	Örnek olay	1
	Gezi-gözlem	1
Teknikler	Beyin fırtınası	14
	Drama	7
	Grup çalışması	5
	Yaratıcı yazarlık	4
	Eğitsel Oyun	3
	Rol oynama	3
	Dramatizasyon	2
	Münazara	2
	Kavram haritası	2
	Mülakat	2
	Kaynak kişi görüşmeleri	2
	Vızıltı grupları	1
	Balık kılçığı	1
	Mikro öğretim	1
	Öyküleştirme	1
	Zihin haritası	1

Tablo 10'a göre "yöntemler" teması; soru-cevap, gösterip yaptırma, anlatım, tartışma, proje/araştırma, işbirlikli öğrenme, karma yöntem, problem çözme, örnek olay ve gezi-gözlem kodlarından oluşmaktadır. En yüksek sıklığa sahip kod soru-cevap olmuştur. Bunu gösterip yaptırma ile anlatım kodları izlemektedir. Örnek olay ve gezi gözlem ise en az kodlanan yöntemlerdir.

"Teknikler" teması; beyin fırtınası, drama, grup çalışması, yaratıcı yazarlık, eğitsel oyun, rol oynama, dramatizasyon, münazara, kavram haritası, mülakat, kaynak kişi görüşmeleri, vızıltı grupları, balık kılçığı, mikro öğretim, öyküleştirme ve zihin haritası kodlarından oluşmaktadır. En yüksek sıklığa sahip teknik beyin fırtınası olmuştur. Bu tekniği drama ile grup çalışması izlemektedir.

Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Drama ve dramatizasyon tekniğini kullanıyorum, mesela bir masalı canlandırırken. Yaratıcı yazarlık, istasyon tekniğini de çok uyguluyorum. Çocukları gruplara ayırıp birbirinin eksikliğini tamamlayarak bir metin oluşturmadan hoşlanıyorlar. İşbirlikçi öğrenme üzerinde çok duruyorum. Birlikte bir şeyler yapabilme becerisi için, Çünkü çok farklı karakteristik özellikleri var çocukların, birbirlerinin tamamlıyorlar.”(Ö1)

“Kavram haritalarını seviyoruz, beyin fırtınası, konuşma, tartışma bazen mülakat yöntemini kullanıyoruz. Yani çocukların da hep içinde olduğu yöntemler, çıkıyoruz sokağa röportaj yapıyoruz hep birlikte, kuklalarımızı yapıyoruz, onları oynatıyoruz, işte soru cevap, yaratıcı drama, etkinlikleri işlerken bu yöntemleri sıkça kullanıyorum. Çok keyifli çalışmalar yapıyorlar, yeter ki bilindik klasik yöntemlerin dışına çıkalım ve bu çalışmalarını çocukların ilgisini çekecek seviyelere getirelim.”(Ö2)

“Yöntem olarak bütünleştirilmiş yöntem kullanıyorum. Bu yöntemi genel yöntemlerin harmanlanmış hali olarak düşünebiliriz. Sadece yapılandırılmış kullanırsak öğretmen geri planda kalıyor ya da geleneksel yöntemleri kullanmak öğrenciyi geri planda bırakıyor ve etkili olmuyor. Etkinlik ve konuya göre yöntem ve teknikleri belirliyorum. Beyin fırtınası, kavram haritaları, vızıltı grupları, münazara, mikro öğretim gibi teknikleri de kullanıyorum.”(Ö5)

“Derslerimde daha çok soru cevap tekniğini kullanıyorum, öyküleştirme tekniğini çok kullanıyorum, yani anlatmak istediğim farklı şeyleri öyküleştirim, direkt örneklemeden ziyade olabildiğince böyle uzun uzun bol ayrıntılarla onlara anlatmaya çalışıyorum. Bunu çok seviyor öğrencilerim, başka neler yapıyorum birçok şey yapıyoruz, jüri teknikleri oluşturma, yani jüriler oluşturuyorum, sokratik soru sormayı kullanmaya çalışıyorum, bunu başarabiliyorlar, karşılık soru soruyoruz birbirimize, Türkçe dersini olabildiğince kendilerinin kendi hayatlarından bir şeyler bularak ortaya koymalarını sağlamaya çalışıyorum, en çok kullandığım yöntem ve teknikler bunlar.”(Ö7)

“Aslında derslerde bütün yöntem ve tekniklere bir şekilde temas ediliyor, işte düz anlatımdan tutun da soru cevap, beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikleri kullanıyorum, ben daha çok derslerde onları düşünmeye sevk edecek, bu anlamda ortaya özgün bir ürün ortaya çıkarmalarını sağlayacak yöntem ve tekniklere ağırlık veriyorum. Onları eleştirel düşünmeye sevk edecek beyin fırtınası, aynı şekilde soru cevap tekniklerinden bolca yararlanıyorum.”(Ö10)

“En çok kullandığımız yöntemlerden birisi beyin fırtınası. Dramatizasyon yöntemini sıklıkla kullanıyoruz yer yer tabii konu hakkında bilgi vermek için düz anlatım ve bunun yanında soru cevap yöntemlerinden yararlanıyoruz. Sınıf içerisinde tartışma yöntemini kullandığımız zamanlar oluyor. Yine materyal geliştirmek için bir materyal tasarlamaya dayalı öğretim yöntemi de kullanıyoruz. Örnek olay tartışmasını da kullandığımız oluyor.”(Ö13)

Öğretmenlere “Derslerinizde en çok kullandığınız materyaller nelerdir? Materyal geliştirmek gerekirse ne tür materyal geliştirilmelidir?” soruları sorulmuştur. Bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Sık Kullandığı Materyaller

Tema	Kodlar	Sıklık
Görsel Materyaller	Kitap	19
	Otantik materyal	11
	Sözel zekâ oyunları	9
	Kukla	9
	Resim	5
	Hacivat Karagöz seti	4
	Dergi	3
	Sözlük	2
	Afiş	1
	Kostüm	1
Görsel ve İşitsel Materyaller	Akıllı tahta	10
	Eğitici video	9
	Bilgisayar	8
	Web 2.0 araçları	4
	Animasyon	3
	Belgesel	2
	Kamera	1
İşitsel Materyaller	Müzik	2
	Sesli şiir	1
	Radyo	1
	Ses kaydı	1

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin, derslerinde sık kullandığı materyallere ilişkin görüşlerinin “görsel materyaller” (f=64), “görsel ve işitsel materyaller” (f=37) ile “işitsel materyaller” (f=5) olarak üç temada toplandığı görülmektedir.

“Görsel materyaller” teması kitap, otantik materyal, sözel zekâ oyunları, kukla, resim, Hacivat Karagöz seti, dergi, sözlük, afiş ve kostüm kodlarından oluşmaktadır. Görsel materyaller temasında en yüksek sıklığa sahip materyal kitap olmuştur. Bunu otantik materyal, sözel zekâ oyunları ve kukla izlemektedir. “Görsel ve işitsel materyaller” teması; akıllı tahta, eğitici video, bilgisayar, web 2.0 araçları, animasyon, belgesel ve kameradan oluşmaktadır. . Görsel ve işitsel materyaller temasında en yüksek sıklığa sahip materyal akıllı tahta olmuştur. Bu materyali eğitici video ile bilgisayar materyalleri izlemektedir. “İşitsel materyaller” teması ise müzik, sesli şiir, radyo ve ses kaydından oluşmaktadır.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin BİLSEM Türkçe derslerinde en çok kitap, otantik materyal, sözel zekâ oyunları ve kukla gibi görsel materyalleri; akıllı tahta, eğitici video, bilgisayar gibi görsel ve işitsel materyalleri kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler görsel olarak zengin, teknoloji tabanlı ve oyun tabanlı materyallere daha çok ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

“Çocuklar kuklayı çok seviyor, akıllı tahtayı çok kullanıyoruz, videolardan yararlanıyoruz. Ücretsiz bloglarda yazdıklarımızı yayınlıyoruz. Materyaller daha çok öğrencilerin kendi hazırlayabilecekleri materyaller olmalı, dramada mesela bir tabu oyunu hazırlanabilir. Bununla birlikte web tabanlı materyallere, dijital ortamdaki materyallere çok ihtiyacımız var.” (Ö1)

“Etkinlik kitabımızı kullanıyorum, bunun haricinde ben çeşitli kuklalardan faydalaniyorum öğrencilerimizle birlikte yaptığımız, Hacivat Karagöz kuklalarından faydalaniyoruz. Bunun haricinde kukla kitaplar tasarlıyoruz çünkü küçük yaş grupları için bir nesnenin gözlerinin önünde olmasından hareketle bir şeyleri öğrenebilir. Bunun dışında otantik materyaller kullanıyorum, yani eğitim amacıyla oluşturulmamış ama eğitimde kullanılacak bazı materyaller tespit etmeye çalışıyoruz, bunlar ne olabilir mesela bir çarık olabilir, deriden yapılmış bir ayakkabı olabilir.” (Ö3)

“Animasyon filmlerini kullanıyorum, çocuk filmlerinin belli bölümlerini kullanıyorum, bunların üzerinde konuşacaksa, çalışacaksa bazen yaratıcı yazında resimler üzerinden gidiyorum, bunlarla ilgili bir şeyler oluşturuyoruz, somut örnekler vermem gerekirse müzik, videolar, animasyon, çocuk filmleri, çocuk şarkıları ve okula götürebileceğim her şey. Görsel olarak öğrencileri doyuramadığımızı düşünüyorum Türkçe dersinde ki bu bence önemli. Etkinlik kitaplarımız görsel olarak zenginleştirilebilir.” (Ö7)

“Derslerde çocuk kitaplarını çok kullanıyorum. Görsel olarak çocuklara göstermeyi seviyorum. Çocuklar kitabı elinde bir oyuncak varmış gibi görmeli, kitabı incelemeli, dokunmalı. Dışardan toprak getiriyorum, taşlar getiriyorum bunları bir şeylere benzetiyoruz, resimler çiziyoruz, hikâyelerde kullanıyoruz. Yaprakları kullanıyorum, yapraklar hangi şiiirde geçti o şiiirleri inceliyoruz. Kısa filmler izliyoruz, şairlerin seslerinden şiiirler dinliyoruz. Yaşayan şairlerle görüşüyoruz telefonla. Derse konuk oluyorlar.” (Ö11)

“Bizim klasik materyallerimiz, atasözleri ve deyimlerle ilgili oyun kartları, çeşitleri sözel zekâ oyunları, bunları sıklıkla kullanıyorum. Özellikle de öğrencinin dikkati dağılmışsa. Akıllı tahtada görsel olarak bizim dersimizi, konumuzu tamamlayan unsurları kullanıyorum. Oyun tabanlı materyaller geliştirilmeli. Atasözü ve deyimlerle ilgili mesela çocukların bilgilerinin zenginleştiğini gördüm. Yazmada bilgisayar kullanabiliyoruz. Etkili oluyor.”(Ö12)

Öğretmenlere “Derslerinizdeki ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik görüşleriniz nelerdir? Ne tür ölçme araçları kullanmaktasınız?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin derslerinde kullandığı ölçme araçları ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Kullandığı Ölçme Araçları Ve Değerlendirme Yöntemleri

Tema	Kodlar	Sıklık
Ölçme Araçları ve Değerlendirme Yöntemleri	Öğrenci ürün dosyası	19
	Açık uçlu sorular	11
	Öz değerlendirme formu	10
	Akran değerlendirme formu	10
	Temel dil becerileri değerlendirme formları	8
	Dereceli puanlama anahtarları	6
	Gözlem formları	4
	Kontrol listeleri	2

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin derslerinde kullandığı ölçme araçları ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinden sekiz kod belirlenmiştir. Bu kodlar; öğrenci ürün dosyası (f=19), açık uçlu sorular (f=11), öz değerlendirme formu (f=10), akran değerlendirme formu (f=10) temel dil becerileri değerlendirme formları (f=8), dereceli puanlama anahtarları (f=6), gözlem formları (f=4) ve kontrol listeleri (f=2) olmuştur.

Öğretmenler etkinlik sürecinde ve ders sonunda analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik açık uçlu sorularla değerlendirme yaptıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları ile temel dil becerileri için değerlendirme formları kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler başlangıç, süreç ve ürün değerlendirme yaptıklarını, öğrencilerin gelişimini izleme açısından ürün dosyalarını önemstediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi öğrenci ürün dosyası kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

“Objektif olarak öz değerlendirme formlarıyla kendilerini değerlendirmeleri, akran değerlendirme formlarıyla arkadaşlarını değerlendirmelerini istiyoruz. Yani her şeyden önce asıl değerlendirmenin kişinin kendi kendini değerlendirmesi olduğunu vurguluyoruz, tabii ki grup seviyesi ve öğrenci seviyesine göre de bu ölçme değerlendirmeler, geri dönütler, hazır bulunuşluk seviyesinin ölçülmesi, değerlendirilmesi, zamanla nerden nereye geldi, bunları gözlemek için de bakanlığımızca oluşturulan ölçeklerden sıkça yararlanıyoruz.”(Ö2)

“Ürün dosyası kullanıyorum. Çocukların gelişimini görmek açısından önemli. Sürece yönelik ürün dosyası tutup öğrencilerin gelişimlerini izliyorum, sonuca yönelik değerlendirme de yapıyorum.” (Ö5)

“Dersin her anında ölçme yapılmalıdır, sene başı ve sene sonundaki öğrencinin gelişimi nedir buna bakmak gerekir, yani sürece dönük değerlendirmeler yapılmalıdır. Etkinlik sonundaki ölçme araçlarını kullanıyorum, daha çok açık uçlu sorularla değerlendiriyorum.”(Ö6)

“Sene başından sene sonuna kadar öğrencilerin yapmış olduğu bütün faaliyetleri her öğrenciye özgü dosyalarda saklıyorum. Bunun öğrencilerin gelişimi açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Bir de ürünleri dosyaya koyarken bunu öğrencinin önünde yapıyorum ki onun eserlerine değer verdiğimi özellikle her öğrenci için bunları ayrı ayrı klasörlediğimi yeri ve zamanı geldiğinde onların gelişimi için bu dosyalardan faydalandığımı belli ediyorum, bunun çocuklara belli bir sorumluluk aşılacağını düşünüyorum.” (Ö10)

“...her dönem sonunda her yılsonunda öğrenciler hakkında değerlendirmeler yapıyoruz. Daha sonra eğer programı bitirdiyse program sonu değerlendirmemiz oluyor. Ama asıl değerlendirmem ürün odaklı yani ne kadar çok üretiyor, ne tür yazıyor onları özellikle belirliyorum, zaten süreç odaklı da değerlendiriyorum çoğu zaman. Bütün öğrencilerimizden öykü ya da şiir yazmasını bekleyemeyiz. Bu öğrencilerde süreç değerlendirme yapıyorum. Öz değerlendirme, akran değerlendirme, yazılı anlatım değerlendirme ölçeklerini de uyguluyorum.” (Ö12)

Görüşmede öğretmenlere “Derslerinizde ne tür ürünler ortaya çıkmaktadır?” sorusu sorulmuştur. Burada ürünle kastedilen uzun süreli bir çalışma öğrencilerin öğrendiklerini ve yaptıklarını sergilemek için ürettikleri somut şeylerdir. Cevaplara ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Oluşturduğu Ürünler

Tema	Kodlar	Sıklık
Öğrenci ürünleri	Öykü	15
	Deneme	12
	Şiir	12
	Masal	8
	Makale	5
	Kukla	5
	Karagöz-Hacivat	4
	Çizgi roman	3
	Röportaj	3
	Resim	3
	Oyun	3
	Şarkı	2
	Serbest metin	2
	Karikatür	2
	Kısa film	2
	Drama gösterisi	2
	Afiş	2
	Ayraç	1
	Proje	1
	Kukla kitap	1
	Tiyatro metni	1
	Duvar gazetesi	1
	Sunu	1
	Poster	1
	Eleştiri	1

Tablo 13'e göre, öğretmenler "öğrenci ürünleri" temasında yirmi beş farklı ürün ifade etmişlerdir. En çok ifade edilen ürünler öykü (f=15), deneme (f=12), şiir (f=12) ve masal (f=8) olmuştur. Makale, kukla, Karagöz-Hacivat, çizgi roman, röportaj, resim, oyun, şarkı, serbest metin, karikatür, kısa film, drama gösterisi ve afiş de öğrencilerin oluşturduğu ürünlerden bazılarıdır.

Bu bulgulara göre öğrencilerin Türkçe derslerinde daha çok edebi ürünler oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, öğrencileri ürün konusunda serbest bıraktıklarını, öğrendiklerini istedikleri bir ürünle sergileyebildiklerini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

"Her öğrenci için kendi özelliklerine ve ilgilerine göre ürünler ortaya çıkıyor. Yazma becerisi zayıf bir çocuk bazen çok iyi bir ürün çıkarabiliyor, drama etkinliklerinden sonra mesela duvar gazetesi hazırlıyoruz, bazı öğrencilerimiz çok güzel deneme yazıyor, bunları yerel dergilerde yayınlıyoruz, makale yazılıyor, şiir, masal, afiş gibi ürünler ortaya çıkıyor derslerimizde."(Ö1)

"Bu konuda çocukları serbest bırakıyorum, mesela konu öykü yazmaysa bu konuda çocuklar istedikleri ürünleri ortaya çıkarıyorlar, isteyen karikatürize ediyor, isteyen çizim yapıyor. Daha çok yazmayla ilgili eserler ortaya çıkıyor. Öykü, karikatür, masal, şiir, resim gibi ürünler ortaya çıkıyor."(Ö5)

"Genelde resimler, şarkılar, çizgi romanlar, küçük sınıf içinde drama gösterileri, videolar ve bol bol yazılı ürünler."(Ö7)

"Afişlere önem veriyorum, etkinliğin sonunda afiş tasarlıyoruz, sınıfa asıyorum, yazmayla ilgili yaptığımız etkinliklerde genelde çalışmalarını sınıfa asıyorum, bilgisayar tabanlı yapmış olduğumuz çalışmalarda sunular ortaya çıkıyor, yani afişler, sunular ve türe özgü çalışmalar yani hikâye, masal, deneme gibi."(Ö10)

"Daha çok yazılı ürünler. Öğretim sürecinde ortaya çıkan çeşitli materyaller, yani öğrencinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşündüğü materyaller ortaya çıkabiliyor. En sık şiir ve öykü ortaya çıkıyor."(Ö13)

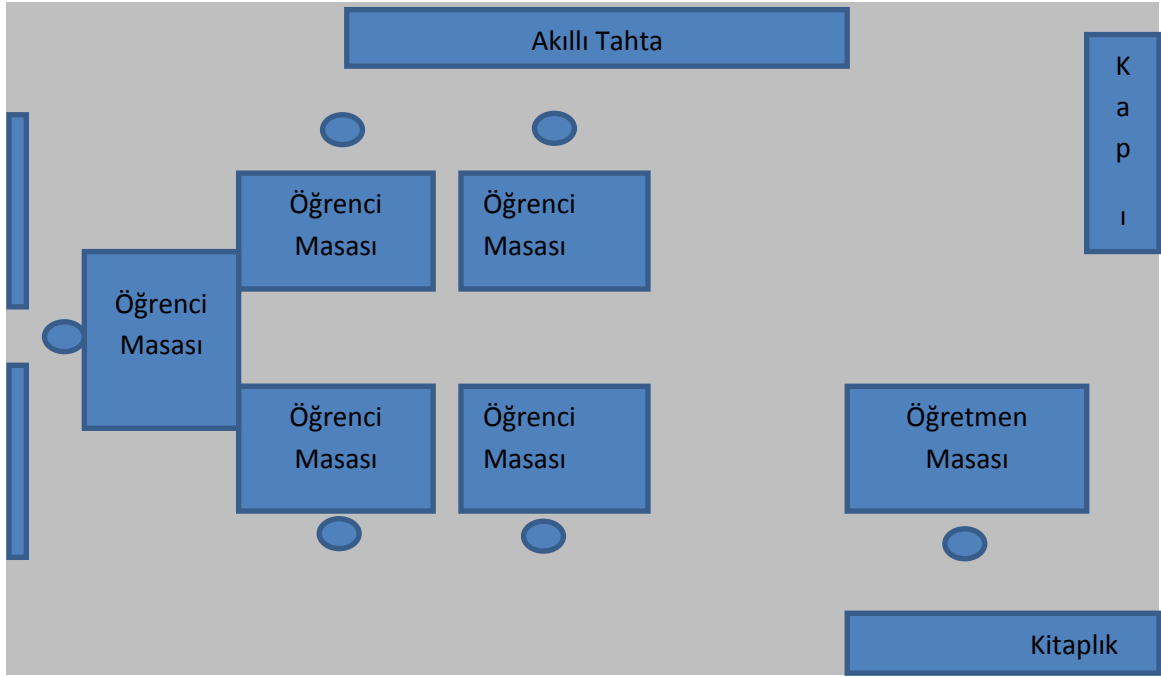
"Proje yarışmaları için projeler, şiir, öykü, deneme kitapları ve öğrencilerin kendilerinin yazmış oldukları, sahnede oynadıkları tiyatro eserleri."(Ö16)

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

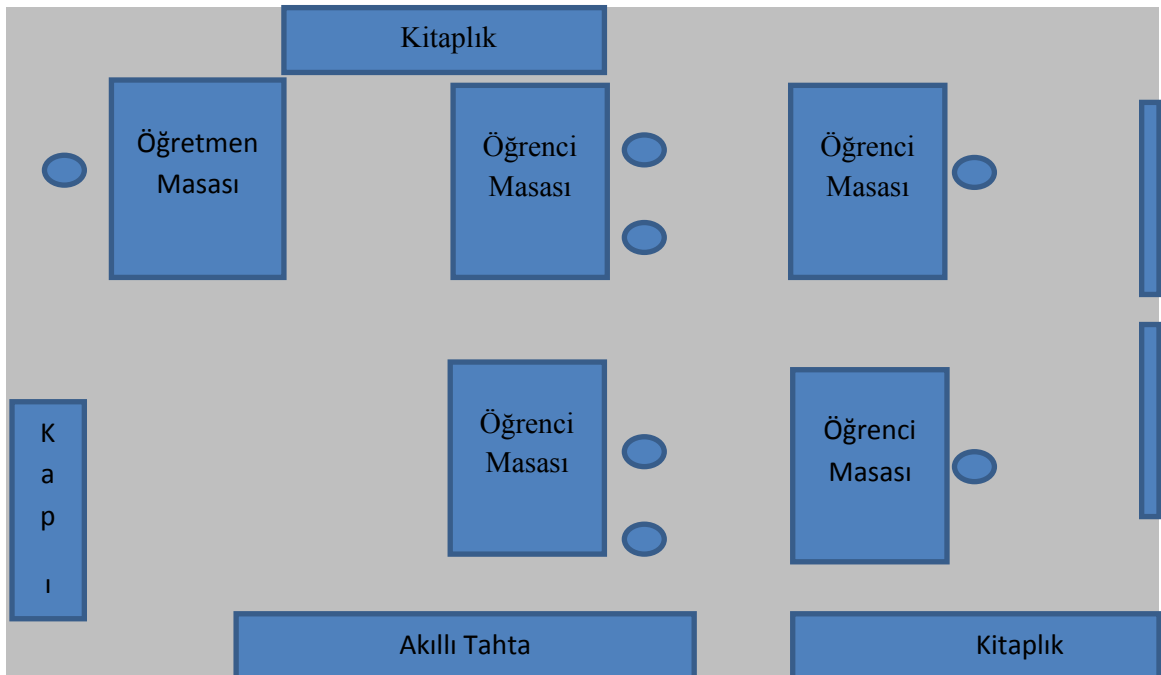
Bu bölümde "Öğretmenlerin BİLSEM Türkçe dersi öğretim sürecindeki uygulamaları nasıldır?" alt problemine ilişkin ders gözlemlerinden, yansıtıcı öğrenci günlüklerinden ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Ders gözlemlerinden elde edilen bulgular

Ders gözlemleri için belirlenen iki öğretmen toplamda on etkinlik / yirmi ders saati gözlenmiştir. Dersler blok olarak yapıldığından her bir etkinlik seksen dakika boyunca gözlenmiştir. Gözlemlerde yarı yapılandırılmış gözlem formu (Ek 4) kullanılmıştır. Gözlem yapılan sınıfların planı Şekil 1 ve Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Gözlem yapılan sınıfın planı (Öğretmen A)



Şekil 2. Gözlem yapılan sınıfın planı (Öğretmen B)

Öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamalarına ilişkin ders gözlemlerinden elde edilen bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Ders Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular

Kodlar	Öğretmen A			Öğretmen B		
	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
Etkinlik İçeriği	Disiplinler arasılık	E2, E3, E4	E1, E5	E3, E4, E5	E1	E2
	Karmaşıklık		E1, E2, E4	E3, E5	E1, E2, E3, E4, E5	
	Soyutluk		E1, E2, E5	E3, E4	E2, E3, E4, E5	E1
	İleri içerik	E3	E1, E2, E4, E5		E1	E2, E3, E4
Öğrenme-Öğretme Süreci	Farklı yöntem ve teknikler	E4	E1, E2, E3, E5	E1, E4	E2, E3, E5	
	Üst düzey düşünme	E2	E1, E3, E4, E5	E1, E2, E4, E5	E3	
	Açık uçluluk		E1, E2, E3, E4, E5		E1, E2, E3, E4, E5	
	Öğretimin hızı	E1, E2, E3, E4, E5			E1, E2, E3, E4, E5	
Öğrenme Ortamı	Öğrenci merkezli	E1, E2, E4, E5	E3	E1, E2, E3, E4, E5		
	Açıklık	E1, E2, E3, E4, E5		E1, E2, E3, E4, E5		
	Yapıcı eleştiriler	E1, E2, E3, E4, E5		E1, E2, E3, E4, E5		
Ürün	Çeşitlilik	E1	E2, E3, E4, E5	E1, E2	E3, E4, E5	
	Sentez ürün	E1, E2, E4	E5	E3	E1, E2, E3	E4, E5
	Çoklu değerlendirme	E2, E5	E1, E4	E3	E1, E2	E3, E4, E5

Not: “E” Etkinlik anlamına gelmekte olup 1, 2, 3 gibi rakamlar etkinliklerin sayısını belirtmek için kullanılmıştır.

Tablo 14’te etkinlik içeriğine ilişkin gözlem bulgularına bakıldığında; öğretmen A’nın uyguladığı tüm etkinliklerin disiplinler arası bağlantılar içerdiği, kısmen soyut ve

karmaşıklık özelliği gösterdiği, etkinliklerde kısmen ileri içerik verildiği gözlenmiştir. Öğretmen A'nın durum ve olay hikâyeleri ile ilgili bir etkinlikte kurduğu disiplinler arası bağlantı örneği şöyledir:

“Tarih ve sosyoloji ile bağlantı kuruldu. Tanzimat fermanı ve Osmanlıdaki değişimlerden bahsedildi.” (Gözlem Notları, 31.03.2018)

Öğretmen B'nin uyguladığı etkinliklerin çoğunun disiplinler arası bağlantılar içerdiği, etkinliklerde kısmen ileri içerik verildiği, etkinliklerin kısmen karmaşıklık özelliği gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca etkinliklerin çoğunun soyutluk özelliği gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen B'nin şiir etkinliğinde kurduğu disiplinler arası bağlantı örneği aşağıda verilmiştir.

“Görsel sanatlarla ilişki kuruldu. Şiirdeki imgeler ve metaforlar resmedildi.” (Gözlem Notları, 31.03.2018)

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin gözlem bulgularına bakıldığında; öğretmen A'nın etkinliklerde kısmen farklı yöntem ve teknikler kullandığı, üst düzey düşünme becerilerine ve açık uçlu problemlere kısmen yer verdiği gözlenmiştir. Öğretimin hızının ise tüm etkinliklerde tekrar düşmeden ve öğrencilerin sıkılmayacağı şekilde olduğu gözlenmiştir. Gözlem notlarından bir örnek şöyledir:

“SCAMPER tekniği ile bir masal yazılacağı belirtildi. Her öğrenci bir masal seçti. Anlatım ve soru cevap yöntemleri kullanıldı. Tekniğin uygulanışı bir örnekle gösterildi. Öğrenciler teknikle yeni bir masal oluşturdular.” (Gözlem Notları, 07.04.2018)

Öğretmen B'nin etkinliklerde kısmen farklı yöntem ve teknikler kullandığı, açık uçlu problemlere kısmen yer verdiği gözlenmiştir. Ayrıca etkinliklerin çoğunda üst düzey düşünmeye yer verdiği, öğretimin hızının ise tüm etkinliklerde öğrencilerin sıkılmayacağı şekilde olduğu gözlenmiştir. Gözlem notlarından bir örnek şöyledir:

“Müşfik Kenter'in videosu izlendi. ‘Ölmeden Önce Yapılması Gereken 100 Şey’ isimli kitaptan örnekler okundu. Açık uçlu sorularla öğrenciler düşünmeye sevk edildi. ‘Hayatınızda hiç risk aldınız mı?’ sorusu üzerinde tartışıldı. Öğrencilerin ilginç deneyimleri paylaşıldı. Soru cevap, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme yöntemleri kullanıldı. Öğretmen ‘Hayatımızda yapmak istediklerimizin listesini yapalım mı?’ diyerek etkinliğe devam etti.” (Gözlem Notları, 07.04.2018)

Öğrenme ortamına ilişkin gözlem bulgularına bakıldığında; hem öğretmen A hem de öğretmen B'nin etkinlikleri öğrenci merkezli uyguladıkları, dersleri demokratik bir ortamda işledikleri, değerlendirmelerinin yapıcı olduğu gözlenmiştir.

Etkinliklerde ortaya çıkan ürünlere ilişkin gözlem bulgularına bakıldığında; öğretmen A'nın etkinliklerinde ürün çeşitliliğinin kısmen olduğu, bununla birlikte sentez niteliğinde ürünlerin ortaya çıktığı, ürün değerlendirmelerinde çoklu değerlendirmeye yer verildiği gözlenmiştir. Gözlem notlarından bir örnek şöyledir:

“Sahne ve kostüm tasarımını öğrenciler yaptı, oyun sahnelendi. Drama gözlem formu kullanıldı. Ayrıca öz değerlendirme yapıldı.” (Gözlem Notları, 14.04.2018)

Öğretmen B'nin etkinliklerinde ürün çeşitliliğinin kısmen olduğu, çoğunlukla sentez niteliğinde ürünlerin ortaya çıktığı, ürün değerlendirmelerinde çoklu değerlendirmeye yer verildiği gözlenmiştir.

4.2.2. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular

Gözlem yapılan derslerde iki farklı öğrenci grubundan her etkinlik sonrasında o etkinlikle ilgili günlük yazmaları istenmiştir. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Yansıtıcı Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kodlar	Sıklık	
Nitelik	Yaratıcı	51	
	Eğlenceli	28	
	Güzel	16	
	Bilgilendirici	7	
	Zorlayıcı	4	
	Samimi	2	
	Verimli	1	
	Etkileyici	1	
	Farklılık	Yaratıcı yazma	12
		Video izleme ve yorumlama	8
Deyim ve atasözleri oyunu		7	
Masal anlatıcılığı		6	
Münazara		6	
Sunum yapma		3	
Gazete çalışması		3	
Dijital kitap yazma		2	
Bulmaca hazırlama		2	
Diksiyon çalışması		1	
Karikatür canlandırma	1		

Tablo 15 incelendiğinde, gözlemlenen Türkçe derslerine ilişkin yansıtıcı öğrenci günlüklerinden iki temaya ulaşıldığı görülmektedir. “Nitelik” teması öğrencilerin derslerle ilgili hislerini ve dersleri nasıl nitelendirdiklerini yansıtmaktadır. “Nitelik” teması (f=110); yaratıcı, eğlenceli, güzel, bilgilendirici, zorlayıcı, samimi, verimli ve etkileyici kodlarından oluşmuştur.

“Farklılık” teması öğrencilerin derslerde bulduğu farklı yönleri, sıra dışı ve ilgi çekici konuları yansıtmaktadır. “Farklılık” teması (f=51); yaratıcı yazma, video izleme ve yorumlama, deyim ve atasözleri oyunu, masal anlatıcılığı, münazara, sunum yapma, gazete çalışması, dijital kitap yazma, bulmaca hazırlama, diksiyon çalışması ve karikatür canlandırmadan oluşmuştur.

Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Her zamanki gibi bilgi doluydu. Ben öğretmenimin seçtiği konuları seviyorum. Bugün çok eğlendim.”(Ö2, B-17.03.2018)

“Bugünkü dersi yaratıcı buldum. Çünkü kendi gazetemizi tasarladık. Dersler her zaman çok eğlenceli ve diğer derslere göre daha samimi geçiyor, o yüzden kendimi neşeli hissediyorum.” (Ö4, B-17.03.2018)

“Bugünkü derste bazı ilginç hayvanlar ve bitkiler hakkında temel bilgiler öğrendim, güzeldi, video ilgimi çekti ve bana yeni bilgiler kattı.” (Ö5, B-31.03.2018)

“Doğruyu söylemek gerekirse ben Türkçeyi yazı yazmak vb. şeylerden ibaret sanırdım ama çok yaratıcıymış.” (Ö6, B-07.04.2018)

“Bugünkü Türkçe dersi ön yargı konusunda beni başka bir boyuta taşıdı.” (Ö5, B-07.04.2018)

“Yaratıcı düşünmeyi, arkadaşlarımızın fikirlerini ve bazı şeylere farklı bakış açısıyla bakmayı öğrendim. Bu güzel bir şey.” (Ö4, B-14.04.2018)

“Kendimi senaryo yazarı gibi hissettim, çok güzeldi, senaryomu gerçeğe dönüştürmek isterdim. Film yapalım.” (Ö2, A-24.03.2018)

“Güzel, akıcı konuşmak için, kelimeleri doğru telaffuz etmek için tekerleme çalıştık. Eğlenceli, güzel ve biraz zordu.” (Ö1, A-14.04.2018)

Jest ve mimiklerle masal anlattık, sesimizin tonunu kahramanların karakterine göre ayarladık. Diğer derslere göre daha eğlenceliydi. (Ö3, A-14.04.2018)

“Karikatürleri konuşturduk ve münazara etkinliğini devam ettirdik, çok eğlenceliydi.” (Ö6, A-24.03.2018)

4.2.3. Gözlem sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular

Araştırmada gözlem sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Hem öğretmen A hem de öğretmen B MEB Çerçeve programı ve örnek etkinlikleri uyguladıklarını, ayrıca gruplara göre etkinlikleri farklılaştırdıklarını ve kendi geliştirdikleri etkinlikleri de uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen A özel yetenekli öğrencilerin iletişim ve kendilerini ifade etmede sorunlar yaşadıklarını, bu konular ile çıkarımda bulunma ve bunları aktarma konusunu öncelikli bulunduğunu belirtmiştir. Bu düşüncelerini “...kendini ifade edebilmek, çeşitli çıkarımlarda bulunabilmek ve en önemlisi bu çıkarımlarını en iyi şekilde karşı aktarabilmek. Onun için öğrencilerin bu çerçevede gelişmelerini özellikle istiyorum. Yani kendini ifade etme sıkıntısı var çocukların.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen B ise yazma, okuma ve hayal kurma ile ilgili konuları önemli bulunduğunu ve öğrencilerin bu konularda sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir.

Öğretmen A özel yetenekli öğrencilerin özgün bir şeyler üretebilmesi için yaratıcı düşünme becerilerinin, farklı bakış açısı kazanmak ve zekalarını beslemek için temel dil becerilerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen B öğrencilerin yaratıcı çalışmalar yapmaları için yaratıcı düşünme ve farklı fikirlere sahip olmaları için eleştirel düşünme becerilerinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşlerini “Düşünme becerileri önemli, hayal kurma becerileri önemli, düşünmeyi öğrenmeleri lazım, düşünme öğretilen bir şey. Düşüncelerini söylemeleri lazım, farklı konularda fikirleri olması lazım.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen A derslerinde soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, uygulama gibi yöntem ve teknikleri kullandığını, öğrenci merkezli ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi önemsendiğini vurgulamıştır. Öğretmen B derslerinde anlatım, soru cevap, drama, yaratıcı yazma, uygulama, beyin fırtınası, gösterip yaptırma gibi yöntemler ve teknikler kullandığını belirtmiştir.

Öğretmen A derslerinde atasözleri ve deyimlerle ilgili oyun kartları, sözel zekâ oyunları, akıllı tahta, resim, video, bilgisayar gibi materyaller kullandığını ve oyun tabanlı materyallerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen B derslerinde çocuk kitapları, çeşitli otantik materyaller, kısa film, sesli şiir kullandığını ifade etmiştir.

Hem öğretmen A hem de öğretmen B derslerinde ürün odaklı ve süreç odaklı değerlendirmeler yaptıklarını, öz değerlendirme, akran değerlendirme, yazılı anlatım değerlendirme ölçekleri ve rubrik kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Hem öğretmen A hem de öğretmen B derslerinde şiirler, denemeler, masallar, öyküler gibi edebi ürünler ile farklı oyunlar ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgisini arttırmak için öğretmen A, oyun ağırlıklı, öğrencilerin aktif oldukları etkinlikler, sosyal etkinlikler, şiir dinletileri ve tiyatroya ağırlık verilmesinin faydalı olacağını vurgulamıştır. Öğretmen B ise öğrencilerin ilgilerine göre etkinlik hazırlanmasının faydalı olacağını ifade etmiştir.

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Öğrencilerin BİLSEM’de uygulanan Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Görüşmeye katılan öğrencilere ilk önce “Bilim ve Sanat Merkezinde verilen Türkçe eğitimini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarına göre belirlenen kod ve temalar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilere Göre BİLSEM’deki Türkçe Eğitiminin Niteliği

Tema	Kodlar	Sıklık
İçerik	Farklı etkinlik	8
	Zengin içerik	8
	Disiplinler arası	2
	Zorlayıcı	2
Öğrenme öğretme süreci	Eğlenceli-Oyun temelli	17
	Farklı yöntem	13
	Uygulamalı	6
	Verimli	3
	Yaratıcı	3
	Hızlandırılmış	3
	Ürün	Temel dil becerilerini geliştirme
	Öğrenci ilgisine göre ürün	4
	Düşünme becerilerini geliştirme	3
	Okuma alışkanlığı kazandırma	1
	İletişim becerilerini geliştirme	1
	Gerçek yaşam problemlerini çözme	1
	Derse olumlu tutum geliştirme	1
Öğrenme Ortamı	Öğrenci merkezli	4
	Özgür	1
	Sosyalleşme imkânı	1

Tablo 16'ya göre, öğrencilerin BİLSEM'lerde verilen Türkçe eğitiminin niteliğine ilişkin görüşlerinden dört temaya ulaşılmıştır. “İçerik” teması (f=20); farklı etkinlik, zengin içerik, disiplinler arası ve zorlayıcı kodlarından oluşmuştur. İçerik temasında en yüksek frekans farklı etkinlik ile zengin içerik kodlarında olmuştur. “Öğrenme öğretme süreci” teması (f=45); eğlenceli-oyun temelli, farklı yöntem, uygulamalı, verimli, yaratıcı ve hızlandırılmış kodlarından oluşmuştur. Öğrenme öğretme süreci temasında temasında en yüksek frekans eğlenceli-oyun temelli, farklı yöntem ve uygulamalı kodlarında olmuştur. “Ürün” teması (f=18); temel dil becerilerini geliştirme, öğrenci ilgisine göre ürün, düşünme becerilerini geliştirme, okuma alışkanlığı kazandırma, iletişim becerilerini geliştirme, gerçek yaşam problemlerini çözme ve derse olumlu tutum geliştirme kodlarından oluşmuştur. Ürün temasında en çok kodlama temel dil becerilerini geliştirme ile öğrenci ilgisine göre ürün kodlarında olmuştur. “Öğrenme ortamı” teması (f=6); öğrenci merkezli, özgür ve sosyalleşme imkânı kodlarından oluşmuştur. Öğrenme ortamında en çok kodlama ise öğrenci merkezli kodunda olmuştur.

Öğrenciler en çok öğrenme öğretme sürecine yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Ayrıca olumsuz bir değerlendirmede bulunan öğrenci olmamıştır. Bu bulgulara göre; özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM Türkçe dersi içeriklerini farklı ve zengin buldukları, öğrenme öğretme sürecini eğlenceli olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Öğrenciler etkinlikleri farklı yöntemlerle, uygulamalı olarak ve öğrenci merkezli işlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca derslerde daha çok temel dil becerileriyle ilgili ürün oluşturduklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Okuldaki Türkçe dersime göre BİLSEM'deki Türkçe dersim daha eğlencelidir. Okuldaki eğitimden farklı olarak BİLSEM'deki Türkçe dersinde farklı derslerle iş birliği yapılıyor. Mesela hikâyeleri resmederken Görsel Sanatlardaki tekniklerden faydalanıyoruz. Hikâyeleri canlandırma çalışmalarında çok eğleniyorum. Gölge oyunu (Karagöz-Hacivat) çalışmalarında sahnede seslendirme yapmak hoşuma gidiyor.” (ÖY2)

“BİLSEM'de okuldakinden çok farklı etkinlikler yapıyoruz. Özellikle yazma ile ilgili etkinlikler okulda çok sıkıcı, burada ise eğlenceli. BİLSEM'de ürün oluşturmak, oyunlaştırmak gibi farklılıklar burayı okuldan daha ilgi çekici hale getiriyor.” (ÖY5)

“... okuldakinden farklı olarak burada Türkçe uygulamalı ve eğlenceli olarak öğretiliyor, hayal gücümü geliştiriyor ve okuldan farklı olarak bize daha çok ilgi gösteriliyor. Bunun dışında okuldaki öğretmenlerle proje yapmak mümkün olmuyor ama burada mümkün. Burada okulda verilen yorumlamanın daha fazlası veriliyor, konular daha detaylı anlatılıyor ve kafamızda hiç soru işareti kalmıyor, kalsa da biz soruyoruz ve sorun çözülüyor. Okuldakinin aksine okumaya daha çok önem

veriliyor. Daha çok bilgi ediniyoruz ve genel kültürümüz gelişiyor. Daha az öğrenci olduğu için herkes etkinliklere katılabiliyor. Derse dikkat artıyor. Bilsemde okuduklarımızı yorumlama, izlediğimiz videoların ana fikrini bulma, konuşma becerilerimizi artırma, deneme okuma ve yazma gibi çeşitli aktiviteler yaptırılıyor. Bu yüzden öğrenciler de bu dersi seviyor. BİLSEM’de çeşitli aktivitelerle Türkçeyi anlamamızı sağlıyorlar.” (ÖY9)

“Okuldan daha farklı ve eğlenceli geçiyor. Daha çok söz hakkımız oluyor. Etkinlikler farklı, okulda dil bilgisi ağırlıklı dersler var, burada sorgulamaya dayalı, düşünme odaklı etkinlikler var.”(ÖY11)

“Türkçe derslerine seyerek geldim burada aldığım eğitim boyunca. Öncelikle şu yönden güzeldi, okulda gördüğümüz konuları önceden burada öğrendim, sadece ders anlamında değil bazı iletişimsel beceriler kazandırma yönünde de faydalarını gördüm, daha sosyal olmamı sağladığını düşünüyorum, kitaplara ilgim vardı, burada kitaplara ilgim daha da arttı, bazı yazarları ve edebi türleri tanıdım. Okulda 40 dk. boyunca öğretmeni dinliyoruz. Öğretmenin bize anlattıklarıyla yetiniyoruz. Okulda dersler tez düze, burada daha farklı, bizim sınırlarımız belirliyor dersin içeriğini, sadece müfredatla ilgili değil buradaki dersler, daha zengin içerikler mevcut, o yüzden daha eğlenceli ve ilgi alanlarımızı yönelik.”(ÖY15)

Öğrencilere “Türkçe derslerinde hangi konular ilginizi çeker? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarına göre oluşan temalar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilere Göre Türkçe Derslerinde İlgi Çeken Konular

Tema	Kodlar	Sıklık
Yazılı anlatım	Yaratıcı yazma	13
	Hikâye	10
	Şiir	6
	Masal	4
	Deneme	2
	Fıkra	1
	Söyleşi	1
Okuma	Okuma-anlama	8
	Eleştirel okuma	6
	Hızlı okuma	1
Konuşma	Konuşma	8
	Tartışma	2
Dil bilgisi	Deyimler ve atasözleri	5
	Dil bilgisi	4
Dinleme / izleme	Dinleme / izleme	6
Sözel zekâ oyunları	Sözel zekâ oyunları	4
Drama	Drama	4

Tablo 17’ye göre, öğrencilerin Türkçe derslerinde ilgi çeken konulara ilişkin cevaplarından yedi temaya ulaşılmıştır. Bu temalar “yazılı anlatım” (f=22), “okuma”

(f=13), “konuşma” (f=10), dil bilgisi (f=9), “dinleme / izleme” (f=6), “sözel zekâ oyunları” (f=4) ve drama (f=4) temalarıdır.

Öğrenciler yazılı anlatım temasına ilişkin en çok yaratıcı yazmayı; hikâye, şiir ve masal gibi türlerde metin yazmayı sevdiğini belirtmişlerdir. Yazarken yeni bir şeyler ürettiklerini, kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini ve eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Okuma temasında okuma-anlama konuları ve eleştirel okuma öğrencilerin ilgisini çeken konulardandır. Konuşma kazanımlarını içeren konular ve tartışma, dil bilgisi konularında deyimler ve atasözleri, ayrıca dinleme/izleme, sözel zeka oyunları ve drama konuları da öğrencilerin ilgisini çeken konulardandır.

Öğrencilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Hikâye yazma, kendi fikirlerimizi kullanarak bir şeyler üretiyoruz. Konuşma etkinliklerini çok seviyorum; konuşurken, birileriyle bir konuyu tartışırken eğleniyorum.” (ÖY4)

“En çok yazmaktan ve dramadan hoşlanıyorum. Çünkü eğleniyorum ve eğlenirken ortaya özgün bir şey çıkarıyorum.” (ÖY5)

“Hikâye yazmaktan hoşlanıyorum. Çünkü içimi o şekilde dökabiliyorum. Yazmak istediklerimi çok kolay bir şekilde ifade edebilirim yazıyla. Bu yüzden yazı yazmayı seviyorum.” (ÖY6)

“Masal, hikâye yazmak, sözel zekâ soruları çözmek, noktalama işaretleri, dil bilgisi konularından hoşlanırım. Yazı türleri de oldukça hoşuma gitmişti. Yeni bilgiler öğrenmek hoşuma gidiyor. Deyimler, atasözleri ve ses olayları. Çünkü eğlenceli ve kolay konular, beni mutlu ediyor, hayal gücümü çalıştırıyor.” (ÖY9)

“Şiir yazma, kendi fikirlerimizi anlatma, eleştirel okuma konuları...”. (ÖY14)

“Deyimler ve atasözleri çok zevkli oluyor, atasözü ve deyimlerle ilgili kart oyunları oynuyoruz, çok zevkli oluyor, ayrıca hikâye yazmak hoşuma gidiyor...” (ÖY21)

“Daha çok okuma ve yorumlamayı severim, çünkü ben kitaplarla fazla içli dışlıyım, yorum yazılarını, makaleleri okumayı ve yorumlamayı çok seviyorum.” (ÖY27)

Öğrencilere “Türkçe derslerinde ne tür etkinlikler ilginizi çeker? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarına göre belirlenen kod ve temalar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilere Göre Türkçe Derslerinde İlgilerini Çeken Etkinlik Türleri

Tema	Kodlar	Sıklık	
Süreç odaklı etkinlikler	Sahne sanatları	16	
	Tartışma içeren etkinlikler	6	
	Zorlayıcı etkinlikler	5	
	Sözel zekâ oyunları	4	
	Hayal gücünü geliştiren etkinlikler	4	
	Konuşma-diksiyon etkinlikleri	4	
	Okuma etkinlikleri	3	
	Dinleme / izleme etkinlikleri	1	
	Ürün odaklı etkinlikler	Yazma etkinlikleri	12
		Kendi materyalini-ürününü oluşturma	5
Araştırma		3	
Karikatür		2	
Konferans		1	
Saha gezileri		1	
Afiş etkinlikleri		1	
Sergi		1	

Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin, Türkçe derslerinde ilgilerini çeken etkinlik türlerine ilişkin cevaplarından iki temaya ulaşıldığı görülmektedir. “Süreç odaklı etkinlikler” teması (f=43); sahne sanatları, tartışma içeren etkinlikler, zorlayıcı etkinlikler, sözel zekâ oyunları, hayal gücünü geliştiren etkinlikler, konuşma-diksiyon etkinlikleri, okuma etkinlikleri ve dinleme / izleme etkinliklerinden oluşmaktadır. “Ürün odaklı etkinlikler” teması (f=26); yazma, kendi materyalini-ürününü oluşturma, araştırma, karikatür, konferans, saha gezileri, afiş ve sergiden oluşmaktadır.

Öğrencilere göre, ilgilerini çeken etkinlikler daha çok süreç odaklı, etkin oldukları etkinliklerdir. Süreç odaklı etkinliklerden en çok sahne sanatları öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Öğrenciler özellikle drama, Hacivat Karagöz ve kukla etkinliklerinden hoşlandıklarını vurgulamışlardır. Ürün odaklı etkinliklerde ise yazma etkinlikleri öğrencilerin ilgisini en çok çeken etkinlik türlerindedir. Öğrencilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Türkçe derslerinde drama, kukla oynatma, diyalog oluşturma, izleme ve sanat ile ilgili etkinliklerden hoşlanırım çünkü bu etkinlikler sayesinde konular daha kolay aklımızda kalıyor ve bunları uygulamak Türkçe dersinden daha çok zevk almamızı sağlıyor.”(ÖY3)

“Kelime ile ilgili etkinlikler, Hacivat Karagöz etkinlikleri, bulmaca etkinlikleri, serbest şiir etkinlikleri, yaparak yaşayarak birebir içinde yer aldığım etkinlikler, diksiyon çalışmaları, düşünmeye yönelten etkinlikler.” (ÖY8)

“Afiş etkinlikleri, çünkü çok eğlenceli. Zor olan etkinliklerden ve konuşma üzerine olan etkinliklerden hoşlanırım. Öğrencinin yazı yazıp okuduğu tür etkinliklerden hoşlanırım. Çünkü yazmak beni rahatlatır. Ayrıca oyun türü etkinliklerden de hoşlanırım çünkü daha eğlenceli ve öğreticidir, öyle daha kolay akılda kalıyor.” (ÖY9)

“Daha çok düşündürülen etkinlikler, yaparken düşündürüp zorlayan etkinlikler, bir de bir ürün ortaya çıkardığımız etkinlikleri seviyorum.” (ÖY13)

“Drama, tiyatro etkinlikleri ve okuduğunu anlama etkinlikleri, zorlayıcı etkinlikleri severim. Etkinlikler BİLSEM’de zorlayıcı olmalı. Şiir yazma, kendi fikirlerimizi anlatma, kendi ürünlerimizi çıkardığımız etkinlikler.” (ÖY14)

“Derste aktif olduğum etkinliklerden, dramadan, açılan sergiler ve proje etkinliklerinden, ders dışı etkinliklerden hoşlanırım. Saha gezileri gibi.” (ÖY18)

4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Velilerin, BİLSEM’de verilen Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan velilere ilk önce “Bilim ve sanat merkezinde verilen Türkçe eğitimini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Velilerin cevaplarına göre belirlenen kod ve temalar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Velilere Göre BİLSEM’deki Türkçe Eğitiminin Niteliği

Tema	Kodlar	Sıklık
İçerik	Farklı	9
	Zenginleştirilmiş	6
	Öğrenci ilgisine göre	3
	Öğrenci hazır bulunuşluğuna göre	2
	Hızlandırılmış içerik	1
	Ayrıntılı içerik	1
Öğrenme öğretme süreci	Uygulayarak öğrenme	4
	Seçilmiş öğretmenler	2
	Araştırmaya yönlendirme	2
	Yeteneğe göre yönlendirme	2
Ürün	Temel dil becerilerini geliştirme	6
	Okuma alışkanlığı kazandırma	4
	İletişim becerileri	4
	Yeteneklerini geliştirme	3
	Özgüveni geliştirme	2
	İlgi alanlarını geliştirme	1
	Okuldaki başarıyı arttırma	1
	Kalıcı öğrenme	1
	Duygusal gelişim	1
	Öğrenme ortamı	Etkili öğretmen öğrenci iletişimi
Eğlenerek öğrenme		4
Özgür ortam (Açıklık)		2

Tablo 19'a göre, velilerin, Bilim ve sanat merkezlerinde verilen Türkçe eğitiminin niteliğine ilişkin cevaplarından dört temaya ulaşılmıştır. "İçerik" teması (f=22); farklı, zenginleştirilmiş, öğrenci ilgisine göre, öğrenci hazır bulunuşluğuna göre, hızlandırılmış içerik ve ayrıntılı içerik kodlarından oluşmaktadır. İçerik temasında en çok tekrarlanan kodlar "farklı" ile "zenginleştirilmiş" kodları olmuştur. "Öğrenme öğretme süreci" teması (f=10); uygulayarak öğrenme, seçilmiş öğretmenler, araştırmaya yönlendirme ve yeteneğe göre yönlendirme kodlarından oluşmaktadır. "Öğrenme öğretme süreci" temasında en çok tekrarlanan kod "uygulayarak öğrenme" kodu olmuştur. "Ürün" teması (f=23); temel dil becerilerini geliştirme, okuma alışkanlığı kazandırma, iletişim becerileri, yeteneklerini geliştirme, özgüveni geliştirme, ilgi alanlarını geliştirme, okuldaki başarıyı arttırma, kalıcı öğrenme ve duygusal gelişim kodlarından oluşmaktadır. "Ürün" temasında en çok tekrarlanan kod "temel dil becerilerini geliştirme" olmuştur. "Öğrenme ortamı" teması (f=10); etkili öğretmen öğrenci iletişimi, eğlenerek öğrenme ve özgür ortam (açıklık) kodlarından oluşmaktadır. "Öğrenme ortamı" temasında en çok tekrarlanan kod ise etkili "öğretmen öğrenci iletişimi" ve "eğlenerek öğrenme" olmuştur.

Veliler en çok BİLSEM Türkçe derslerinin içeriğiyle ilgili değerlendirmede bulunmuşlardır. Veliler BİLSEM Türkçe ders içeriklerinin öğrencilerin ilgisine göre, okuldan farklı ve zenginleştirilmiş olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenme sürecinin uygulama ağırlıklı olduğunu, öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini, öğretmen-öğrenci iletişiminin kuvvetli olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerde temel dil becerilerinin gelişimi ve okuma alışkanlığı konusunda ilerleme sağlandığını ifade etmişlerdir. Görüşmelerde olumsuz bir değerlendirmede bulunan veli olmamıştır. Velilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

"Türkçede benim tahminim dışında beklentimin çok üzerinde geri dönüşleri aldım çocuktan. Yani hikâye oluşturma açısından, cümle kurmada daha yetenekli olduğunu, yani yeteneğini geliştirdiğine inanıyorum. Daha doğrusu Türkçe dersleri ve diğer derslerde eğleniyor çocuk. Burada belli amaçla gelen öğrenciler var. Öğretmeninden de gayet memnun. Sözel dersleri çok sevmediği halde burada eğlendiğini görüyorum. Burada etkinliklerin ucu açık, önü açık, kalabalık değil, çocuklar için özgür bir ortam var. Öğretmenler seçilmiş kişiler." (V3)

"Türkçe derslerin burada daha farklı, çocukları açmaya yönelik, oğlum kendini daha rahat ifade ediyor, burada kitap okumaya başladı, buradaki etkinlikler zenginleştirilmiş etkinlikler, algılamaları gelişiyor. Burada farklı konular görüyorlar, ilgi alanları gelişiyor." (V6)

“Olumlu değerlendiriyorum, oğlum biraz daha okumaya yönlendi, okuduğunu anlama becerileri gelişti. Burada öğretmen öğrenci iletişimi daha güçlü.” (V7)

“Özellikle kızımın kendini ifade becerisini, yazılı ve sözlü olarak ifade gücünü geliştirdi, yaşatlarının önüne geçirdi. Okulda ön plana çıkmasını sağladı. Burada farklı ve zengin etkinlikler yapılıyor, etkinliklerin öğrencinin gelişimine etkisi çok olumlu, çocuğumun, okulunda sosyal hayatında arkadaşlarıyla ilişkilerinde kendini ifade becerileri çok gelişti.” (V8)

“Türkçe dersinde yapılan çalışmaların öğrenci ihtiyaçları ve seviyesi göz önünde bulundurularak hazırlandığı ve başarıyla uygulandığını düşünüyorum. Öğretmenlerin gerek öğrenciyle olan iletişimi gerekse ders işleniş açısından yeterli donanıma sahip olduğu düşüncesindeyim.” (V10)

Görüşmelerde velilere “Bilim ve sanat merkezlerinde verilen Türkçe eğitimi, öğrencilerin kariyer seçimini nasıl etkiliyor? Neden?” soruları sorulmuştur. Bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Velilere Göre BİLSEM’deki Türkçe Eğitiminin Öğrencilerin Kariyer Seçimine Etkisi

Tema	Kodlar	Sıklık
Beceri ve yetenek	Temel dil becerilerini geliştirme	9
	İletişim becerilerini geliştirme	7
	Yeteneğe göre yönlendirme	6
	Yaratıcılığı geliştirme	1
Davranış	Kendine güven duygusunu geliştirme	3
	Okuma alışkanlığı kazandırma	3

Tablo 20’ye göre, velilerin, BİLSEM’deki Türkçe eğitiminin öğrencilerin kariyer seçimine etkisine yönelik cevaplarından iki temaya ulaşılmıştır. “Beceri ve yetenek” (f=23) teması; temel dil becerilerini geliştirme (f=9), iletişim becerilerini geliştirme (f=7), yeteneğe göre yönlendirme (f=6) ve yaratıcılığı geliştirme (f=1) kodlarından oluşmaktadır. “Beceri ve yetenek” temasında en çok tekrarlanan kod “temel dil becerilerini geliştirme” olmuştur. “Davranış” (f=6) teması; kendine güven duygusunu geliştirme (f=3) ve okuma alışkanlığı kazandırma (f=3) kodlarından oluşmaktadır.

Veliler BİLSEM’deki Türkçe eğitiminin öğrencilerin öncelikle temel dil becerilerini ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ve bunun kariyer seçiminde olumlu etkisi olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca yeteneğe yönelik çalışmalar yapıldığı için öğrencilerin yeteneklerini keşfetmede ve hedeflerini belirlemede daha rahat olduklarını ve özgüvenlerinin geliştiğini

vurgulamışlardır. Sadece bir veli yaratıcılığı geliştirme konusunda görüş belirtmiştir. Velilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Ana dili ve iletişim becerilerini geliştirmesi, okuma alışkanlığı kazandırması açısından etkili olacaktır.” (V4)

“Kesinlikle etkiliyor, burada yapılan projeler gördüm, ileride çocukların daha büyük başarılar imza atacağını düşünüyorum. Şiir, öykü kitapları yazmaları, dil becerilerinin gelişmesi sonucunda önlerini açılacağını düşünüyorum.” (V6)

“Kendini ifade etme, düşündüklerini yapabilme, hitabet konusunda daha rahat davranıyorlar. Bu da ileride kariyer seçimine olumlu yansıtacaktır.” (V7)

“Kariyer seçimine önemli katkılarda bulunduğunu düşünüyorum. Yapılan çalışmalarla öğrencinin yeteneklerini daha iyi keşfetmesi sağlanıyor. Dolayısıyla öğrencinin daha gerçekçi hedefler belirlemesine katkı sağlıyor. Öğrencinin hayal dünyasını geliştiren metinler ve öğrenci ile belirlenen konularda yapılan çalışmalarla temel dil becerileri önemli ölçüde geliştiriliyor.” (V10)

“Öğrencinin kendisinde gizli kalmış yönünü ortaya çıkarıyor ve ben de yapabiliyorum düşüncesinin oluşmasına ve kendine güven duygusunun gelişmesine katkı sağladığını düşünüyorum.” (V18)

4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin ve velilerin, BİLSEM’deki Türkçe öğretmeninin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Görüşmelerde öğretmenlere “Bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe öğretmeni nasıl olmalıdır?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin cevaplarına göre belirlenen kod ve temalar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlere Göre BİLSEM'deki Türkçe Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Nitelikler

Tema	Kodlar	Sıklık	
Bireysel özellikler	İletişimi kuvvetli	5	
	Araştırmacı	5	
	Örnek alınan	4	
	Yaratıcı	3	
	Hoşgörülü	2	
	Sabırlı	2	
	Sevecen	2	
	Eleştirel düşünen	2	
	Eleştiriye açık	2	
	Empati yeteneği güçlü	1	
	Millî manevi değerleri ön planda tutan	1	
	Evrensel değerlere sahip	1	
	Mesleki özellikler	Özel yeteneklilerle ilgili eğitim almış	10
		Yeniliklere açık	8
Alan bilgisi iyi		7	
Öğretim programına hâkim		2	
Programı esnek kullanabilen		2	
Nitelikli eğitim ortamları hazırlayabilen		2	
Tecrübeli		1	
Lisansüstü eğitim almış		1	

Tablo 21'e göre, öğretmenlerin, BİLSEM'deki Türkçe öğretmenlerinde bulunması gereken niteliklere ilişkin cevaplarından iki temaya ulaşılmıştır. "Bireysel özellikler" teması (f=30); iletişimi kuvvetli, araştırmacı, örnek alınan, yaratıcı, hoşgörülü, sabırlı, sevecen, eleştirel düşünen, eleştiriye açık, empati yeteneği güçlü, millî manevi değerleri ön planda tutan ve evrensel değerlere sahip kodlarından oluşmuştur. Bireysel özellikler temasında en çok tekrarlanan kodlar iletişimi kuvvetli (f=5) ile araştırmacı (f=5) kodlarıdır.

"Mesleki özellikler" teması (f=33); özel yeteneklilerle ilgili eğitim almış, yeniliklere açık, alan bilgisi iyi, öğretim programına hâkim, programı esnek kullanabilen, nitelikli eğitim ortamları hazırlayabilen, tecrübeli ve lisansüstü eğitim almış kodlarından oluşmuştur. Mesleki özellikler temasında en çok tekrarlanan kodlar özel yeteneklilerle ilgili eğitim almış (f=10), yeniliklere açık (f=8) ve alan bilgisi iyi (f=7) kodlarıdır.

Öğretmenler BİLSEM'deki Türkçe öğretmenlerinin çevresiyle ve özellikle de öğrencilerle iletişiminin kuvvetli olması gerektiğini, ayrıca araştırmacı yönüyle ve davranışlarıyla onlara örnek olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin, mesleki özellikler açısından en çok vurguladıkları konu özel yeteneklilerle ilgili eğitim almış öğretmenlerin BİLSEM'de görev yapması gerektiğidir. Öğretmenler ayrıca BİLSEM'deki Türkçe öğretmenlerinin yeniliklere açık, sürekli kendini geliştiren ve alan bilgisi konusunda da

donanımlı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“BİLSEM’deki Türkçe öğretmeni yaratıcı olmalı, etkinlikleri zenginleştirip farklılaştırabilmeli, çocuk sıkıldığı anda farklı etkinlikleri işe koşabilmeli, öğretmen zeki olmalı ki dersleri daha eğlenceli hale getirebilsin, biraz da komik olmalı, espriden anlamalı ve espri yapabilmeli, çocukları güldürmeli, öğretmen sabırlı olmalı, hoşgörülü olmalı, eleştiriye tahammül edebilen öğretmen olmalı, BİLSEM öğrencileri acımasız şekilde eleştirebiliyor.”(Ö1)

“BİLSEM Türkçe öğretmenleri özel yetenekliler konusunda uzman olmalı, mesleki olarak donanımlı olmalı, ek eğitimler almış olmalı, bireyselleştirilmiş eğitim etkinlikleri hazırlama konusunda kendini geliştirmeli.” (Ö5)

“Burada öğretmenlerin kendini güncellemesi, çok okuma yapması gerekiyor. Akademik çalışmalarını takip etmesi, gençlerin dünyasından haberdar olması gerekiyor. Mutlaka çok iyi rehber olması gerekiyor. İnsandan anlaması, sabırlı olması gerekiyor.” (Ö6)

“Öğretmenlik vasfı burada çok önemli ayrıca kendi alanında ne kadar yol aldı ne kadar eser takip etti. Kendi alanıyla ilgili çalışmalardan haberdar mı, alanı ile ilgili olarak kendi bir şeyler yapıyor mu? Ayrıca sahip olduğu bilgileri bilgi olarak değil de çocuğun seviyesine uygun olarak renklendirip onlara verebiliyor mu? Bunlar çok önemli. Öğretmenlik yeteneği olması lazım her şeyden önemlisi ve mezun olduğu gibi kalmamış olması gerekiyor, günceli çok iyi bilmiş olması gerekiyor.” (Ö11)

“Bir defa yeniliklere açık olmak, öğrenmeye açık olmak çok önemli bence. Gelişim odaklı olmalı. Çünkü teknoloji hızla değişiyor ve bu konuda bazen yetersiz kalabiliyoruz birçok sistem var biliyorsun. Kendini ona göre geliştirebilirsin. En önemlisi de öğrencisini iyi tanıyıp ona göre bir program uygulamalı. Her öğrenci aynı değil.”(Ö12)

Görüşmelerde velilere de “Bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe öğretmenleri nasıl olmalıdır?” sorusu sorulmuştur. Velilerin cevaplarına göre oluşan kod ve temalar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Velilere Göre BİLSEM’deki Türkçe Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Nitelikler

Tema	Kodlar	Sıklık
Bireysel özellikler	İletişimi kuvvetli	7
	Yaratıcı	6
	Sevecen	4
	Farklı bakış açıları kazandıran	3
	Rehber	3
	Girişken	2
	Sabırlı	1
	Diksiyonu düzgün	1
	Örnek alınan	1
	Mesleki özellikler	Alan bilgisi iyi
Özgür ortam sağlayan		5
Yeniliklere açık		3
Öğrencilerin duygusal yönüne önem veren		2
Tecrübeli		2
Öğrenci merkezli		2
Ürün odaklı		1
Çalışkan		1
Araştırmaya yönlendiren		1
Yetenekli		1

Tablo 22’ye göre, velilerin, BİLSEM’deki Türkçe öğretmenlerinde bulunması gereken niteliklere ilişkin cevaplarından iki temaya ulaşılmıştır. En çok kodlama bireysel özellikler temasında olmuştur. “Bireysel özellikler” teması (f=28); iletişimi kuvvetli, yaratıcı, sevecen, farklı bakış açıları kazandıran, girişken, rehber, sabırlı, diksiyonu düzgün ve örnek alınan kodlarından oluşmuştur. Bireysel özellikler temasında en çok tekrarlanan kodlar iletişimi kuvvetli (f=7) ile yaratıcı (f=6) kodlarıdır.

“Mesleki özellikler” teması (f=24); özgür ortam sağlayan, alan bilgisi iyi, yeniliklere açık, öğrencilerin duygusal yönüne önem veren, tecrübeli, öğrenci merkezli, ürün odaklı, çalışkan, araştırmaya yönlendiren ve yetenekli kodlarından oluşmuştur. Mesleki özellikler temasında en çok tekrarlanan kodlar alan bilgisi iyi (f=6) ile özgür ortam sağlayan (f=5) kodları olmuştur.

Veliler BİLSEM’deki Türkçe öğretmenlerinin öncelikle çevresi ve öğrencileriyle iletişimlerinin kuvvetli olması gerektiğini, ayrıca öğretim sürecinde yaratıcı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Yine BİLSEM’lerde mesleki olarak alan bilgisi geniş ve öğrenme sürecinde öğrencilere özgür bir ortam sağlayan Türkçe öğretmenlerinin olması gerektiğini vurgulamışlardır. Velilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Öğrenciyi heyecanlandırmalı, meslekte kendini kanıtlamış olmalı, Çocuğu özgür bırakmalı, öğrenciyi derste mutlu etmeli.” (V3)

“Öğretmenlerin bu çocukların özelliklerini bilip onlarla iletişim kurabilen, onları anlayan bir profile sahip olması gerekir. Onları derse bağlayabilmeleri lazım. Dersi sevdirmeleri lazım.” (V6)

“Üstünlerle ilgili bilgisi olmalı, sabırlı olmalı, üretime dönük dersler olmalı, eleştiri kavramı önemli, ürün eleştirilerinde öğrencilerin hevesini kırmamalı.” (V8)

“Özünü kaybetmeden özgür düşünüp düşündürmeli, farklı fikirlere, yeniliklere açık olmalıdır. Eğlenceli ve çocukları derste etkin kılan bir öğretmen olmalı.” (V11)

“Diksiyonu düzgün olmalı, çocuklara doğru konuşmayı öğretebilmeli, kibar olmalı ki çocuklarda öğretmenini örnek alabilmeli, hayal gücünü zenginleştirici etkinlikler yapabilmeli, yaratıcı olmalı. Eğlenceli olmalı, çocukları derste masal dünyasında gibi hissettirebilmeli.” (V14)

4.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin, BİLSEM’de verilen Türkçe eğitimin temel amacının ne olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere “Bilim ve sanat merkezlerinde verilen Türkçe eğitimin temel amacı ne olmalıdır?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin cevaplarına göre belirlenen kod ve temalar Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlere Göre BİLSEM’deki Türkçe Eğitimin Temel Amaçları

Tema	Kodlar	Sıklık
Tutum ve davranışlar	Türkçe bilinci oluşturma	10
	Yazma alışkanlığı kazandırma	4
	Millî ve manevi değerleri öğretme	3
	Okuma alışkanlığı kazandırma	3
	Sanatsal değerleri fark ettirme	2
	Sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme	2
Temel beceri ve yetenek gelişimi	İletişim becerilerini geliştirme	8
	Temel dil becerilerini geliştirme	8
	Yetenekleri keşfetme ve geliştirme	4
	Eleştirel düşünme becerilerini geliştirme	1
	Bilimsel araştırma becerilerini geliştirme	1

Tablo 23’e göre, öğretmenlerin, BİLSEM’deki Türkçe eğitimin temel amaçlarının ne olması gerektiğine ilişkin cevaplarından iki temaya ulaşılmıştır. “Tutum ve davranışlar” teması (f=24); Türkçe bilinci oluşturma, yazma alışkanlığı kazandırma, millî ve manevi

değerleri öğretme, okuma alışkanlığı kazandırma, sanatsal değerleri fark ettirme ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme kodlarından oluşmuştur. Tutum ve davranışlar temasında en çok kodlama Türkçe bilinci oluşturma (f=10) kodunda olmuştur.

“Temel beceri ve yetenek gelişimi” teması (f=22); iletişim becerilerini geliştirme, temel dil becerilerini geliştirme, yetenekleri keşfetme ve geliştirme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve bilimsel araştırma becerilerini geliştirme kodlarından oluşmuştur. Temel beceri ve yetenek gelişimi temasında en çok tekrarlanan kodlar iletişim becerilerini geliştirme (f=8) ile temel dil becerilerini geliştirme (f=8) kodlarıdır.

Öğretmenler BİLSEM’deki Türkçe eğitimin öncelikli amacının öğrencilerde Türkçe bilinci ve sevgisini oluşturmak olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin, iletişim becerilerinin ve temel dil becerilerinin geliştirilerek onların sosyalleşmesi ve hayata hazırlanmasını da temel amaç olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Türkçeyi sevdirmek olmalı, dil bilincini çocuklara erken yaşta vermeliyiz.” (Ö4)

“Dil becerilerini öğretmek ve geliştirmek, çocukları sosyal yaşama kazandırmak, onların sosyalleşmesini sağlamak, hayata hazırlamak, okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, her konuda duyarlılık kazandırmak. Çünkü bu çocuklar toplum tarafından ve arkadaşları tarafından dışlanıyorlar ve sosyal fobileri var.” (Ö5)

“Öğrencilerin millî ve manevi değerlere sahip olmasını sağlamak, gerçek manada ülkesini seven, dilini seven ve güzel kullanan öğrenciler yetiştirmek, yetenekli şair ve yazarlar yetiştirmek olmalı. BİLSEM’lerde böyle bir ortam var, yaklaşım var.” (Ö6)

“Temel amacı çocukların okuma, dinleme, yazma, konuşma ve sahne sanatları becerilerini geliştirmek olmalı, herkes iyi bir yazar olmayabilir, herkes iyi bir tiyatrocü olmayabilir ama elimizden geldiğince her çocuğu bu yönde teşvik etmeliyiz. Tabii ki kendi yaratıcılıklarını, kendi yeteneklerini kullanarak mutlaka aralarında iyi bir yazar, şair, iyi bir sanatçı görmek şahsım adına benim temel amacım diyebilirim.” (Ö8)

“Öğrencinin dil, ifade ve iletişim becerilerini olduğu noktadan daha ileriye götürmek. Bununla birlikte Türkçenin tarihi gelişimini, gücünü ve güzelliğini de fark ettirmek.” (Ö17)

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bilim ve sanat merkezlerinde verilen Türkçe eğitimin temel amacı ne olmalıdır?” sorusuna verdikleri cevaplara göre belirlenen kod ve temalar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Öğrencilere Göre BİLSEM'deki Türkçe Eğitimin Temel Amaçları

Tema	Kodlar	Sıklık
Tutum ve davranışlar	Türkçe bilinci oluşturma	11
	Okuma alışkanlığı kazandırma	3
	Yazma alışkanlığı kazandırma	2
	Sanatsal değerleri fark ettirme	2
	Millî ve manevi değerleri öğretme	1
	Özgüven geliştirme	1
Temel beceri ve yetenek gelişimi	İletişim becerilerini geliştirme	15
	Temel dil becerilerini geliştirme	14
	Yetenekleri keşfetme ve geliştirme	10
	Okuldan farklı içerik sunma	8
	Bilim insanları yetiştirme	3
	Gerçek yaşama hazırlama	2
	Çok boyutlu düşünme becerisi kazandırma	2
	Kelime hazinesini geliştirme	1
	İkna etme becerilerini geliştirme	1

Tablo 24'e göre, öğrencilerin, BİLSEM'deki Türkçe eğitimin temel amaçlarının ne olması gerektiğine ilişkin cevaplarından iki temaya ulaşılmıştır. "Tutum ve davranışlar" teması (f=20); Türkçe bilinci oluşturma, okuma alışkanlığı kazandırma, yazma alışkanlığı kazandırma, sanatsal değerleri fark ettirme, millî ve manevi değerleri öğretme ve özgüven geliştirme kodlarından oluşmuştur. Tutum ve davranışlar temasında en çok tekrarlanan kod Türkçe bilinci oluşturma (f=11) kodudur.

"Temel beceri ve yetenek gelişimi" teması (f=56); iletişim becerilerini geliştirme, temel dil becerilerini geliştirme, yetenekleri keşfetme ve geliştirme, okuldan farklı içerik sunma, bilim insanları yetiştirme, gerçek yaşama hazırlama, çok boyutlu düşünme becerisi kazandırma, kelime hazinesini geliştirme ve ikna etme becerilerini geliştirme kodlarından oluşmuştur. Temel beceri ve yetenek gelişimi temasında en çok tekrarlanan kodlar iletişim becerilerini geliştirme (f=15), temel dil becerilerini geliştirme (f=14) ile yetenekleri keşfetme ve geliştirme (f=10) kodlarıdır.

Öğrenciler, BİLSEM'deki Türkçe eğitimin temel amaçlarının öncelikle öğrencilerin iletişim becerilerini ve temel dil becerilerini geliştirmek olması gerektiğini ifade etmişlerdir. En çok kodlama temel beceri ve yetenek gelişimi temasında yapılmıştır. Ayrıca öğrenciler Türkçeyi doğru ve etkili kullanmak konusunda Türkçe bilincine sahip olmalarının önemli olduğunu, yine özellikle dil becerileriyle ilgili yeteneklerinin keşfedilmesinin ve geliştirilmesinin gerektiğini de vurgulamışlardır.

Öğrencilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Öğrencilere Türkçeyi etkili bir şekilde kullanmayı öğretebilmelidir. Bunun yanı sıra Türk kültürünü, değerlerini, eserlerini en iyi şekilde öğretebilmelidir.” (ÖY2)

“Türkçenin detaylarını, dil becerilerini iyi bir şekilde öğretmek. Öğrencilerin dil bilgisini geliştirmek, onlara Türkçeyi doğru kullanmayı öğretebilmek. Bizim anlama ve yorumla yeteneğimizi geliştirmesi ve bunu bazen eğlendirerek yapması. Okulda öğretilmeyen şeyleri öğretmek olmalıdır. Daha çok okuma anlama üzerine etkinlikler yapılmalıdır. Yazma hakkında da bilgiler verilmelidir Aynı zamanda yetenekli öğrencileri ortaya çıkarmalıdır.” (ÖY9)

“Yeteneklerimizi keşfetmek ve geliştirmek, dil becerilerimizi geliştirmek olmalı.” (ÖY11)

“Türkçeyi sevdirmek, dil bilincine sahip olmamızı sağlamak, proje yazımını öğrenmek, dil becerileriyle ilgili yeteneklerimizi geliştirmek, iyi bir okuyucu olmamızı sağlamak olmalı.”(ÖY13)

“Türkçeyi doğru kullanmayı öğretmek, dilimizin zenginliklerini öğretmek, yeteneklerimize göre bizi yönlendirmek, kendimizi iyi ifade etmemizi sağlamak olmalı.”(ÖY17)

“Öğrencilerin Türkçe dersini daha iyi kavrayıp bu derse sevecek girmesi olmalıdır. Yazı yazmayı sevmeyen çocuklara yazı yazdırmayı sevdirmek ve alıştırmak. Öğrencilerin Türkçe derslerindeki yeteneklerini fark edip bu yetenek üzerinde çalışmak. Öğrencilerin daha sonraki senelerde okulda görecekları Türkçe eğitiminde zorlanmamaları olmalıdır. Üst sınıfların müfredatı da öğretilmelidir.” (ÖY28)

Araştırmaya katılan velilerin “Bilim ve sanat merkezlerinde verilen Türkçe eğitimin temel amacı ne olmalıdır?” sorusuna verdikleri cevaplara göre belirlenen kod ve temalar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Velilere Göre BİLSEM’deki Türkçe Eğitimin Temel Amaçları

Tema	Kodlar	Sıklık
Tutum ve davranışlar	Türkçe bilinci oluşturma	5
	Okuma alışkanlığı kazandırma	4
	Yazma alışkanlığı kazandırma	2
Temel beceri ve yetenek gelişimi	Temel dil becerilerini geliştirme	10
	İletişim becerilerini geliştirme	5
	Araştırmacı öğrenciler yetiştirme	4
	Yetenekleri keşfetme ve geliştirme	4
	Farklı içerik sunma	3
	Hayal gücünü geliştirme	2
	Kelime hazinesini geliştirme	1
	Disiplinler arası ürünler verme	1
	Sanatsal değerleri fark ettirme	1

Tablo 25 incelendiğinde, velilerin BİLSEM'deki Türkçe eğitimin temel amaçlarının ne olması gerektiğine ilişkin cevaplarından iki temaya ulaşıldığı görülmektedir. “Tutum ve davranışlar” teması (f=11); Türkçe bilinci oluşturma, okuma alışkanlığı kazandırma ve yazma alışkanlığı kazandırma kodlarından oluşmuştur. Tutum ve davranışlar temasında en çok tekrarlanan kod Türkçe bilinci oluşturma (f=5) kodudur.

“Temel beceri ve yetenek” gelişimi teması (f=31); temel dil becerilerini geliştirme, iletişim becerilerini geliştirme, araştırmacı öğrenciler yetiştirme, yetenekleri keşfetme ve geliştirme, farklı içerik sunma, hayal gücünü geliştirme, kelime hazinesini geliştirme, disiplinler arası ürünler verme ve sanatsal değerleri fark ettirme kodlarından oluşmuştur. Temel beceri ve yetenek gelişimi temasında en çok tekrarlanan kod temel dil becerilerini geliştirme (f=10) kodudur.

Veliler, BİLSEM'deki Türkçe eğitimin temel amacının öncelikle öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek olması gerektiğini ifade etmişlerdir. En çok kodlama temel beceri ve yetenek gelişimi temasında yapılmıştır. Veliler, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme, öğrencilerde Türkçe bilinci oluşturma, araştırmacı öğrenciler yetiştirme, yetenekleri keşfetme ve geliştirme ile öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmanın BİLSEM'deki Türkçe eğitimin temel amaçları olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Velilerin cevaplarından bazıları şöyledir:

“İlk amacı bence iletişim olmalı, sonra da tabii bu iletişimi de iki şekilde düşünebiliriz. Sözlü ve yazılı. Sözlü iletişimi çok daha fazla kullanıyoruz, yazılı iletişim de önemli. Çünkü bir süre sonra yazılı olarak ifade etmesi gereken düşüncelerini. Öğretmenden beklentimiz de yetileri, melekeleri geliştirecek faaliyetlerde bulunması. Temel dil becerilerini etkin şekilde kullanabilen, kendini ifade edebilen, düzgün yazabilen, birazcık daha sosyal anlamda iletişim becerilerini daha iyi ve daha aktif olarak kullanabilecek öğrenciler yetiştirmek.”(V1)

“İletişim becerisini geliştirmeli, hayal gücünü beslemeli, düşüncelerini iyi ifade edebilmeli, Türkçeye hâkim olan bireyler yetiştirmeli. İleri içerik verilmeli.”(V3)

“Araştıran, keşfeden, yenileyen, yenilenen, Türkçeye ilgili sınırlarını aşabilen öğrenciler yetiştirmek olmalı. Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilen öğrenciler yetiştirmek.”(V11)

“Türkçe, sadece bir ders değil, tüm dersler için önemlidir. Dahası, Türkçeyi güzel konuşmak sanattan siyasete hayatın her alanında gereklidir. Sosyal ilişkilerimizin güzelleşmesinde de Türkçe kritik bir öneme sahiptir. Bu yüzden öğretmenlerden beklentim, öğrencilere okumayı sevdirmek, gerek dil gerekse içerik olarak değerli kitapları okumaya teşvik etmektir.”(V13)

“Türkçeyi çok iyi kullanan öğrenciler yetiştirmeli, standart Türkçeyle konuşmayı öğrenmeliler, dil bilgisi kalıp olarak öğretilmemeli. Çocuklarda dil bilinci oluşturulmalı.” (V14)

4.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin, BİLSEM’de verilen Türkçe eğitiminin daha etkili şekilde uygulanması için önerileri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere “BİLSEM ’de verilen Türkçe eğitiminin daha etkili şekilde uygulanması için istek ve önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. On beş öğretmen çeşitli istek ve önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin cevaplarına göre belirlenen kod ve temalar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin BİLSEM Türkçe Eğitimine İlişkin İstek Ve Önerileri

Tema	Kodlar	Sıklık
Planlama ve politikalar	Donanım eksiklikleri	5
	Hizmet içi eğitim	4
	Özlük hakları	3
	Etkili bir öğretim programı	3
	Zorunlu Türkçe dersi	2
	Sınıf mevcutlarının azaltılması	2
	Denetleme	1
	Örgün eğitime dönüştürülme	1
	Yerleştirmelerde ek puan	1
	Devamsızlık sorunu	1
	Öğretim uygulamaları	Öğrenci çalıştay
	Disiplinler arası çalışma	1

Tablo 26’ya göre, öğretmenlerin, BİLSEM’de verilen Türkçe eğitiminin daha etkili şekilde uygulanmasına yönelik istek ve önerilerinden iki temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin istek ve önerileri daha çok planlama ve politikalara ilişkin olmuştur. “Planlama ve politikalar” teması (f=23); donanım eksiklikleri, hizmet içi eğitim, özlük hakları, etkili bir öğretim programı, zorunlu Türkçe dersi, sınıf mevcutlarının azaltılması, denetleme, örgün eğitime dönüştürülme, yerleştirmelerde ek puan ve devamsızlık sorunu kodlarından oluşmuştur. Donanım eksiklikleri (f=5) en çok sıklığa sahip kod olmuştur. “Öğretim uygulamaları” teması (f=2), öğrenci çalıştay ve disiplinler arası çalışma kodlarından oluşmuştur.

Öğretmenler BİLSEM’lerde daha çok donanım / materyal konusunda eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle kütüphanelerin yetersiz olduğunu belirtmişler ve Z kütüphanelerin her BİLSEM’de olması gerektiğini vurgulamışlardır. Hizmet içi eğitime de dikkat çeken öğretmenler sürekli eğitim almalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca özlük hakları ve öğretim programı konusunda iyileştirmeler yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ifadelerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Mesai saatlerinin yoğun olması, bilim sanat merkezlerinin donanımlarının yeterli olmaması, geç saatlere kadar ders işlenmesi yaşanan sıkıntılardan. Bilim ve sanat merkezleri donanımlı binalara geçmeli, böylece mesleki açıdan da rahatlamış olacağız. Mesela Z kütüphanemiz yok. Ayrıca Türkçe öğretmenleri yaratıcı yazarlık ve drama konusunda eğitimler almalı.”(Ö1)

“Öğrenci sayısı azaltılmalı, bilim ve sanat merkezleri maddi yönden desteklenmeli, fiziki şartlar düzeltilmeli. Eğitim saatleri değiştirilmeli, öğretmenler ayrıca eğitilmeli, öğretmenler maddi yönden desteklenmeli, özlük hakları desteklenmeli. Devamsızlık konusuna önem verilmeli.” (Ö4)

“BİLSEM öğrencilerinin yeteneklerini geliştirmek için her öğretmenin kendini geliştirmesi gerekiyor, bizden ne bekleniyor ve biz ne vermek istiyoruz. Eğitimler denetlenmeli. Öğretmenlere sürekli hizmet içi eğitimler verilmeli.” (Ö9)

“Öğrencilere burada ciddi sertifikalar verilmeli. Üniversiteye girişte ek puan verilmeli. İnterneti kullanamıyoruz. Bu konu acilen çözülmeli.”(Ö11)

“Türkçe dersleri bilim sanat merkezlerinde destek ve belki BYF’nin ilk yılında zorunlu ders olması gerektiğini düşünüyorum. Yani bu dersi her yer alması öğrencinin özellikle iletişim becerilerini geliştirmesi ve bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri öğrenmesi, yazmayı, düzgün yazmayı öğrenmesi açısından iyi olur kanaatindeyim.(Ö13)

Araştırmaya katılan öğrencilerin BİLSEM’de verilen Türkçe eğitiminin daha etkili şekilde uygulanması için istek ve önerilerinden belirlenen kod ve temalar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Öğrencilerin BİLSEM Türkçe Eğitimine İlişkin İstek Ve Önerileri

Tema	Kodlar	Sıklık
Öğretim uygulamaları	Sosyal etkinlik	7
	Zenginleştirilmiş materyal	3
	Drama etkinlikleri	3
	Farklı ortamlarda dersler	3
	Oyun tabanlı etkinlik	2
	Bilgisayar tabanlı etkinlik	2
	Uygulamaya ağırlık verme	2
	Disiplinler arası çalışma	1
	Hızlı okuma çalışmaları	1
	Donanım eksiklikleri	3
Planlama ve politikalar	Okul müfredatına yönelik program	2

Görüşme yapılan yirmi dokuz öğrenciden on yedisi istek ve öneride bulunmuştur. Tablo 27'ye göre öğrencilerin, BİLSEM'de verilen Türkçe eğitiminin daha etkili şekilde uygulanmasına yönelik istek ve önerilerinden iki temaya ulaşılmıştır. Öğrencilerin istek ve önerileri daha çok öğretim uygulamalarına yönelik olmuştur. “Öğretim uygulamaları” teması (f=24); sosyal etkinlik, zenginleştirilmiş materyal, drama etkinlikleri, farklı ortamlarda dersler, oyun tabanlı etkinlik, bilgisayar tabanlı etkinlik, uygulamaya ağırlık verme, disiplinler arası çalışma ve hızlı okuma çalışmaları kodlarından oluşmuştur. En çok kodlama sosyal etkinlik (f=7) kodunda yapılmıştır. “Planlama ve politikalar” teması (f=5); donanım eksiklikleri ve okul müfredatına yönelik program kodlarından oluşmuştur.

Öğrenciler BİLSEM’lerde özellikle kaynak kişi görüşmeleri, tiyatro, şiir dinletisi, gezi gibi sosyal etkinliklerin daha fazla yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Türkçe dersi materyallerinin zenginleştirilmesi, drama etkinliklerinin daha fazla yer alması, derslerin farklı ortamlarda işlenmesi, oyun ve bilgisayar tabanlı etkinliklere ağırlık verilmesi, donanım eksikliklerinin giderilmesi gibi istek ve önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerin istek ve önerilerinden bazı örnekler şöyledir:

“Okuldaki Türkçe dersine yönelik, okul başarısına yönelik etkinlikler yapılabilir. Gösteriler yapılabilir, tiyatro oyunları sahnelenebilir.”(ÖY6)

“Daha fazla sosyal aktivite ve belki biraz daha eğitici oyunlar/uygulamalar ve ders işleme tarzı olabilir.”(ÖY16)

“Yazar gelmesi, onun bizimle duygu ve düşüncelerini paylaşması bizim için çok iyi olurdu. Gezi ve gözleme daha fazla yer verilmeli.”(ÖY17)

“Türkçe sınıfını zenginleştirilebilir, materyalleri zenginleştirmek olabilir, böylece dersler daha canlı geçecektir. Akıllı tahtadan ve bilgisayardan yapılan etkinlikler fazlalaştırılmalı diye düşünüyorum. Kelime hazinemizi geliştirmeye yönelik de daha derin etkinlikler yapılmalı.” (ÖY19)

“Tiyatro ve drama konusunu önemli buluyorum bu ve yüzden Türkçe etkinliklerinde daha fazla yer almasını isterim.” (ÖY25)

Araştırmaya katılan velilerin BİLSEM’de verilen Türkçe eğitiminin daha etkili şekilde uygulanması için istek ve önerilerinden belirlenen kod ve temalar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Velilerin BİLSEM Türkçe Eğitimine İlişkin İstek Ve Önerileri

Tema	Kodlar	Sıklık
Öğretim uygulamaları	Oyun tabanlı etkinlikler	2
	Sosyal etkinlikler	2
Planlama ve politikalar	Gerçek yaşam problemleri	1
	Donanım eksiklikleri	3
	Esnek program	3
	Servis	1
	Okul müfredatına yönelik program	1

Görüşme yapılan on dokuz veliden on ikisi istek ve öneride bulunmuştur. Tablo 28’e göre, velilerin cevaplarından iki temaya ulaşılmıştır. “Öğretim uygulamaları” teması (f=5); oyun tabanlı etkinlikler, sosyal etkinlikler ve gerçek yaşam problemleri kodlarını içermektedir. “Planlama ve politikalar” teması (f=8); donanım eksiklikleri, esnek program, servis ve okul müfredatına yönelik program kodlarını içermektedir.

Velilerin istek ve önerilerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Sosyal etkinlikler olmalı, yazar söyleşisi, müze gezileri olmalı, çocuklar açısından iyi olur bu tür etkinlikler.”(V2)

“BİLSEM’ler için öğrenci servisi olmalı, ulaşım sıkıntısı yaşıyoruz.”(V7)

“Bilim ve sanat merkezlerinin fizikî şartlar açısından Türkçe dersinde yapılabilecek faaliyetler için yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (V10)

“Etkinlikler oyun ağırlıklı olmalı, daha kalıcı ve verimli olması açısından. Program esnek olmalı, sınırlayıcı olmamalı.”(V11)

“Gösteri anlamında bir boyut yapabilirsiniz. Belki küçük piyes yapabilirsiniz. Daha aktif olmalı, gösteri hazırlanmalı.”(V12)

Bazı veliler BİLSEM’de kütüphanelerin yetersiz olduğunu, Türkçe dersliklerinin daha donanımlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Veliler uygulanan programın esnek olmasının, oyun tabanlı etkinliklere ve sosyal etkinliklere ağırlık verilmesinin öğrencilerin öğrenmeleri açısından daha verimli olacağını ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitiminin niteliğine ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini ortaya koymak, öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamalarını tespit ederek elde edilen veriler ışığında Türkçe eğitimini değerlendirip öneriler sunmak amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar üzerinde yapılan tartışmaya yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde, araştırma sonuçlarına dayalı ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve tartışma

5.1.1 Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda farklı BİLSEM’lerde Türkçe derslerine giren on dokuz öğretmenin uyguladıkları Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Öğretmenler; BİLSEM’de zenginleştirilmiş program kapsamında MEB Türkçe dersi çerçeve programı ve etkinlik kitabındaki etkinlikleri, kendilerine ait zenginleştirilmiş etkinlikleri uyguladıklarını, ayrıca mevcut etkinlikleri farklılaştırarak uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgi ve yetenekleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarına göre içerik, öğretim süreci ve ürünler farklılaştırılmalıdır (Sak, 2017; Tomlinson, 2014; VanTassel-Baska, 2003). Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin sahip olması gereken standartlara göre öğretmenler özel yetenekli öğrencilerle ilgili temel esasları, öğrencilerin özelliklerini ve gelişimlerini, bireysel öğrenme farklılıklarını bilmeli, farklılaştırılmış öğretim planları yapabilmelidir (VanTassel-Baska & Johnsen, 2007). BİLSEM yönergesinde (MEB, 2016) “Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı’nda öğrencinin en çok ilgi duyduğu, yetenekli olduğu ve ileride üzerinde derinlemesine çalışmalar yapabileceği alanları belirlemek için her bir alana özgü tutum ve becerileri fark ettirici etkinlikler ilgili alan öğretmeni tarafından planlanır ve öğrencilerin bireysel

yeteneklerini fark etmeleri sağlanır.” denilmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Yıldız (2018) araştırmasında, bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin en çok MEB etkinlik kitabı ve çerçeve programını kullandığını, bunun yanında kendi hazırladıkları materyalleri de kullandıklarını tespit etmiştir. Yapılan araştırmalar farklılaştırılmış dil öğretiminin özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerini, üst düzey düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını geliştirdiğini göstermiştir. Akça-Üşenti (2013)’nin yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamaları, öğrencilerin bilişsel beceri düzeylerini, başarı düzeylerini ve yazma becerilerini anlamlı düzeyde etkilemiştir. Bozca-İşlekeller (2017) araştırmasında, Koşut (Paralel) Eğitim Programı’na göre farklılaştırılan Türkçe öğretim programı, özel yetenekli öğrencilerin Türkçe ders başarısını, eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırmıştır. Feng, Vantassel-Baska, Quek, Bai ve O’Neill (2004) yaptıkları araştırma, Birleştirilmiş Müfredat Modeli (ICM)’ne göre tasarlanan dil sanatları ünitelerinin; 3, 4 ve 5. sınıflardaki özel yetenekli öğrencilerin öğrenmelerini, eleştirel okuma, ikna edici yazma ve bilimsel araştırma becerilerinde önemli seviyelerde geliştirildiğini ortaya koymuştur. Özbey, Çetinkaya, Demir, Dolaş ve Tereci (2017, Mayıs)’nin yaptıkları araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin kendi yetenek alanları doğrultusunda eğitim aldıklarında akademik başarılarının da artacağı tespit edilmiştir. Karadağ (2010) araştırmasında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla işlenen Türkçe derslerinin özel yetenekli tanısı olmayan öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte BİLSEM’lerde diğer branşlarda yapılan araştırmalara (Akkaş, 2014; Güney, 2018; Kök, 2012; Taş, 2018) bakıldığında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin yaratıcılığını, problem çözme becerilerini, ders başarılarını ve tutumlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin çeşitli farklılaştırma stratejileri doğrultusunda derslerini planlamalarının önemli olduğu görülmektedir. Sonuç olarak BİLSEM’lerde öğretmenlerin sadece MEB Türkçe dersi etkinlik kitabı ve çerçeve programıyla yetinmeyip öğrencilerin özelliklerine göre zenginleştirilmiş etkinlik hazırlamaları ve var olan etkinliklerde öğrencilerin özelliklerine göre farklılaştırmalar yapmaları öğretmenlerin farklılaştırma ve zenginleştirme konusunda bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ve velilerin görüşleri de bu sonucu desteklemektedir.

Öğretmenlerin, özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitiminde önemli buldukları temel konular; dil becerileri, değerler, edebiyat, drama ve araştırma yöntemleri olmuştur. Dil becerileriyle ilgili sırasıyla konuşma öğrenme alanı, yazılı anlatım öğrenme alanı, okuma öğrenme alanı, dinleme öğrenme alanı ve dil bilgisi konuları ifade edilmiştir. Ayrıca; dil bilinci, değerler eğitimi ve millî kültür, edebi türler, millî edebiyat ve edebiyat tarihi, drama ile bilimsel araştırma yöntemleri öğretmenlere göre öncelikli konulardandır. Öğretmenler en çok konuşma öğrenme alanına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerin sosyalleşme ve kendilerini ifade etmede sıkıntı yaşayabildiklerini, konuşma etkinlikleriyle öğrencilerin yeterliklerinin artırılabilceğini vurgulamışlardır. Konuşma öğrenme alanındaki çalışmaların, özel yetenekli öğrencilerin yalnızlık ve izolasyon bağlamında yaşayabilecekleri sosyal duygusal sorunların (Çitil & Ataman, 2018; Peterson, Duncan ve Canady, 2009; Koçal, Kanar, Ermiş ve Pınar Kanar, 2009) önlenmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler yazılı anlatım öğrenme alanına ilişkin, yaratıcılığı geliştirmede yaratıcı yazmanın önemli olduğuna dikkat çekerek yaratıcı yazarlık konularına ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Saluk ve Pilav (2018)'in Kırıkkale İl Özel İdaresi Bilim ve Sanat Merkezinde yaptıkları araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2010)'in yaptığı araştırmada yaratıcı yazma becerileri açısından BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık ve plan bölümlerinde özel yetenekli tanısı olmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Okuma ve dinlemeyle ilgili konular da özel yetenekliler için öncelikli ve sorun yaşanan konular olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler alana özgü konular dışında millî ve manevi değerlerin de Türkçe derslerinde mümkün olduğunca vurgulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Edebiyat konularında millî edebiyat, edebi türler ve edebiyat tarihi üzerinde durmuşlardır. Bununla birlikte en az görüş bildirilen konular drama ile bilimsel araştırma yöntemleri olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre drama hem sanat disiplini olarak hem de yöntem olarak özel yetenekli öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Buna göre öğretmenlerin içerik ve süreç zenginleştirmede dramaya daha fazla yer vermeleri gerektiği söylenebilir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin dil ve edebiyat konusunda araştırma yöntemlerini bilmeye ihtiyacı vardır. Alanda çalışan kişilerin kullandıkları araştırma yöntemlerinin öğretilmesi, öğrencilerin araştırma isteklerini ve becerilerini arttırmasına (Sak, 2017) rağmen az sayıda öğretmenin bu konuda görüş belirtmesi dikkat çekicidir.

Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan Türkçe dersi müfredatı aynı zamanda onların üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmelidir. Araştırmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitiminde önemli bulduğu beceriler; temel dil becerileri olarak sırasıyla yazma, konuşma, okuma ve dinleme; üst düzey bilişsel beceriler yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, analitik düşünme ve bilimsel süreç becerileri olmuştur. Kariyer becerileri ise iletişim becerileri, işbirlikli çalışma, medya ve teknoloji becerileri ile liderlik becerileri olmuştur. Türkçe dersi temelde beceri dersidir. Üst düzey bilişsel beceriler doğrudan ya da dolaylı olarak temel dil becerileriyle ilişkilidir (Göçer, 2010). Öğretmenler öğrencilerin özellikle yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için yaratıcı okuma, eleştirel okuma, eleştirel dinleme ve yaratıcı yazma etkinliklerine ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Eleştirel düşünmeyle dil eğitimi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Hangi bilginin doğru, önemli ve öncelikli olduğunu belirlemek için güçlü bir eleştirel düşünme becerisine sahip olmak gerekir. Dinlemenin artık eleştirel dinleme, okumanın da eleştirel okuma olarak görülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Yalçın, 2018). İşlekeller (2008) araştırmasında, eleştirel düşünme becerileriyle geliştirilmiş Türkçe öğretiminin, özel yetenekli öğrencilerin başarı puanı, eleştirel düşünme becerileri ve Türkçe dersi tutumlarını arttırdığı belirlenmiştir. Bapoğlu (2010)'nun İstanbul'da BİLSEM'lere devam eden özel yetenekli öğrencilerin ve örgün eğitime devam eden özel yetenekli tanısı olmayan öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırma sonucunda yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme testinde puanların özel yetenekli öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür. Hughes (2000) araştırmasında ikna edici yazma yoluyla eleştirel düşünmeyi öğretmek için tasarlanmış bir müfredatın özel yetenekli, ortalama ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırma bulgularına göre öğrencilerin yazma puanlarının önemli ölçüde arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte en başarılı grup özel yetenekli öğrencilerin grubu olmuştur. Hızır (2014) özel yetenekli tanısı olmayan ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Öğretmenler kariyer becerilerine ilişkin en çok iletişim becerisinde görüş bildirilmiştir. Koç (2015)'un araştırmasında; özel yetenekli öğrencilerin %41,66'sının duygu ve düşüncelerini rahatça paylaştıkları, %13,33'ünün çekinerek iletişim kurdukları, %10'unun duygu ve düşüncelerini pek paylaşmadıkları tespit edilmiştir. Buna göre bilim ve sanat merkezlerinde Türkçe derslerinin içerik ve öğretim süreci planlanırken temel dil becerileriyle üst düzey bilişsel becerilerin ve kariyer becerilerinin bütünleştirilmiş bir şekilde yer almasının daha faydalı olacağı söylenebilir.

Öğretmenlere göre Türkçe derslerinde öğrencilerin ilgisini en çok çeken konular; yazılı anlatım konuları, konuşma alanıyla ilgili konular ve sahne sanatlarından drama olmuştur. Ayrıca dil bilgisi konuları, edebiyatla ilgili olarak edebiyat tarihi ve biyografiler ile bilimsel araştırma yöntemleri de öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Okuma, dinleme/izleme ve materyal tasarlama konuları ise en az görüş bildirilen konular olmuştur. Öğretmenlere göre, öğrencilerin ilgisini çeken etkinlik türleri; drama-oyun etkinlikleri, tartışma etkinlikleri, sözel zekâ oyunları, disiplinler arası etkinlikler, materyal-ürün oluşturma, yaratıcı yazma, kısa film çekme, sokak röportajı, karikatür çizme, biyografi inceleme ve proje olmuştur. Öğrencilerin ilgisini çeken etkinlikler daha çok süreç odaklı etkinliklerdir. Drama-oyun etkinlikleri en çok görüş bildirilen etkinlik türü olmuştur. Öğretmenler öğrencilerin etkin olabilecekleri, eğlenirken öğrenebilecekleri drama-oyun etkinliklerini çok sevdiğini belirtmişlerdir. Ürün odaklı etkinliklerde ise materyal-ürün oluşturma etkinlikleri öğretmenlere göre öğrencilerin ilgisini en çok çeken etkinlik türü olmuştur. Özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim programı belirlenirken öğrencinin ilgisinin merkezde olması önemlidir (Gentry, Gable ve Springer, 2000; Tomlinson, 2014). Bu bulgulara göre öğretmenlerin zenginleştirme yaparken bu konuları ve etkinlik türlerini göz önünde bulundurması öğrencilerin ilgilerine ve öğrenme stillerine göre farklılaştırma yapılması açısından faydalı olacak, öğrencilerin farklı gereksinimlerine daha iyi yanıt verilecektir.

Öğretmenlerin BİLSEM Türkçe derslerinde kullandığı yöntemler soru-cevap, gösterip yaptırma, anlatım, tartışma, proje/araştırma, işbirlikli öğrenme, karma yöntem, problem çözme, örnek olay ve gezi-gözlem; teknikler ise beyin fırtınası, drama, grup çalışması, yaratıcı yazarlık, eğitsel oyun, rol oynama, dramatizasyon, münazara, kavram haritası, mülakat, kaynak kişi görüşmeleri, vızıltı grupları, balık kılıcı, mikro öğretim, öyküleştirme ve zihin haritası olmuştur. Öğretmenlerin en çok soru-cevap, gösterip yaptırma, anlatım ve tartışma gibi yöntemleri kullandığı, ayrıca öğretmenlerin beyin fırtınası, drama ve grup çalışması gibi öğrencilerin etkin olabileceği teknikleri daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretim sürecinde özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine göre çeşitli strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Farklı strateji, yöntem ve teknikler, derslerde çabuk sıkılabilen, çok farklı özelliklere sahip özel yetenekli öğrenciler için gerekliliktir. Özel yetenekli öğrenciler kendi öğrenme stillerine uygun olan öğretim stratejilerine göre öğrenme süreçlerine aktif katılırlar (Tortop, 2015). Öğretim süreci üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalı, bilgiyi sunmada kullanılan

öğretim stratejileri genişletilerek bağımsız çalışma, saha gezileri, seminerler, konferanslar, olimpiyatlar, çok disiplinli ve disiplinler arası projelerle zenginleştirilmelidir (Clark, 2012; Sak, 2017; Şahin, 2015b). İstasyonlar, ajandalar, yörünge çalışmaları, öğrenme sözleşmeleri ve okuma çemberi gibi farklılaştırmayı destekleyecek öğretim stratejilerinin/yöntemlerinin ise öğretmenler tarafından ifade edilmemesi nispeten yeni stratejiler olmalarından ya da öğretmenlerin pek sık kullanmadığı stratejiler olmasından kaynaklanmış olabilir. Soares (2009) okuma çemberi yönteminin özel yetenekli altıncı sınıf öğrencilerine çoklu bakış açısı, yeni öznellikleri denemek ve karşı metinler üretmek için bir bağlam, analitik akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini uygulayacakları bir forum, metinler arası bağlantılar oluşturma için fırsat alanları sağladığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak bu çalışmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine göre farklı yöntem ve tekniklere yer verdiği ve süreci zenginleştirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok öğretim süreciyle ilgili ve olumlu değerlendirmeler yapması bu sonucu desteklemektedir.

Özel yetenekli öğrenciler için öğrenme ortamında zengin materyaller olmalıdır. Öğretmenlerin en çok kullandıkları materyaller kitap, otantik materyal, sözel zekâ oyunları, kukla, resim, Hacivat Karagöz seti, dergi, sözlük, afiş ve kostüm otantik materyal, sözel zekâ oyunları ve kukla akıllı tahta, eğitici video, bilgisayar, web 2.0 araçları, animasyon, belgesel, kamera, müzik, sesli şiir, radyo ve ses kaydı olmuştur. Öğretmenler özellikle görsel olarak zengin, teknoloji tabanlı ve oyun tabanlı materyallere daha çok ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Yıldız (2018)'in araştırmasında da BİLSEM Türkçe öğretmenleri materyallerin kapsamlı ve çeşitli olması gerektiğini, teknoloji tabanlı, görsel olarak zengin, zorlayıcı, erişiminin kolay ve özgün olması gerektiğini belirtmişlerdir. Gunter ve Kenny (2012) yaptıkları çalışmada özel yetenekli öğrencilerin okumaya karşı isteksizliğini, okumada karşılaştıkları güçlükleri ve motivasyon eksikliğini aşmalarına yardımcı olmak için dijital bir uygulama geliştirilmiştir. Dijital hikâye oluşturma ve video üretimi etkinliklerinde öğrenciler kişisel video tabanlı hikâyeler üretmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya karşı tutumunda anlamlı fark olmuştur. Jordan (2015) araştırmasında öğretmenlerin, 3. sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilere yönelik normal dil eğitimi programını genişletmek ve zenginleştirmek için kullanabilecekleri bir çevrimiçi öğretim ortamı geliştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Ayrıca niteliksel ve niceliksel veri analizleri hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından olumlu bir

duygusal tepki ortaya koymuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerin ilgisini çeken çok çeşitli materyaller kullandıkları, bununla birlikte görsel, teknolojik ve oyun tabanlı materyallere daha çok ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özel yeteneklilerin eğitiminde değerlendirme de farklılaştırılmalıdır. Çoklu ölçme araçları ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. BİLSEM’de Türkçe dersine giren öğretmenlerin derslerinde kullandığı ölçme araçları ve değerlendirme yöntemleri; öğrenci ürün dosyası, açık uçlu sorular, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları ile temel dil becerileri için değerlendirme formları, dereceli puanlama anahtarları, gözlem formları ve kontrol listeleri olmuştur. Öğretmenler öğrencilerin gelişimini izleme, süreç ve ürün değerlendirme açısından ürün dosyalarını önemsediklerini ifade etmişlerdir. Farklılaştırmada ilk olarak öğrencilerin hazır bulunuşluklarını tespit etmek önemlidir. Bunun için ön değerlendirme yapılmalıdır. Bu ön değerlendirmeye göre içerik, öğretim süreci ve üründe farklılaştırma yapılabilir (Tomlinson, 2014; Tortop, 2015). Ön değerlendirme ile öğretmen ve öğrenciler zaman kazanmış olacak, konu temelli hızlandırmalar buna göre yapılabilecektir. Ürün dosyası öğrencilerin, kendi çalışmalarını yorum yapmalarını, eksiklerini görmelerini, amaçlarını belirlemelerini, kendi gelişimlerini izlemelerini ve gelecekteki öğrenmelerine yön vermelerini sağlar (Güneş, 2016). Benzer şekilde öz değerlendirme öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkına varmalarına yardımcı olur. Öğretmenler ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme yaptıklarını vurgulamışlardır. Buna göre öğretmenlerin çoklu ölçme araçları ve değerlendirme yöntemleri kullanması olumlu bir sonuçtur.

Öğretmenlere göre derslerde en çok ortaya çıkan somut öğrenci ürünleri öykü, deneme, şiir ve masal olmuştur. Makale, kukla, Karagöz-Hacivat, çizgi roman, röportaj, resim, oyun, şarkı, serbest metin, karikatür, kısa film, drama gösterisi ve afiş de öğrencilerin oluşturduğu ürünlerdendir. Öğrencilerin derslerde daha çok edebi ürünler oluşturduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencileri ürün konusunda serbest bıraktıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında, oluşturulan ürünlerin üst düzey düşünme becerilerinin kullanılacağı sentez ürünlerden oluşmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Sak ve Maker, 2004; Sak, 2017; Tortop, 2015). Buna göre öğrencilerin çok çeşitli ve daha çok sentez ürünler oluşturduğu tespit edilmiştir.

5.1.2 İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda bilim ve sanat merkezlerinde Türkçe derslerine giren iki öğretmenin öğretim sürecindeki uygulamalarına ilişkin ders gözlemleri yapılmıştır. Gözlem süreci bittikten sonra öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerden gözlem yapılan derslere ilişkin yansıtıcı günlük tutmaları istenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamalarına ilişkin ders gözlemlerine göre etkinliklerin disiplinler arası bağlantılar içerdiği, kısmen soyut ve karmaşıklık özelliği gösterdiği, etkinliklerde kısmen ileri içerik verildiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin etkinliklerde kısmen farklı yöntem ve teknikler kullandığı, üst düzey düşünme becerilerine ve açık uçlu problemlere az yer verdiği gözlenmiştir. Öğretimin hızının ise tüm etkinliklerde tekrara düşmeden ve öğrencilerin sıkılmayacağı şekilde olduğu gözlenmiştir. Öğrenme ortamına ilişkin gözlem bulgularına bakıldığında öğretmenlerin etkinlikleri öğrenci merkezli uyguladıkları, dersleri demokratik bir ortamda işledikleri, değerlendirmelerinin yapıcı olduğu gözlenmiştir. Etkinliklerde ortaya çıkan ürünlere bakıldığında; ürün çeşitliliğinin olduğu, bununla birlikte sentez niteliğinde ürünlerin ortaya çıktığı, ürün değerlendirmelerinde çoklu ölçme araçlarına ve değerlendirme yöntemlerine yer verildiği gözlenmiştir. Yansıtıcı öğrenci günlüklerine göre, gözlemlenen derslerde farklı tekniklerle masal, hikâye, şiir, haber, senaryo yazma, belgesel, yazar-şair videosu, kısa film izleme ve yorumlama ile masal dinleme, deyim ve atasözleri oyunu, masal anlatıcılığı, münazara, yeni bir bakış açısı, sunum yapma, gazete çalışması, sanatçıların üslubu, dijital kitap yazma, bulmaca hazırlama, diksiyon çalışması ve karikatür canlandırma gibi konular ve etkinlikler öğrencilere farklı ve ilgi çekici gelmiştir. Ayrıca öğrenciler gözlemlenen dersleri yaratıcı, eğlenceli, güzel, bilgilendirici, zorlayıcı, samimi, verimli ve etkileyici olarak nitelemişlerdir. Bu bulgulara göre öğrencilerin gözlemlenen Türkçe etkinliklerini genel olarak farklı, yaratıcı, eğlenceli ve güzel buldukları söylenebilir. Ders gözlemleri, gözlem sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğretim sürecinde gözlenen öğretmenlerin, öğrencilere uygun olarak içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamında farklılaştırma yaptığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte etkinlik içeriklerinin daha soyut ve karmaşıklık özelliği göstermesi için revize edilmesi, ileri içeriğin artırılması, öğretim sürecinde farklı strateji, yöntem ve tekniklere yer verilmesi, üst düzey düşünme becerilerine ve açık uçlu problemlere daha çok yer verilmesi gerektiği

söylenbilir (Clark, 2012; Fraser-Seeto, Howard ve Woodcock, 2015, Gagne, 2010; Sak, 2017; Tomlinson, 2014; Tortop, 2015).

5.1.3 Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda farklı bilim ve sanat merkezlerine devam eden özel yetenekli yirmi dokuz öğrencinin aldıkları Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Öğrenciler görüşmelerde bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe etkinliklerinin içeriğini farklı, zengin, disiplinler arası ve zorlayıcı olarak nitelmişlerdir. Öğrenciler en çok öğrenme öğretme sürecine yönelik değerlendirme yapmışlardır. Öğrenme öğretme süreci öğrencilere göre eğlenceli-oyun temelli, farklı yöntemlerin olduğu, uygulamalı, verimli, yaratıcı ve hızlandırılmıştır. Ürünler; temel dil becerilerini geliştirme, öğrenci ilgisine göre, düşünme becerilerini geliştirme, okuma alışkanlığı kazandırma, iletişim becerilerini geliştirme, gerçek yaşam problemlerini çözme ve derse yönelik olumlu tutum geliştirme gibi özelliklere sahiptir. Ürünlerin öğrencilerin ilgilerine göre düzenlenmesi farklılaştırmada önemli unsurlardandır. Öğrencilere göre öğrenme ortamı öğrenci merkezli, özgür ve sosyalleşme imkânı sağlayan niteliklere sahiptir. Veli görüşmeleri, gözlem bulguları ve yansıtıcı öğrenci günlükleri bu görüşlerle paraleldir. Olumsuz bir değerlendirmede bulunan öğrenci olmamıştır. Okur ve Özsoy (2013)'un yaptıkları araştırmada da, BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Yine araştırma bulgularına benzer şekilde Aslan ve Doğan (2016)'ın özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM'e ilişkin görüşlerini metaforlarla ortaya çıkarmak için yaptıkları araştırmada öğrenciler BİLSEM'i rahatlatıcı, heyecan verici, düşünmeyi geliştirici ve gelişmişlik ile ilişkilendirmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitimi konusunda genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları; öğretmenlerin, öğrencilerin özelliklerine göre içerik, süreç ve üründe farklılaştırma yaptıkları söylenebilir.

Öğrencilerin, Türkçe derslerinde ilgilerini çeken konular; yazılı anlatıma ilişkin en çok yaratıcı yazma; hikaye, şiir ve masal gibi türlerde metin yazma konularıdır. Öğrenciler yazarken yeni bir şeyler ürettiklerini, kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini ve eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Okuma-anlama konuları ve eleştirel okuma, konuşma kazanımlarını içeren konular ve tartışma, dil bilgisi konularında deyimler ve atasözleri,

ayrıca dinleme/izleme, sözel zeka oyunları ve drama konuları da öğrencilerin ilgisini çeken konulardandır. Türkçe derslerinde öğrencilerin ilgilerini çeken etkinlik türleri; süreç odaklı etkinliklerden drama, Hacivat Karagöz ve kukla, tartışma içeren etkinlikler, zorlayıcı etkinlikler, sözel zekâ oyunları, hayal gücünü geliştiren etkinlikler, konuşma-diksiyon etkinlikleri, okuma etkinlikleri ve dinleme / izleme etkinlikleri olmuştur. Ürün odaklı etkinliklerden yazma etkinlikleri, kendi materyalini-ürününü oluşturma, araştırma, karikatür, konferans, saha gezileri, afiş ve sergi olmuştur. Süreç odaklı etkinlikler, özellikle sahne sanatları öğrencilerin ilgisini daha çok çekmektedir. Ayrıca yazma öğrenme alanı hem konu olarak hem de etkinlik olarak öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmektedir. Olthouse (2012)'un araştırmasında özel yetenekli öğrenciler, yazmayı kimliklerini anlama ve ifade etme aracı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler akademik yazıya değer vermekle birlikte, yaratıcı yazıların kendi duyguları, hedefleri ve değerleri ile daha uyumlu olduğunu belirtmiştir. Hırça (2013) yaptığı çalışmada benzer şekilde özel yetenekli öğrenciler tarafından en faydalı, farklı ve eğlenceli görülen etkinliklerin başında yaratıcı yazma ve drama etkinliklerinin geldiğini belirlemiştir. Epçaçan (2012) araştırmasında öğrencilerin eleştirel okuma becerisi arttıkça okumaya yönelik tutum ve algılarının da olumlu yönde gelişeceğini ifade etmiştir. Sonuç olarak içerik ve süreç planlanırken bu konuların ve etkinlik türlerinin ön planda olması öğrencilerin ilgilerine ve öğrenme profillerine göre farklılaştırma yapılması (Clark, 2012; Sak, 2017; Tomlinson, 2014; Tortop, 2015) açısından önemlidir.

5.1.4 Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda velilerin, BİLSEM'de verilen Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir.

Veliler, bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan Türkçe etkinliklerinin içeriğini farklı, zenginleştirilmiş, öğrenci ilgisine göre, öğrenci hazır bulunuşluğuna göre, hızlandırılmış ve ayrıntılı olarak nitelemişlerdir. Veliler öğrenme sürecinin uygulama ağırlıklı olduğunu, araştırmaya yönlendirdiğini ve yeteneğe göre yönlendirme yapıldığını belirtmişlerdir. Velilere göre Türkçe derslerinde ortaya çıkan ürünler; temel dil becerilerini geliştirme, okuma alışkanlığı kazandırma, iletişim becerilerini geliştirme, yeteneklerini geliştirme, özgüveni geliştirme, ilgi alanlarını geliştirme, okuldaki başarıyı artırma, kalıcı öğrenme sağlama ve duygusal gelişim sağlama gibi niteliklere sahiptir. Ayrıca öğrencilerin

eğlenerek öğrendiklerini, öğretmen-öğrenci iletişiminin kuvvetli olduğunu öğrenme ortamının özgür olduğunu vurgulamışlardır. Velilerin, BİLSEM'deki Türkçe eğitiminin öğrencilerin kariyer seçimine etkisine yönelik görüşleri de olumludur. Veliler BİLSEM'deki Türkçe eğitiminin öğrencilerin temel dil becerilerini ve iletişim becerilerini geliştirdiğini, ayrıca yeteneğe yönelik çalışmalar yapıldığı için öğrencilerin yeteneklerini keşfetmede ve hedeflerini belirlemede daha rahat olduklarını ve özgüvenlerinin geliştiğini vurgulamışlardır. Bu görüşler öğretmen ve öğrenci görüşleriyle paraleldir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2019)'ın yaptığı araştırmada veliler genel olarak BİLSEM'deki eğitimin çocuklarına özgüven, farklı düşünme, merak, yaratıcılık ve boş zamanlarını değerlendirme gibi konularda katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Koç (2016) ile Yıldız (2010)'ın yapmış oldukları araştırmalarda da velilerin BİLSEM'de yapılan eğitim faaliyetlerinden memnun oldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada velilerin bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri olumlu olarak değerlendirilebilir.

5.1.5 Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin ve velilerin, BİLSEM'deki Türkçe öğretmenin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlere göre, BİLSEM'deki Türkçe öğretmenlerinde bulunması gereken bireysel özellikler; iletişimi kuvvetli, araştırmacı, örnek alınan, yaratıcı, hoşgörülü, sabırlı, sevecen, eleştirel düşünen, eleştiriye açık, empati yeteneği güçlü, millî manevi değerleri ön planda tutan ve evrensel değerlere sahip olmuştur. Mesleki özellikler; özel yeteneklilerle ilgili eğitim almış, yeniliklere açık, alan bilgisi iyi, öğretim programına hâkim, programı esnek kullanabilen, nitelikli eğitim ortamları hazırlayabilen, tecrübeli ve lisansüstü eğitim almış olmuştur. Öğretmenler en çok özel yeteneklilerle ilgili eğitim alma konusunda görüş bildirmişlerdir. Velilere göre BİLSEM'deki Türkçe öğretmenlerinde bulunması gereken bireysel özellikler; iletişimi kuvvetli, yaratıcı, sevecen, farklı bakış açıları kazandıran, girişken, rehber, sabırlı, diksiyonu düzgün ve örnek alınan olmuştur. Mesleki özellikler; özgür ortam sağlayan, alan bilgisi iyi, yeniliklere açık, öğrencilerin duygusal yönüne önem veren, tecrübeli, öğrenci merkezli, ürün odaklı, çalışkan, araştırmaya yönlendiren ve yetenekli olmuştur. Bu bulgulara paralel olarak VanTassel-Baska ve Johnsen (2007), özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerle ilgili temel esasları,

öğrencilerin özelliklerini ve gelişimlerini, bireysel öğrenme farklılıklarını, öğretim stratejilerini bilen, farklı öğrenme ortamları oluşturabilen, iletişim becerisi yüksek, farklılaştırılmış öğretim planları yapabilen öğretmenler olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin yüksek olması onların öğretmen desteğine ihtiyacı olduğu gerçeğini değiştirmemekte, öğrenme ve gelişimlerinde en önemli etkinin öğretmenler tarafından oluşturulduğu bilinmektedir (Clark, 2012; Fraser-Seeto, Howard ve Woodcock, 2015, Gagne, 2010). BİLSEM Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzunda yer alan değerlendirme kriterlerine göre özel yeteneklilerle ilgili eğitim alanlara, alanında yüksek lisans ve doktora yapanlara ek puan verilmektedir (MEB, 2019). Ayrıca sözlü sınavda iletişim becerileri, ifade yeteneği, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklık, yaratıcılık gibi kriterler bulunmaktadır. Buna göre bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçiminde öğretmenlerin ve velilerin vurguladığı özelliklerin yer aldığı görülmektedir.

5.1.6 Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin, BİLSEM’de verilen Türkçe eğitimin temel amacının ne olması gerektiğine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin BİLSEM’deki Türkçe eğitimin temel amaçlarının ne olması gerektiğine ilişkin görüşleri tutum ve davranışlar yönünden; Türkçe bilinci oluşturma, yazma alışkanlığı kazandırma, millî ve manevi değerleri öğretme, okuma alışkanlığı kazandırma, sanatsal değerleri fark ettirme ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme olmuştur. Temel beceri ve yetenek gelişimi yönünden; iletişim becerilerini geliştirme, temel dil becerilerini geliştirme, yetenekleri keşfetme ve geliştirme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve bilimsel araştırma becerilerini geliştirme olmuştur. Öğretmenler BİLSEM’deki Türkçe eğitimin öncelikli amacının öğrencilerde Türkçe bilinci ve sevgisini oluşturmak olması gerektiğini vurgulamışlar, ayrıca öğrencilerin, iletişim becerilerinin ve temel dil becerilerinin geliştirilerek onların sosyalleşmesi ve hayata hazırlanmasını da temel amaç olarak ifade etmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Yalçın (2018) toplumda bireylerin dil kullanma bilinci ne kadar yüksekse o toplumun toplumsal kültür kalitesinin de o derece yüksek olacağını ifade etmiştir.

Öğrencilerin BİLSEM'deki Türkçe eğitimin temel amaçlarının ne olması gerektiğine ilişkin görüşleri tutum ve davranışlar yönünden; Türkçe bilinci oluşturma, okuma alışkanlığı kazandırma, yazma alışkanlığı kazandırma, sanatsal değerleri fark ettirme, milli ve manevi değerleri öğretme ve özgüven geliştirme olmuştur. Temel beceri ve yetenek gelişimi yönünden; iletişim becerilerini geliştirme, temel dil becerilerini geliştirme, yetenekleri keşfetme ve geliştirme, okuldan farklı içerik sunma, bilim insanları yetiştirme, gerçek yaşama hazırlama, çok boyutlu düşünme becerisi kazandırma, kelime hazinesini geliştirme ve ikna etme becerilerini geliştirme olmuştur. Öğrenciler, BİLSEM'deki Türkçe eğitimin temel amaçlarının öncelikle öğrencilerin iletişim becerilerini ve temel dil becerilerini geliştirmek olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler Türkçeyi doğru ve etkili kullanmak konusunda Türkçe bilincine sahip olmalarının önemli olduğunu vurgulamışlar, özellikle dil becerileriyle ilgili yeteneklerinin keşfedilmesinin ve geliştirilmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir.

Velilerin BİLSEM'deki Türkçe eğitimin temel amaçlarının ne olması gerektiğine ilişkin görüşleri tutum ve davranışlar yönünden; Türkçe bilinci oluşturma, okuma alışkanlığı kazandırma ve yazma alışkanlığı kazandırma alt temalarından oluşmuştur. Tutum ve davranışlar temasında en çok kodlanan alt tema Türkçe bilinci oluşturma olmuştur. Temel beceri ve yetenek gelişimi yönünden temel dil becerilerini geliştirme, iletişim becerilerini geliştirme, araştırmacı öğrenciler yetiştirme, yetenekleri keşfetme ve geliştirme, farklı içerik sunma, hayal gücünü geliştirme, kelime hazinesini geliştirme, disiplinler arası ürünler verme ve sanatsal değerleri fark ettirme olmuştur. Öğrenciler ve veliler en çok temel beceri ve yetenekleri geliştirme amacıyla görüş bildirmişlerdir. Emir ve Yaman (2017) özel yetenekliler için program ihtiyaçlarını belirlemede veliler, öğrenciler ve öğretmenlerin mükemmel bilgi kaynağı olduklarını belirtmişlerdir. Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Çerçeve Programı güncellenirken belirlenen amaçlar dikkate alınabilir.

5.1.7 Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin, BİLSEM'de verilen Türkçe eğitiminin daha etkili şekilde uygulanması için istek ve önerileri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, BİLSEM’de verilen Türkçe eğitiminin daha etkili şekilde uygulanmasına yönelik istek ve önerileri daha çok planlama ve politikalara ilişkin olmuştur. Planlama ve politikalara yönelik istek ve öneriler; donanım eksikliklerinin giderilmesi, hizmet içi eğitimin sürekli olması, özlük haklarının düzenlenmesi, etkili bir öğretim programı üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin istek ve önerileri daha çok öğretim uygulamalarına yönelik olmuştur. Öğretim uygulamalarına yönelik istek ve öneriler; sosyal etkinlik, zenginleştirilmiş materyal, drama etkinlikleri, farklı ortamlarda dersler üzerinde yoğunlaşmıştır. Velilerin istek ve önerileri daha çok planlama ve politikalara ilişkin olmuştur. Donanım eksikliklerini veliler de dile getirmiştir. BİLSEM’lerle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında benzer sonuçları görmek mümkündür (Atlı ve Balay, 2016; Ayrancı ve Mete, 2017; Bulut, 2016; Çetin ve Doğan 2018; Geçkil, 2012; Koç, 2016, Kurnaz, 2014; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2019; Satmaz ve Gencil, 2016; Şenol, 2011; Yıldız, 2010). BİLSEM’de verilen Türkçe eğitiminin daha etkili şekilde uygulanması, özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış ve zengin bir eğitim sağlaması için eksikliklerin giderilmesi, imkanların artırılması; öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bu konudaki istek ve önerilerin dikkate alınması önemlidir.

Genel olarak sonuçları özetlemek gerekirse; BİLSEM’lerde Türkçe dersine giren öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun olarak içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamında farklılaştırma ve zenginleştirme yaptıkları, öğretim sürecinde öğrencilerin ilgisini çeken çeşitli materyaller kullandıkları, değerlendirmede çoklu ölçme araçlarına ve değerlendirme yöntemlerine yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca görsel, teknolojik ve oyun tabanlı materyallerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitimi konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları, Türkçe etkinliklerini farklı, yaratıcı ve eğlenceli buldukları, süreç odaklı etkinliklerden, özellikle sahne sanatlarından ve yaratıcı yazma etkinliklerinden hoşlandıkları, öğretim süreci sonunda çeşitli ve sentez ürünler oluşturdukları tespit edilmiştir. Veliler BİLSEM’deki Türkçe eğitiminin öğrencilerin temel dil becerilerini ve iletişim becerilerini geliştirdiğini, ayrıca yeteneğe yönelik çalışmalar yapıldığı için öğrencilerin yeteneklerini keşfetmede ve hedeflerini belirlemede daha rahat olduklarını ve özgüvenlerinin geliştiğini vurgulamışlardır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Araştırma sonuçları BİLSEM’lerde Türkçe dersine giren öğretmenlerin farklılaştırma ve zenginleştirme konusunda bilgi sahibi olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenler için hizmet içi eğitimlerin sürekli hale getirilmesi, farklılaştırmayı destekleyecek yeni strateji, yöntem ve tekniklerin uygulamalı olarak öğretilmesi, ayrıca üniversitelerin ilgili bölümlerinde ve yurt dışındaki özel yeteneklilerle ilgili çalışan kurumlarda yerinde eğitim yapma imkanı sağlanması özel yetenekli öğrencilerin farklı ve zengin eğitim almasına katkı sağlayacaktır.

2. Araştırmada tespit edilen, öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için Türkçe dersinde önemli bulunduğu konular ve temel beceriler ile öğrencilerin ilgilerini çeken konulara ve etkinlik türlerine BİLSEM Türkçe Dersi Çerçeve Programı’nda ve etkinliklerde daha fazla yer verilebilir.

3. Öğretmenler özellikle görsel olarak zengin, teknoloji tabanlı ve oyun tabanlı materyallere daha çok ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. BİLSEM Türkçe dersleri için ihtiyaçlar doğrultusunda materyallerin geliştirilmesi, bu konuda öğretmenler ve akademisyenlerin birlikte çalışması faydalı olacaktır.

4. Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Çerçeve Programı’nda öğretmen, öğrenci ve velilerin ifade ettiği temel amaçlar dikkate alınabilir.

5. BİLSEM’de verilen Türkçe eğitiminin daha etkili şekilde uygulanması için eksikliklerin giderilmesi, imkanların artırılması; öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bu konudaki istek ve önerilerin dikkate alınması faydalı olacaktır.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe derslerinin temel dil becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

2. Bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe derslerinin üst düzey zihinsel becerileri geliştirmeye etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

3. Örgün eğitim kurumlarında özel yetenekli öğrencilere destek eğitim odalarında verilen Türkçe derslerinin etkililiğini sınamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
4. BİLSEM Türkçe dersleri için farklı program modelleri hazırlanarak deneysel çalışmalarla etkililiği tespit edilebilir.
5. Araştırma Türkiye'nin farklı bölgelerindeki on yedi BİLSEM'de yapılmıştır. Benzer bir çalışma farklı BİLSEM'lerde farklı gruplarla yapılabilir.
6. Bilim ve sanat merkezlerinde farklı derslerdeki uygulamalara ilişkin nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonuçlarının özel yetenekli öğrencilere bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan Türkçe eğitiminin geliştirilmesi; etkinlik hazırlama, öğrenme öğretme süreci, strateji, yöntem ve teknikler, materyal kullanımı, ürün, ölçme ve değerlendirme konularında öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine göre alanda yapılacak farklılaştırma ve zenginleştirme çalışmalarına katkı sağlaması düşüncesiyle çalışmanın önemli olduğuna inanılmaktadır.

KAYNAKLAR

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar, aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akça-Üşenti, Ü. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 351534).
- Akkaş, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 357727).
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Alevli, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığında ailelerinin duyarlılığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 47 (Özel Sayı 1), 129-142. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/569420>
- Allington, R. (2002). What I've learned from about effective reading instruction: From a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. *Phi Delta Kappan*, 10, 740-747. doi:10.1177/003172170208301007
- Arı, G. (2015). Yaratıcı yazma. F. Şahin (Ed.), *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi* (ss. 128-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, G. (2013). Dinleme/izleme öğretimi. C. Yıldız, (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (4. Baskı) (ss. 189-215). Ankara: Pegem Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 299-308. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/31988>
- Aslan, H. ve Doğan, Ü. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okulları ile bilim ve sanat merkezine ilişkin metaforik algıları: Karşılaştırmalı durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 335-350. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/226806>

- Ataman, A. (1982). Üstün zekâlı çocuklara ana babaları ve öğretmenleri nasıl yardımcı olabilir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 335-344. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/509/6241.pdf>
- Ataman, A. (1998). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler- Ünite 11. S. Eripek (Ed.), *İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Özel Eğitim 1-12* (ss. 173-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. Şirin ve diğerleri (Yay. haz.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (ss.155-169). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2014). Üstün zekâlı/üstün yetenekli çocuk ve aile. A. Ataman (Ed.), *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler* (ss.83-107). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ateş, M. (2017). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 211-225. doi: 10.21764/efd.70905
- Atlı, H., ve Balay, R. (2016). Bilim ve sanat merkezindeki üstün yetenekliler eğitiminin sürdürülebilirliğine ilişkin öğrenci düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 191-205. Erişim adresi: http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt17Sayi2/JKEF_17_2_2016_191-205.pdf
- Ayrancı, B. B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 349017).
- Austin, K. D. (2011). *Giving Voice: A mixed methods study of gifted students' and their parents' perceptions of their reading experiences* (Doktora Tezi, Oregon State University, College of Education. Erişim adresi: https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate_thesis_or_dissertations/2r36v17k
- Ayrancı, B. B., ve Mete, F. (2017). Bilim ve sanat merkezleri bireyselleştirilmiş eğitim programında Türkçe dersi uygulamalarındaki farklılıklar ve sorunlar. *Electronic Turkish Studies*, 12(18). doi:10.7827/TurkishStudies.12129

- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 264502).
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baykoç, N. (2014). *Üstün; akıl, zekâ, deha, yetenek, dâhiler - savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Berkowitz, E. (2004). *High achieving and underachieving gifted middle school students' metacognitive strategies in reading comprehension* (Doktora Tezi, Fordham University Graduate School of Education). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/305187480?accountid=13654>
- Bozca, A. İşlekeller (2017). *Üstün zekâlı öğrencilerde Türkçe koştut eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 461422).
- Bulut, T. K. (2016). *Bilim ve sanat merkezleri'nin etkililiği ve işlevselliğine ilişkin öğretmen, öğrenci, yönetici ve uzman psikolojik danışmanların görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 429937).
- Carpinelli, T. (2006). Literature circles: A collaborative success story! *Library Media Connection*, 25 (3), 32-33. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ762355>
- Cavazos-Kottke, S. (2006). Five readers browsing: The reading interests of talented middle school boys. *Gifted Child Quarterly*, 50 (2), 132-147. doi: 10.1177/001698620605000205
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Collins, N. D. ve Aiex, N. K. (1995). Gifted readers and reading instruction. *ERIC Digest. Clearinghouse on Reading, English and Communication Bloomington IN*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379637.pdf>
- Clark, B. (2012). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th edition). Boston: Pearson.

- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cutts, N.E. ve Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi*. (Çev. İsmail Ersevimi). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çetin, A., ve Doğan, A. (2018). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 615-641. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.370355
- Çifçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları* (3. Baskı) (ss.77-134). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/462740>
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). Erken çocuklukta üstün zekâ/üstün yetenek. A. Ataman (Ed.), *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler* (ss.46-82). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Davaslıgil, U. ve Leana, M. Z. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. (Ed. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin), *I. Türkiye Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss. 85–100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dixon, F.A., Prater, K.A., Vine, H.M., Wark, M.J., Williams, T., Hanchon, T. & Shobe, C. (2004). Teaching to their thinking: A strategy to meet the critical-thinking needs of gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 56-76. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ682888.pdf>
- Emir, S. (Ed.) (2017). *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Emir, S. ve Yaman, Y. (2017). Özel yetenekliler için eğitim programı nasıl olmalı? S. Emir (Ed.) *Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı* (ss. 3-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Epçaçan C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical for the*

Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(4), 1711-1726, doi: 10.7827/TurkishStudies.4127

- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise and creative achievement. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Ed.). *Conceptions of Giftedness* (ss. 64-79). United States of America: Cambridge University Press.
- Feng X. A., VanTassel-Baska J. , Quek C., Bai W. & O'Neill B. (2004). A longitudinal assessment of gifted students' learning using the integrated curriculum model (ICM): Impacts and perceptions of the william and mary language arts and science curriculum, *Roeper Review*, 27(2), 78-83. doi: 10.1080/02783190509554294.
- Fraser-Seeto, K. T., Howard, S. J., & Woodcock, S. (2015). An investigation of teachers' awareness and willingness to engage with a self-directed professional development package on gifted and talented education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1), 1-14. Erişim adresi: <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1293/>
- Gagné, F. (1996). A thoughtful look at the concept of talent development. *Tempo: The Journal of the Texas Association for Gifted and Talented*, 16(4), 5-12. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409670.pdf>
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. Robert J. Sternberg & J. E. Davidson (Ed.). *Conceptions of Giftedness* (ss. 98-120). United States of America: Cambridge University Press.
- Gagne, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51(10), 93-117. doi: 10.1177/0016986206296660
- Gagne, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 1(2), 81– 99. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341>
- Geçkil, A. (2012). *Bilim ve sanat merkezlerindeki (BİLSEM) laboratuvar yeterliklerinin ve uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 311046).
- Gentry M, Gable R. K., & Springer P. (2000). Gifted and nongifted middle school students: Are their attitudes toward school different as measured by the new affective instrument, my class activities...? *Journal for the Education of the Gifted*, 24, (1) 74-96. doi: 10.1177/016235320002400104

- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290. Erişim adresi: http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ali_gocer_egitim_fakultesi_ogrencileri_yazili_anlatim.pdf
- Gregory, G. H. ve Chapman, C. (2013). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gunter, G. A. ve Kenny, R. F. (2012). UB the director: Utilizing digital book trailers to engage gifted and twice exceptional students in reading. *Journal of Gifted Education International*, 28(2), 146-160. doi: 10.1177/0261429412440378.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller* (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güney, K. K. (2018). *Üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen farklılaştırılmış bilimsel araştırma yöntemleri programının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 514229).
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roepert Review*, 26(2), 78-84. doi: 10.1080/02783190409554246
- Hébert, T. P. ve Neumeister, K. L. S. (2000). University mentors in the elementary classroom: Supporting the intellectual, motivational, and emotional needs of high-ability students. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(2), 122-148. doi: 10.1177/016235320002400202
- Hırça, N. (2013). Gifted students' summer science camp experiences. *Journal of Gifted Education Research*, 1(1), 22-30. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423937373.pdf>
- Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 377634).
- Hughes, C. E. (2000). *A comparative study of teaching critical thinking through persuasive writing to average, gifted and students with learning disabilities* (Doktora Tezi, The Faculty of the School of Education The College of William and Mary). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/304635180?accountid=13654>

- İnnalı, H. Ö. (2017). Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli çocukların dil becerilerine yönelik yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 75-94. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=577570>
- İnnalı, H. Ö. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları bilişüstü stratejilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 534488).
- İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 261624).
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Jordan, B. (2015) *Developing differentiated reading instruction online for gifted third graders: A design experiment* (Doktora Tezi, University of South Florida, College of Education, Department of Educational and Psychological Studies). Erişim adresi: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/5966>
- Kanlı, E. (2017). Bütünleşik öğretim modeli. S. Emir (Ed.) *Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı* (ss. 47-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Karababa, S. ve Kaya, D. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(5),132-147. Erişim adresi: http://www.ressjournal.com/Makaleler/157854947_9%20Safiye%20KARABABA.pdf
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 263134).
- Karsak, H. G. (2014). *Bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal ve üstün zekâlı öğrencilerin yazma performanslarına etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 358456).

- Kaya-Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 525647).
- Keskin, H. K. (2015). Eleştirel okuma ve eleştirel okuma becerilerinin desteklenmesi. F. Şahin (Ed.), *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi* (ss. 174-186). Ankara: Pegem Akademi.
- Klein, P.S. (1992). Mediating the cognitive, social and aesthetic development of precocious young children. P.S. Klein & A. Tannenbaum (Ed.), *To be Young and Gifted* (ss.245- 277), New Jersey: Ablex.
- Koç İ. (2015). Bilim ve sanat merkezi'ne devam eden özel yetenekli öğrencilerin iletişim becerileriyle ilgili görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 39-53. Erişim adresi: <http://uyad.beun.edu.tr/index.php/JGER/article/view/55>
- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkezi'yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 1-10. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/516561>
- Koçal, Z.D., Kanar, E., Ermiş, S. ve Pınar Kanar, K. (2009, Mart). Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçları: Amasya örneği. Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Mart 25-27; Eskişehir.
- Konik, A. K. (2014). Üstün yetenekli bireylerin aileleri. N. Baykoç (Ed.), *Üstün; Akıl, Zekâ, Deha, Yetenek, Dâhiler - Savantlar Gelişimleri ve Eğitimleri* (ss.160-187). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Kök, B. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 314714).
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında bilim ve sanat merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1), 1-22. Erişim adresi: <http://proxy.sakarya.deep-knowledge.net/MuseSessionID=0212f57pv/MuseProtocol=http/MuseHost=eds.a.ebs-cohost.com/MusePath/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=963e8ce8-41b8-447b-bebd-f2f9d57dcbac%40sessionmgr4008>

- Leana-Taşçılar, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 2(2). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/735a06c1e9fee796a9e07caa9187b59d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1946344>
- Levande, D. (1999). Gifted readers and reading instruction. *CAG Communicator*, 30(1), 1-5. Erişim adresi: <http://idmforgifted.pbworks.com/f/Gifted+Readers-Levande.pdf>
- Little, C. A. (2001). *A study of metaphor development in young gifted children* (Doktora Tezi, The Faculty of the School of Education The College of William and Mary). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/250769976?accountid=13654>.
- Mert, E. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları stratejiler üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 505811).
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *TÜBAR*, 27, 503-519. <http://acikerisim.giresun.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/123456789/309/Sedat%20Maden7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marland Raporu (1972). Education of the gifted and talented. Vol 1. Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education. Washington, DC: US Government Printing Office. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED056243>
- Mathia, K. (2015) *Impact of an afterschool science ebook club for gifted and talented elementary students* (Doktora Tezi, The School of Education St. John's University). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1836764386?accountid=13654>
- Mcgirt, S. (2017). *Improving academic self-efficacy in reading comprehension skills of 8th grade gifted and talented students* (Doktora Tezi, Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1965457093?accountid=13654>
- Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an N of 1?: Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51-60. Erişim adresi: <https://www.iup.edu/assets/0/347/349/4951/4977/10245/BA91CF95-79A7-4972-8C89-73AD68675BD3.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzu. Erişim adresi: <http://orgm.meb.gov.tr/www/2019-yili-bilsem-ogretmen-secme-ve-atama-kilavuzu-yayimlandi/icerik/1138>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*: Kasım 2016 / 2710. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1810.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleri_yonergesi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Ankara. Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/yonetmelik.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi. çocuk gelişimi ve eğitimi - üstün zekâ ve özel yetenekli çocuklar. Erişim adresi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf
- Oh, S. (2012). *Effect of teaching experience on student outcomes in two language arts units for gifted students* (Doktora Tezi, University of Virginia. The Faculty of the Curry School of Education). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1151450396?accountid=13654>
- Okur, A. & Alevli, O. (2018). New media literacy skills in gifted studentsika. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20 (1), 265-289. doi: 10.15516/cje.v20i1.2553
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264 Erişim adresi: <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/1169>

- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2017). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ilgisi ve okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 73-89. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/516676>
- Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. ve Subotnik R. F. (2018). The role of the family in talent development. S. I. Pfeiffer (Editor-in-Chief). *APA Handbook of Giftedness and Talent* (ss.465-477). American Psychological Association. doi: 10.1037/0000038-030
- Olthouse, J. M. ve Miller, M. T. (2012). Teaching talented writers with web 2.0 tools. *Teaching Exceptional Children*, 45(2), 6-14. doi: 10.1177/004005991204500201
- Olthouse, J.M. (2012). Talented young writers' relationships with writing. *Journal for The Education of The Gifted*, 35 (1), 66-80. doi: 10.1177/0162353211432039
- Özbey, N., Çetinkaya, H., Demir, A., Dolaş, F. ve Tereci, A. (2017, Mayıs). Özel yetenek ile uyumlu öğretimin akademik başarıya etkisi. International Talented And Gifted Conference: New Approaches and Educational Practices, 4-5 May 2017, Ankara
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279878).
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 413674).
- Peterson, J., Duncan, N., Canady, K. (2009). Longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*. 53(1): 34- 49. doi: 10.1177/0016986208326553
- Piirto, J. (2011), Elementary and middle school talented students: A chapter from talented children and adults: Their development and education. Sisu Press, Reynoldsburg. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/272816970_Elementary_and_Middle_School_Talented_Students_A_Chapter_from_Talented_Children_and_Adults_Their_Development_and_Education

- Reis, S., Gubbins, E., Briggs, C., Schreiber, F., Richards, S., Jacobs, J., Eckert, R., & Renzulli, J. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315-338. doi: 10.1177/001698620404800406
- Reis, S. M. ve Boeve, H. (2009). How academically gifted elementary, urban student respond to challenge in an enriched, differentiated reading program. *Journal for the Education of the Gifted*, 33 (2), 203–240. doi: 10.1177/016235320903300204
- Renzulli S. J. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Robert J. Sternberg ve Janet E. Davidson (Ed.). *Conceptions of Giftednes* (ss. 246-279). United States of America: Cambridge University Press. Erişim adresi: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. doi: 10.1002/pits.10144
- Renzulli S. J. (2003). The three-ring conception of giftedness: Its implications for understanding the nature of innovation. L. V. Shavinina (Ed.). *The International Handbook on Innovation* (ss. 79-96). Amsterdam: Pergamon: Elsevier Science.
- Richards, S. (2003). Current reading instructional practices for average and talented readers (Doktora Tezi, University of Connecticut). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/305343963>
- Robinson, N. M. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die-hard liberal. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.). *Conceptions of Giftednes* (ss. 280-295). United States of America: Cambridge University Press. Erişim adresi: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382- 396. doi: 10.1177/0016986207306324
- Runco, M. A. (2005). Creative giftedness. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Ed.). *Conceptions of Giftednes* (ss. 295-312). United States of America: Cambridge University Press. Erişim adresi: <https://ebookcentral.proquest.com>

- Sak, U. ve Maker, C. J. (2004). DISCOVER assessment and curriculum model: The application of theories of multiple intelligences and successful intelligence in the education of gifted students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 1-15. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Ugur_Sak/publication
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanınmaları, eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Saluk, N. ve Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2191-2215. doi: 10.29299/kefad.2018.19.03.011
- Saranlı, A. G., Er, S. ve Deniz, K. Z. (2017). Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların dil gelişimlerinin analizi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(1), 1-20. <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/55/41>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2019). Velilerin gözüyle BİLSEM. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 114-133. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.5m
- Satmaz, İ. ve Gencel, İ. E. (2016). Bilim sanat merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 59-73. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/35757/399520>
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shanahan, T., Fisher, D. ve Frey, N. (2012). The challenge of challenging text. *Educational Leadership*, 69(6), 58-62. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ982574>
- Shore, B. M. & Delacourt, M. A. B. (1996). Effective curricular and program practices in gifted education and the interface with general education. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 138-154. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ545952>
- Silverman, L. K. (1992). How parents can support gifted children. ERIC Publications. (ERIC Digest No: ED352776, E#515). Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED352776>
- Smutny, J. F. (2001). Creative strategies for teaching language arts to gifted students (K-8). ERIC Digest E612. Erişim adresi: <https://www.ericdigests.org/2002-2/k-8.htm>

- Smutny, J. F. (2004). Differentiated instruction for young gifted children: How parents can help. *Parenting For High Potential*, 6-11. Erişim adresi: <http://www.davidsongifted.org/Search-Database/entry/A10465>
- Soares, L. B. (2009). An investigation of literature circles and critical literacy: differentiated learning opportunities for high-ability students (Doktora Tezi, University of North Carolina). Erişim adresi: https://libres.uncg.edu/ir/uncc/f/Soares_uncc_0694D_10009.pdf
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39 (2), s.189–202. Erişim adresi: <https://www.redalyc.org/html/284/28439202/>
- Süel, E. E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 303871).
- Şahin, F. (2014). Üstün zekâlı/üstün yeteneklilerin tanınması. A. Ataman (Ed.), *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler* (ss.29-40). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Şahin, F. (2015a). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitime yönelik eğitsel stratejiler. F. Şahin (Ed.) *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi* (ss. 3-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, F. (2015b). Genel eğitim sınıflarındaki üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde müfredat farklılaştırma. F. Şahin (Ed.), *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi* (ss. 20-38). Ankara: Pegem Akademi.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 289684).
- Taş, N. (2018). *Farklılaştırılmış bilgisayar destekli matematik etkinliklerinin üstün yeteneklilerin bilgi işlemsel düşünme özyeterlikleri ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 512614).
- Taşer, S. (2004). *Konuşma eğitimi* (7. Basım). İstanbul: Papirüs Yayınları.

- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. 1-7. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf>
- Tomlinson, C. A. ve Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED486662>
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. (Çev. SEV Mat. ve Yay.). (2. Baskı). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.
- Tortop, H. S. (2015). *Üstün zekâlılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*. Düzce: Genç Bilge Yayıncılık.
- Türkman, B. (2017). Genel öğretim programını özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırma stratejileri. S. Emir (Ed.). *Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı* (ss. 25-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, D., Demirtaş, Z. ve Gür Erdoğan, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerde okuma alışkanlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 1, 109-127. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/Ozel_Sayi_1.pdf
- Ünal, D. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 537157).
- VanTassel-Baska, J. (2003). *Differentiating the language arts for high ability learners K-8*. ERIC Digest. VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED474306>
- VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. Robert J. Sternberg ve Janet E. Davidson (Ed.). *Conceptions of Giftednes*. (ss. 358-377). United States of America: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511610455.021
- VanTassel-Baska, J. ve Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205. doi: 10.1177/0016986207299880

- VanTassel-Baska,J., Johnson, D., Hughes, C. ve Boyce, L. (1996). A study of language arts curriculum effectiveness with gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 461-480. doi: 10.1177/016235329601900405
- Villani, C. J. (1998, Nisan). Meeting the needs of the gifted student in language arts and mathematics: an evaluative exploration. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego. CA.
- Vosslamber, A. (2002). Gifted readers: Who are they, and how can they be served in the classroom? *Gifted Child Today*, 25(2), s. 14-20. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787925.pdf>
- Weber, C. L. ve Cavanaugh, T. W. (2006). Promoting reading: Using eBooks with gifted and advanced readers. *Gifted Child Today*,29(4), 56-63. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ746309>
- Wendt, S. L. (2012). *The effects of differentiated instruction support inclusion services on fifth grade reading/ language arts achievement* (Doktora Tezi, Tennessee State University). <https://search.proquest.com/docview/1017707860?accountid=13654>
- Wood, P. F. (2008). Reading instruction with gifted and talented readers: A series of unfortunate events or a sequence of auspicious results? *Gifted Child Today*, 31(3),16-25. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ803362.pdf>
- Worrell, F. C., Roth, D. A., & Gabelko, N. H. (2007). Elementary reading attitude survey (ERAS) scores in academically talented students. *Roeper Review*, 29(2), 119-124. doi: 10.1080/02783190709554395
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretilimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaylacık A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 359944).
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2013). Ana dili öğretilimi. C. Yıldız, (Ed.). *Yeni Öğretilim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretilimi* (4. Baskı). (ss. 45-76). Ankara: Pegem Yayınları.

- Yıldız, N. (2018). *Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ders materyali geliştirme/kullanma durumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 506263).
- Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279748).

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534-605.01-E.22041708
Konu : Görüşme Talebi (Ozan ALEVLİ)

21.12.2017

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) 28/11/2017 tarihli ve 18307 sayılı yazınız,
b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı, 2017/25 sayılı Genelgesi.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Ozan ALEVLİ'nin "Özel Yetenekli Öğrencilerde Türkçe Eğitimi: Bir Durum Çalışması" adlı doktora tez araştırması kapsamında araştırmasında belirttiği bilim ve sanat merkezlerindeki öğretmen, öğrenci ve velilerle ders saatleri dışında gönüllülük esasına göre görüşme yapmak istediği hakkındaki ilgi (a) yazı, ilgi (b) Genelge çerçevesinde Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın adı geçen illerdeki BİLSEM'lerde, eğitim-öğretim sürecini aksatmaksızın uygulanması, çalışmada sadece yazımız ekinde sunulan mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma raporunun basılı ve dijital olarak Genel Müdürlüğümüzle paylaşılması kaydı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Celil GÜNGÖR
Bakan a.
Genel Müdür

EK:

Mühürlü Ölçme Aracı (23 Sayfa) *(ek konulmadığı)*

DAĞITIM

Gereği:

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğüne
(Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü 54300 Hendek SAKARYA)

Bilgi:

İstanbul, Bolu, Afyonkarahisar, Bursa,
Ankara, Kahramanmaraş, Denizli, Düzce
Eskişehir, Kocaeli, Konya, Kütahya, Manisa
Uşak, Nevşehir, Amasya Valiliğine (İl MEM)

MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler/ANKARA
Elektronik Ağ : <http://orgn.meb.gov.tr>
E-Posta : oe_argedb@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için :

Tel. : (312) 413 30 06
Faks : (312) 213 13 56

Güvenli Elektronik İmza

Aslı t.e. Ayrıdır.

21/12/2017

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4b32-975d-3b02-8d6f-4034 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.7686431
Konu : Ozan ALEVLİ'nin Araştırma İzni

16.04.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ozan ALEVLİ'nin "Özel Yetenekli Öğrencilerde Türkçe Eğitimi: Bir Durum Çalışması" konulu doktora tez çalışması kapsamında Osmangazi ilçesi BİSO Kamil Tolon Bilim ve Sanat Merkezi'nde ders gözlemi yapmak istediği Osmangazi İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 13/04/2018 tarihli ve 7516391 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ozan ALEVLİ'nin "Özel Yetenekli Öğrencilerde Türkçe Eğitimi: Bir Durum Çalışması" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı **Osmangazi ilçesi BİSO Kamil Tolon Bilim ve Sanat Merkezi'nde uygulama yapma isteği** ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının asıl okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

MüştaK GENCER
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
16.04.2018

Sabahattin DÜLGER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hocehasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10

Bilgi için : Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı
Tel: (0224) 445 1638

Leyla DİKİCİ
VHKİ
(0224) 215 25 39

E-posta: arge16@mcb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.mcb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.mcb.gov.tr> adresinden 61b6-7cea-3b43-be01-4a40 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Araştırmanın Yapıldığı Bilim ve Sanat Merkezleri

Amasya Őehit Ferhat Üneli Bilim ve Sanat Merkezi

Başakşehir Bilim ve Sanat Merkezi

Bolu Bilim ve Sanat Merkezi

BTSO Kamil Tolon Bilim ve Sanat Merkezi

Çorum Bilim ve Sanat Merkezi

Dumlupınar Bilim ve Sanat Merkezi

İstanbul Kadıköy Bilim ve Sanat Merkezi

İstanbul Ticaret Odası Bilim ve Sanat Merkezi

Kahramanmaraş Bilim ve Sanat Merkezi

Kırıkkale il Özel İdaresi Bilim ve Sanat Merkezi

Konya Bilim ve Sanat Merkezi

Manisa Bilim ve Sanat Merkezi

Nevşehir Halil İncekara Bilim ve Sanat Merkezi

Nezihe-Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezi

Salihli Bilim ve Sanat Merkezi

Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi

Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi

Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine giren öğretmenler, uyguladıkları Türkçe eğitimini nasıl değerlendirmektedirler?

Tarih:.....

Başlangıç saati:..... Bitiş saati:.....

Görüşme Yapılan Öğretmenin Adı:.....

Merhaba, ben Ozan ALEVLİ. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Özel yetenekli öğrencilerde Türkçe eğitimi üzerine bir araştırma yapmaktayım.

Amacım, bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe eğitimini, özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine giren öğretmenlerin görüşleri ve öğretim sürecindeki çeşitli uygulamaları doğrultusunda ortaya koymak ve bu doğrultuda öneriler sunmaktır.

Araştırmanın özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı öğretim programları geliştirilmesi, etkinlik zenginleştirme, öğrenme öğretme süreci, yöntem teknikler, materyal kullanımı, ürün dosyası, ölçme ve değerlendirme konularında yeni tartışmalar ve çözüm olanakları yaratmasını bekliyorum. Araştırma sonuçlarının, daha sonra bu alanda yapılacak farklılaştırma ve zenginleştirme çalışmalarına da katkı sağlayacağına inanıyorum.

Görüşme boyunca söyleyeceğiniz her şey gizli kalacaktır ve verdiğiniz bilgileri araştırmacı dışında kimse görmeyecektir. Ayrıca araştırma sonucunu yazarken adınız araştırma raporunda yer almayacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Eğer izin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini düşünüyorum. İzin verirseniz sorulara başlayabilir miyim?

I.KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

Yaşınız:

20-25 26-30 31-35 36-40

41-45 46 ve üstü

Öğrenim Durumunuz:

Lisans Yüksek Lisans Doktora

Mesleki Kıdeminiz:

0-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl

16-20 yıl 20 yıldan fazla

Mezun Olduğunuz Bölüm:

Türkçe Öğretmenliği Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

Diğer (Lütfen belirtiniz.).....

Özel yetenekli öğrencilere Türkçe eğitimi konusunda MEB'den hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

Özel yetenekli öğrencilere Türkçe eğitimi konusunda kurs, seminer, çalıştay, sempozyum v.b. etkinliklere katıldınız mı?

Evet Hayır

II. GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğrenciler için nasıl/ne tür bir program uyguluyorsunuz?
2. Özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitiminde önemli bulduğunuz temel konular nelerdir? Niçin?
3. Özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitiminde önemli bulduğunuz temel beceriler nelerdir? Niçin?
4. Türkçe derslerinde hangi konular öğrencilerinizin ilgilerini çeker? Neden?
5. Türkçe derslerinde ne tür etkinlikler öğrencilerinizin ilgilerini çeker? Neden?
6. Derslerinizde kullandığınız yöntemler, teknikler nelerdir?

7. Derslerinizde en çok kullandığınız materyaller nelerdir? Materyal geliştirmek gerekirse ne tür materyal geliştirilmelidir?

8. Derslerinizdeki ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik görüşleriniz nelerdir? Ne tür ölçme araçları kullanmaktasınız?

9. Derslerinizde ne tür ürünler ortaya çıkmaktadır?

10. Sizce özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgisini arttırmak için neler yapılmalıdır?

11. Bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe öğretmeni nasıl olmalıdır?

12. Bilim ve sanat merkezlerinde verilen Türkçe eğitimin temel amacı ne olmalıdır?

13. Bunların dışında istek ve önerileriniz nelerdir?

Ek 4. Öğrenci Görüşme Formu

Merhaba, ben Ozan ALEVLİ. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Özel yetenekli öğrencilerde Türkçe eğitimi üzerine bir araştırma yapmaktayım. Bu konuda görüşlerinizi almak istiyorum.

Görüşme boyunca söyleyeceğiniz her şey gizli kalacaktır ve verdiğiniz bilgileri araştırmacı dışında kimse görmeyecektir. Ayrıca araştırma sonucunu yazarken adınız araştırma raporunda yer almayacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Eğer izin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık 15 dakika süreceğini düşünüyorum. İzin verirseniz sorulara başlayabilir miyim?

Tarih:..... Başlangıç saati:.....Bitiş saati:.....

I.KİŞİSEL BİLGİLER

Görüşme Yapılan Öğrencinin Adı:.....

Cinsiyet: Kadın Erkek

Sınıf:

BİLSEM Programı:

II. GÖRÜŞME SORULARI

1. Bilim ve sanat merkezinde verilen Türkçe eğitimini nasıl değerlendirirsin? Daha farklı bir eğitim isteseydin nelerin değişmesini isterdin? Neden?

2. Türkçe derslerinde hangi konular ilgini çeker? Neden?

3. Türkçe derslerinde ne tür etkinlikler ilgini çeker? Neden?

4. Bilim ve sanat merkezlerinde verilen Türkçe eğitimin temel amacı ne olmalıdır?

Türkçe dersinden ve öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?

5. Bunların dışında istek ve önerilerin nelerdir?

Ek 5. Veli Görüşme Formu

Merhaba, ben Ozan ALEVLİ. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Özel yetenekli öğrencilerde Türkçe eğitimi üzerine bir araştırma yapmaktayım. Bu konuda görüşlerinizi almak istiyorum.

Görüşme boyunca söyleyeceğiniz her şey gizli kalacaktır ve verdiğiniz bilgileri araştırmacı dışında kimse görmeyecektir. Ayrıca araştırma sonucunu yazarken adınız araştırma raporunda yer almayacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Eğer izin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık 15 dakika süreceğini düşünüyorum. İzin verirseniz sorulara başlayabilir miyim?

Tarih:.....Başlangıç saati:.....Bitiş saati:.....

I.KİŞİSEL BİLGİLER

Görüşme Yapılan Velinin Adı:.....

Cinsiyet: Kadın Erkek

Yaşınız: 20-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46 ve üstü

Öğrenim Durumunuz:

İlkokul Ortaokul Lise Lisans Yüksek Lisans Doktora

II. GÖRÜŞME SORULARI

1. Bilim ve sanat merkezinde verilen Türkçe eğitimini nasıl değerlendirirsiniz?
2. Bilim ve sanat merkezlerinde verilen Türkçe eğitimi, öğrencilerin kariyer seçimini nasıl etkiliyor? Neden?
3. Bilim ve sanat merkezlerindeki Türkçe öğretmeni nasıl olmalıdır?
4. Bilim ve sanat merkezlerinde verilen Türkçe eğitimin temel amacı ne olmalıdır? Türkçe dersinden ve öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?
5. Bunların dışında istek ve önerileriniz nelerdir?

Ek 6. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Gözlem/Etkinlik No:				
Sınıf:				
Tarih:				
Gözlem konusu: BİLSEM Türkçe dersi				
Amaç: BİLSEM Türkçe dersi öğretim sürecindeki uygulamaları tespit etmek				
Sınıfın Fiziksel Ortamı:				
Evet	Hayır	Kısmen	Kodlar	Açıklama ve Notlar
			Etkinlik İçeriği	
			Disiplinler arasılık	
			Karmaşıklık	
			Soyutluk	
			İleri içerik	
			Öğrenme-Öğretme Süreci	
			Farklı yöntem ve teknikler	
			Üst düzey düşünme	
			Açık uçluluk	
			Öğretimin hızı	
			Öğrenme Ortamı	
			Öğrenci merkezli	
			Açıklık	
			Yapıcı eleştiriler	
			Ürün	
			Çeşitlilik	
			Sentez ürün	
			Çoklu değerlendirme	

Ek 7. Zenginleştirilmiş Etkinlik Örneği

Etkinlik No	
Dersin Adı	TÜRKÇE
Sınıf	BYF 1(5-6)
Etkinlik Adı	BİR ANLATIM DİLİ OLARAK AFİŞ
Önerilen Süre	40x3 dk.
Öğrenci Kazanımları	1.4.1 Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. 1.4.2 Görsel okuma yaparak çıkarımlar yapar. 1.4.3 Okumalarından yaptığı çıkarımlar/edindiği bilgiler ile konuşmalarını geliştirir. 1.4.4 Okumalarından yaptığı çıkarımlar/edindiği bilgilerle yazılarını geliştirir. 1.4.5 Okuduklarındaki medya içeriğinin uygunluğunu sorgular. 1.4.6 Okudukları arasındaki ilişkileri değerlendirir/sorgular. 1.4.7 Okuduklarındaki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.
Disiplinler Arası İşbirliği	Bilişim Teknolojileri (Web araçlarını etkili kullanır. İçeriği dijital görsellerle zenginleştirir. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.)
Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Tartışma, Uygulama, Araştırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Kalem, kâğıt, örnek afişler, akıllı tahta.

Öğrenme Öğretme Süreci:

Öğrencilere “Afiş nedir?” “Sizce çevremizdeki afişler hayatımızı nasıl etkiliyor?” gibi sorular yöneltilir.

“Çevrenizde gördüğünüz afişler daha çok hangi konularla ilgili?”, “ Afişler hangi amaçla kullanılır?” Öğrenciler serbest düşünerek hipotezler kurarlar. Verilen cevaplar tahtaya yazılır ve tartışılır. Afişinden etkilenerek aldıkları bir kitap, ürün, izledikleri film ve tiyatro olup olmadığı sorulur.

Afişin ortaya çıkışı ve günümüzdeki kullanım amaçları hakkında bilgi verilir.

Öğretmen öğrencilere afiş örnekleri gösterir.

Afişler hep birlikte incelenerek öğrencilerin düşünceleri alınır. Afiş tasarımı ile içerik arasındaki bağlantı incelenir.

Farklı afiş örnekleri incelenerek afişlerin hazırlanma amacı, iletmek istediği mesaj, hedef kitlesi ayrı ayrı sorgulanır. Yaş, cinsiyet, kültür açısından farklılık gösteren insanlar bu afişleri farklı algılayabilir mi? sorusu öğrencilere sorulur. Afişlerin insanları etkileme gücü tartışılır.

Gelecekte afiş ve reklamların nasıl olacağı tartışılır.

Öğrencilerden istedikleri bir konuda afiş hazırlayabileceği söylenir. Bunun için internetteki ücretsiz programlardan faydalanılabilir.

Ortaya çıkan afişler hakkında fikir alışverişi yapılır.

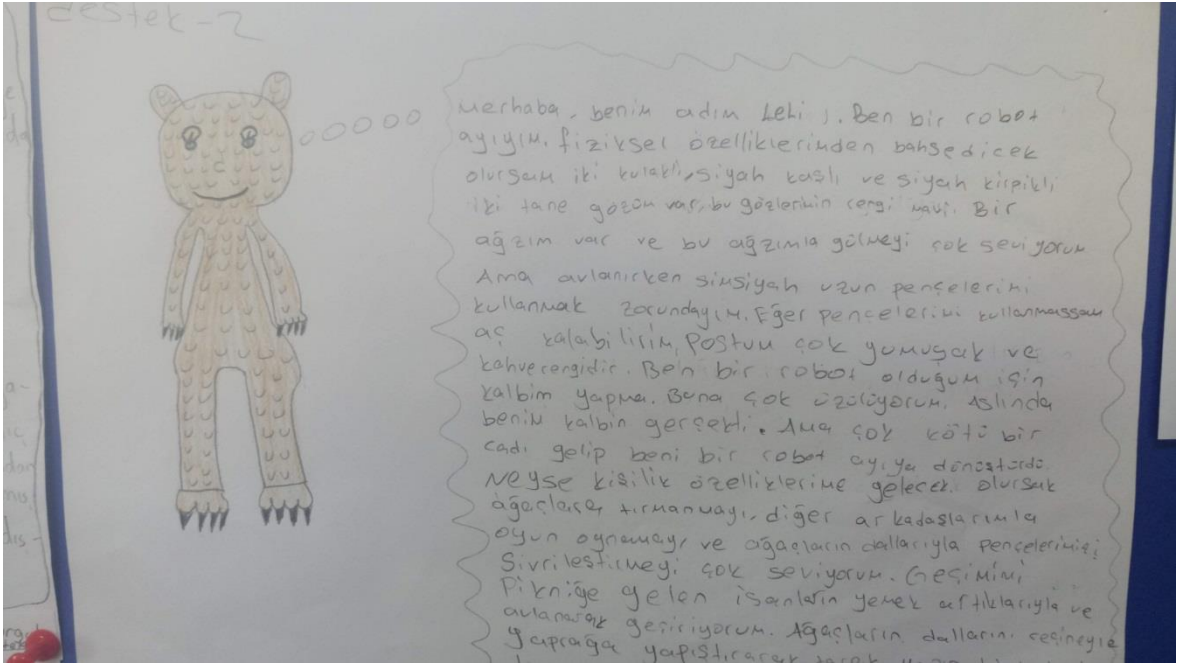
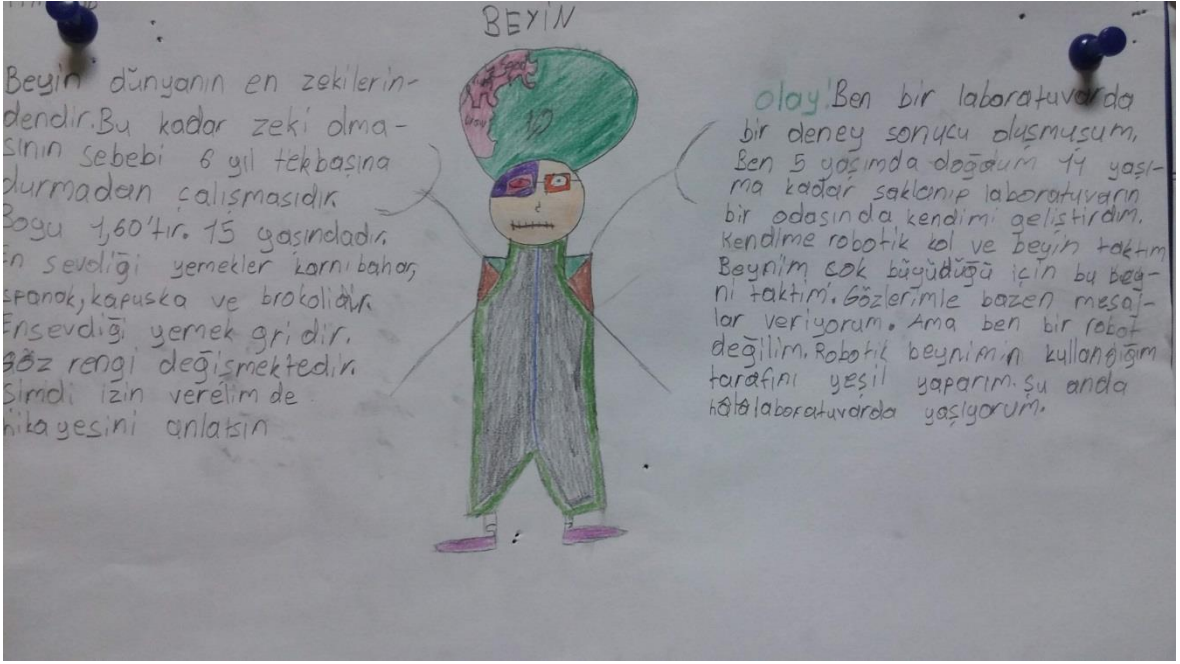
Değerlendirme

Açık uçlu sorular, akran değerlendirme formu



O gün doğum günümden bir gün önceydi. Hava çok güzeldi. Evden hiç çıkmamıştım. Kardeşimle birlikte yemek yiyorduk.





Ek 9. Yansıtıcı Öğrenci Günlüğü

1-Bugünkü Türkçe dersinde neler öğrendiniz?

2-Bugünkü Türkçe dersinin size farklı gelen tarafları nelerdir?

3-Bugünkü Türkçe dersini yaratıcı buldunuz mu? Siz olsaydınız farklı olarak neler yapardınız?

4-Bugünkü Türkçe derisiyle ilgili neler hissediyorsunuz?

5- Bunların dışında istek ve önerileriniz varsa yazar mısınız?

Ek 10. Kodlama Örneği (Ö5)

1. Öğrenciler için nasıl/ne tür bir program uyguluyorsunuz?	Kodlar	Temalar
Genellikle <u>MEB tarafından hazırlanmış olan etkinlik kitabındaki</u> etkinlikleri uyguluyorum, ayrıca kazanımlara yönelik <u>kendi etkinliklerimi</u> hazırlıyorum ve uyguluyorum.	meb örnek etkinlikleri öğretmenin hazırladığı zenginleştirilmiş etkinlikler	zenginleştirilmiş program
Bu programın uygulanmasına yönelik bir öğretmende bulunması gereken yeterlilikler hakkında ne düşünüyorsunuz?		
BİLSEM öğretmenleri <u>özel yetenekliler konusunda uzman olmalı, mesleki olarak donanımlı olmalı, ek eğitimler almış olmalı, etkinlik hazırlama</u> konusunda kendini geliştirmeli.	Özel yeteneklilerle ilgili eğitim almış Alan bilgisi iyi yeniliklere açık	mesleki özellikler
2. Özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitiminde önemli bulduğunuz temel konular nelerdir? Niçin?		
Öğrencilerin <u>sosyalleşmesini sağlayacak</u> konulara ağırlık verilmeli, özellikle <u>konuşma becerisine</u> yönelik etkinliklere önem verilmeli diye düşünüyorum çünkü sosyal becerileri zayıf, öğrenciler sosyal etkinliklere yönlendirilmeli.	drama konuşma öğrenme alanı	drama dil becerileri
3. Özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitiminde önemli bulduğunuz temel beceriler nelerdir? Niçin?		
<u>4 temel dil becerileriyle birlikte yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri</u> önemli, bu becerileri öğrencilere etkinlikler yoluyla kazandırmalıyız. Nitelikli yazınsal kitaplar kullanılmalı, yaratıcı düşünme becerileri ön planda olmalı.	Okuma dinleme, konuşma yazma becerileri yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme	temel dil becerileri üst düzey bilişsel beceriler
4. Türkçe derslerinde öğrencileriniz hangi konulardan hoşlanırlar?		
<u>Konuşma, tartışma, dinleme</u> becerisiyle ilgili konulardan hoşlanıyorlar aslında her konu eğlenceli bir şekilde çocukların ilgisini çekecek	konuşma, tartışma, dinleme	konuşma dinleme / izleme

şekilde anlatıldığında hoşlarına gidiyor.		
5.Türkçe derslerinde öğrencileriniz ne tür etkinliklerden hoşlanırlar? Neden?		
<u>Konuşmaya</u> yönelik etkinliklerden hoşlanıyorlar. Öğrenciye ve gruplara göre, sınıf içi dinamiğe bağlı olarak değişebiliyor. Bazıları <u>yazmaktan</u> bazıları konuşmaktan hoşlanıyorlar, daha çok hareketli etkinliklerden, <u>dramadan, sokak röportajından, şiir yazıp okuma ve canlandırma</u> etkinliklerinden hoşlanıyorlar.	konuşmaya yönelik yazı yazma drama sokak röportajı şiir okuma	süreç odaklı ürün odaklı
6.Derslerinizde kullandığımız yöntemler, teknikler nelerdir?		
Yöntem olarak <u>bütünleştirilmiş yöntem</u> kullanıyorum. Bu yöntemi genel yöntemlerin harmanlanmış hali olarak düşünebiliriz. Sadece yapılandırılmış kullanırsak öğretmen geri planda kalıyor ya da geleneksel yöntemleri kullanmak öğrenciyi geri planda bırakıyor ve etkili olmuyor. Etkinlik ve konuya göre yöntem ve teknikleri belirliyorum. Beyin fırtınası, kavram haritaları, vızıltı grupları, münazara, mikro öğretim gibi teknikleri de kullanıyorum.	bütünleştirilmiş yöntem beyin fırtınası, kavram haritaları, vızıltı grupları, münazara, mikro öğretim	yöntem teknik

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı Soyadı: Ozan ALEVLİ

E-postası: ozanalevli@gmail.com

İletişim: 0 505 865 57 52

ÖĞRENİM DURUMU

Doktora: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü (2019)

Yüksek Lisans: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü (2014)

Lisans: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü (2006)

GÖREVLER:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Millî Eğitim Bakanlığı	2006-Halen

ESERLER:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Okur A. ve **Alevli, O.** (2018). New media literacy skills in gifted students, *Croatian Journal of Education*, 20(1), 265-289. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i1.2553>

Özdemir, M. ve **Alevli, O.** (2016). Fatma Aliye Hanım'ın romanlarında din algısı, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Vol. 11/2, pp. 1013-1028. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9253>

Duran, E., ve **Alevli, O.** (2014). Students' opinions: digital text or printed text? *International Journal of Language Academy*, 2/2, 110-126. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.84>

Batur, Z. ve **Alevli, O.** (2014). Evaluation terms of proficiency the PISA reading comprehension of reading skills course. *Research in Reading & Writing Instruction*, 2(1), 22-30. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/190697>

Duran, E., & Alevli, O. (2014). The effect of reading on screen on comprehension of 8th grade students. *Research in Reading & Writing Instruction*, 2(1), 1-11. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/190695>

Batur, Z. Alevli, O. ve Kuru, H. (2013). Kültürel bir miras olarak Divanü Lugati't- Türk'te dil ve kültür öğretimi materyalleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 403-423. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_560

Çifçi, S. ve Alevli, O. (2013). Mantıku't-Tayr'da temel dil becerilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 8(4), 525-542. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4662>

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

Duran, E., ve Alevli, O. (2014). Students' opinions: Digital text or printed text? "3rd World Conference on Design, Arts and Education-Dae-2014, May 02-03, 2014, Dubrovnik, Croatia.

C. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Alevli, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığında ailelerinin duyarlılığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 47 (ÖZEL SAYI 1), 129-142. <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/40518/479960>