





Özel Yetenekli Öğrencilerin Destek Eğitim Odalarında Aldıkları Eğitimin Etkililiği¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	11.03.2020	12.11.2020	12.11.2020

Savaş Akgül ²
Biruni Üniversitesi

Volkan Kumaş ³ ve Gökben Gökçeer ⁴
Zeytinburnu Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Öz

Bu araştırmanın amacı, destek eğitim odalarında verilen eğitimin, özel yetenekli ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin benlik algıları, olumlu-olumsuz sosyal davranışları, problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Zeytinburnu ilçesinde ikamet eden ve aynı ilçede öğrenim gören, 40'ı ilkökul, 80'i ortaokul öğrencisi toplam 120 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler, Problem Çözmeye Dayalı Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, Okul Sosyal Davranış Ölçeği, Pierre Harris Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, destek eğitim programının, öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisini, sosyal duygusal öğrenme becerisini ve sosyal yeterliklerini arttırdığı ancak benlik algısında bir değişim yaratmadığı bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Benlik algısı, sosyal davranış, problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme, sosyal duygusal öğrenme becerileri, özel yetenekli öğrenci.

Etik kurul Kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Bu araştırma İstanbul Kalkınma Ajansı tarafından desteklenmiştir (TR10/18/ÇVG/112).

²Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, E-posta: sakgul@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0436-2765>

³Müdür, E-posta: volkankumas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2571-2157>

⁴Öğretmen, E-posta: gokbengokceer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3820-7712>

Özel yetenekli öğrencilere ve eğitimlerine yönelik ilginin artmasıyla birlikte program çeşitliliğinin de arttığı görülmektedir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde özel yetenekli öğrenciler eğitim amacıyla Türkiye’de yaygın olarak Bilim ve Sanat Merkezleri’ne (BİLSEM) devam etmektedirler (Sak ve diğ., 2015). BİLSEM, özel yetenekli öğrencilere okul zamanları dışında açık uçlu-yapılandırılmamış eğitim fırsatları sunmaktadır (Kahveci ve Akgül, 2019). BİLSEM’ler son yıllarda hızla yaygınlaşmakta ancak yeterliğine yönelik tartışmalar devam etmektedir. Keskin, Samancı ve Aydın (2013) BİLSEM’lerde çalışan öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak yaptıkları çalışmalarında sorunları; fiziksel ortam ve donanım eksiklikleri, öğretmen-öğrenci seçimi ile ilgili sorunlar, varolan yönetmelik ve işleyişte karşılaşılan sorunlar şeklinde belirlemiştir. Özellikle öğrenci devamsızlığı ve öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli eğitime sahip olmaları önemli eksiklikler olarak belirtilmiştir. BİLSEM’lerin öğretmen seçimine yönelik ölçütler bulunmaktadır. Ancak hem ölçütlerin kendisine hem de var olan ölçütlerin uygulamasına yönelik eleştirel bulunmaktadır (Sak ve diğ., 2015).

İlkokul ve ortaokul düzeyinde özel yetenekli öğrenciler için Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı BİLSEM dışında bir alternatif (seçenek) olarak Destek Eğitim Odaları (MEB, 2018) uygulamaları bulunmaktadır. Destek Eğitim Odaları, öğrencilerin kendi okullarında, normal gelişim gösteren akranlarından ayrılmadan eğitim desteği almalarını öngörmektedir (MEB, 2018). Özel yetenekli öğrencisi bulunan okulların özel yetenekli öğrenci ve/veya velisi tarafından istem (talep) geldiği takdirde destek eğitim odası açması gerekmektedir (MEB, 2015). Bununla birlikte uygulamada ciddi sıkıntılar yaşanmakta, özellikle nüfusun yoğun olduğu kalabalık şehirlerde destek eğitim odalarının açılabilmesi için okulların fiziki koşulları uygun olamamakta, eğitim destek odaları açılan okullarda ise bu odaların özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için gerekli olacak öğrenme ortamına sahip bir şekilde donatılması olanaklı olamamakta, yine bu odalarda özel yetenekli öğrencilere eğitim ve rehberlik verecek yetişmiş ve gönüllü sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmen bulmak zor olabilmektedir (Demir ve Avcu, 2018; Nar ve Tortop, 2017; Pemik, 2017; Yazıcıoğlu, 2020). Bu sınırlılık, özel yetenekli öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme gereksinimlerini engellediği gibi, aynı zamanda gelişimlerini geriletebilme riski yaratmakta ve onların sosyal-duygusal gelişim sorunları yaşamalarına neden olabilmektedir. Bilişsel ve duyuşsal gelişimleri desteklenmeyen özel yetenekli öğrencilerin bir bölümünde kaygı sorunları, yeme bozuklukları, zorbalık, yalnızlık, soyutlanma ve farklı olmaya ilişkin düşük benlik saygısı, tatminsizlik, olumsuz mükemmeliyetçilik, aşırı hareketlilik, suça yönelme, iletişim bozukluğu ve asosyalleşme gibi hem bilişsel hem de duyuşsal sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Sayı, 2018). Nitekim özel yetenekli bireylerin ilgi alanları, belirgin özellikleri ve sorunları belirlenerek bu özelliklere uygun önlemlerin alınması ve desteklerin sağlanması gerekir (Akpolat, Demirok ve Seven, 2017). Özel yetenekli öğrenciler yeteneklerine uygun eğitim almadıkları takdirde yaşayacakları kayıplar sadece bilişsel potansiyellerinin altında kalma ile sınırlı olmayacak aynı zamanda psikolojik açıdan olumsuz etkilenebileceklerdir.

Özel yetenekli öğrencilerle yürütülen bu çalışmanın etkililiğinin incelenmesi amacıyla yukarıda değinilen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik etkiler açısından öğrencilerin gelişimleri incelenmiştir. Destek eğitim odalarında sekiz haftalık bir destek eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin benlik algılarında, olumlu-olumsuz sosyal davranışlarında, problem (sorun) çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerilerinde ve sosyal- duygusal öğrenme becerilerindeki etkisi incelenmiştir.

Benlik Algısı

Benlik, bireylerin kendileri için doğru olarak kabul ettikleri karmaşık ve dinamik bir inançlar sistemi olarak tanımlanabilir. Bu kısmen başkalarıyla etkileşimlerimizin sonucu olan kendi kurgumuzdur (Clark, 2012). Kendimiz hakkında var olan inançlarımız genel anlamıyla hareketlerimizi ve dünya ile diğer insanları algılayışımızı belirler. Benlik algısı, bireyin çevreyi algılama, değerlendirme, yapılandırma ve çevreye tepkide bulunmada önemli bir dayanak noktası olarak görülmektedir (Kulaksızoğlu, 1998). Bireyler kendi gerçekliğini bu inançlardan kurgular ve tek mümkün bakış açısı buymuş gibi hareket eder (Clark, 2012). Özel yetenekli öğrencilerin benlik algısı düzeyinin; sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve problem çözme becerilerine yönelik tutumlarla ilişkili olduğu bulunmuştur (Mısırlı-Taşdemir ve Özbay, 2003). Bu anlamda olumlu benlik algısının artırılmasının, özel yetenekli öğrencilerin kaygı, mükemmeliyetçilik ve tutumlarında dolaylı olarak olumlu etkide bulunacağı düşünülebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin benlik algısı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, benlik algılarının düzeyi (Janos, Fung ve Robinson, 1985), normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmaları (Coleman ve Fults, 1982; Hoge ve Renzulli, 1993; Karnes ve Wherry, 1981; Koşir, Horvat, Aram ve Jurinec, 2016; Lehman ve Erdwins, 1981; Loeb ve Jay, 1987; Maddux, Scheiber ve Bass, 1982), özel yetenekliler eğitim programlarına katılan ile katılmayan öğrencilerin benlik algılarının karşılaştırılması (Marsh ve Hau, 2003) ve bu tür programların özel yetenekli öğrencilerin benlik algısına etkisinin incelendiği (Preckel, Götz ve Frenzel, 2010; Preckel, Rach ve Scherrer, 2016) araştırmalar bulunmaktadır. Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin benlik algısına yönelik araştırmalar (Arslan, 2016; Burak, 1995; Metin ve Kangal, 2012; Mısırlı-Taşdemir ve Özbay, 2003; Yürük, 2003) olmakla birlikte destek eğitim odalarında özel yeteneklilere yönelik bir eğitim müdahalesinin etkisini inceleyen yayınlanmış bir araştırmaya ulaşamamıştır. Bu nedenle, yürütülen araştırmada öğrencilerin benlik algısı düzeylerini belirlemenin yanı sıra destek eğitim odasında alınan eğitimin, öğrencilerin benlik algılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Problem Çözmeye Dayalı Yansıtıcı Düşünme

Özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan eğitim programlarının öncelikli amaçlarından birisi de üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesidir. Renzulli ve Reis (1997) okul çapında zenginleştirme modelinde üst düzey düşünme becerilerinin eğitim programlarına dahil edilmesini, programının önemli bir zenginleştirme boyutu olarak ele almaktadır. Üst düzey düşünme becerileri arasında sıralanan en önemli

becerilerden birisi de problem çözmedir. Sak'ın (2012) geliştirdiği üstün yetenekliler eğitim programı (ÜYEP), Maker'ın (2001) DISCOVER ve Renzulli'nin (2005) Üçlü Kapı Zenginleştirme modelleri problem çözme becerilerini eğitim programlarının odağına almışlardır. Bununla birlikte yaratıcılığın geliştirilmesi için hazırlanan programlarda da problem çözme becerilerinin önemli bir beceri alanı olarak ortaya çıktığını söylemek olanaklıdır (Maker, Alhusaini, Pease, Zimmerman ve Alamiri, 2015).

Alanyazında farklı tanımları olmakla birlikte *problem çözme*, bir sorunun yanıtlanması, rahatsızlık veren bir durumun ortadan kaldırılması ya da bir belirsizliğin giderilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin işe koşulduğu bilişsel çaba süreci olarak tanımlamak olanaklıdır (Bellanca, 2014; Kalaycı, 2001). Problem çözme, genel problemi belirleme, problemi açıklama, hipotez oluşturma, uygun sorular oluşturma, ilişkili düşünceler üretme, çözümler oluşturma, en iyi çözümü oluşturma, çözümü uygulama, çözüme onay bulma ve sonuçlar çıkarma gibi bir takım ardıl beceriler içermektedir (Snyder ve Snyder, 2008; Van Gog, Paas Van Merriënboer ve Witte, 2005). Bu becerilerin tamamında uygulanacak stratejilerin seçimi ve sürecin takibi için yansıtıcı düşünmeye gereksinim vardır ve yansıtıcı düşünme becerileri problem çözme süreçlerinde daha iyi gözlemlenebilir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi bir problem çözme becerisi olarak değerlendirmiştir. Saygılı ve Atahan (2014) problem çözme sürecinde yansıtıcı düşünmeyi “Ne yapıldığının, neden yapıldığının ve beklenen sonuçlara nasıl ulaşılacağına bilincinde olmayı gerektiren bu özel düşünme biçiminde beklenmeyen durumlar da öngörülerek sürece ilişkin değerlendirmeler yapılır.” (s. 183) biçiminde açıklamaktadır. Özel yetenekli öğrencilerle yürütülen bu projenin önemli amaçlarından birisi, öğrencilerin problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu doğrultuda, destek eğitim odalarında öğrencilere yönelik hazırlanan zenginleştirilmiş programın temelini, problem çözme süreçlerinde yansıtıcı düşünmeyi kullanmayı gerektirecek eğitim içerikleri oluşturmaktadır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimi üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde iki zıt bulguyla karşılaşmaktadır. Tarihsel olarak bakıldığında ilk dönemlerde, özel yetenekli çocukların genelde psikolojik olarak zayıf ve savunmasız bireyler olduklarına inanılmaktadır (Neihart, 1999; Olszewski-Kubilius, Subotnik ve Worrell, 2015). Ancak Terman (1926) yaptığı boylamsal araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin akranlarıyla karşılaştırıldığında sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı ve son derece uyumlu olduklarına ilişkin bulgular rapor etmiştir. Bununla birlikte Hollingworth (1942), özellikle 140 IQ ve üstü özel yetenekli öğrencilerin daha da duyarlı oldukları, topluma uyum sağlamada güçlük çektikleri yönünde bulgulara yer vermiştir.

Özel yetenekli çocukların bilişsel gelişimleri kadar sosyal-duygusal gelişimleri de anlaşılması gereken önemli bir alandır. Fakat okullar özellikle bilişsel gelişime

odaklandıkları için, özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini yeteri kadar desteklenmemektedir. Yüksek düzeyde gelişmiş bilişsel yetenek, yüksek düzeyde duyuşsal ve duygusal gelişimi garanti etmez (Clark, 2012). Aksine bilişsel yeteneği desteklenen ancak duygusal ve sosyal gelişimi aynı doğrultuda desteklenmeyen çocuklarda, ne şekilde anlamlandırıp değerlendirebileceklerini bilemedikleri bir empati düzeyi ve farkındalıkla uyum sorunları yaşadıkları okul ortamlarında gözlemlenebilir. Özel yetenekliliğe yönelik yeni bakış açısı ve yeni tanım, özel yetenekli bireylerin incinebilirliğine işaret etmekte, topluma uyum sağlamada yaşadığı güçlüklerle odaklanmakta, fenomolojik gerçeklerine içgöçü sağlamakta ve ailelerin, öğretmenlerin ve danışman-rehberlerin onların gelişimlerindeki rolünü vurgulamaktadır (Silverman, 1997).

Ayrıca özel yeteneklilik tanımlarının farklılaşmasıyla bilişsel özelliklerin yanı sıra duyuşsal özelliklere de vurgu yapılmaya başlanmış ve öğrenmede sosyal duygusal öğrenmenin de önemi sıkça vurgulanmıştır. Columbus grubu, özel yetenekliliği tanımlarken eş zamanlı olmayan gelişim kavramını kullanmıştır. Bu eş zamanlı olmayan gelişim zihinsel kapasitenin yüksekliğiyle artmaktadır (Clark, 2012). Özel yetenekliliğin eşsizliği özellikle incinebilirliği canlandırmakta ve yetiştirmede, öğretimde ve rehberlikte onların gelişimlerinin sağlanması için uyarlamalar yapmayı gerektirmektedir.

Rehber öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada, katılımcıların özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili olarak çoğunlukla özel eğitim, özel eğitim programları ve özel eğitimde gruplama türleri kategorilerinden söz ettiği rapor edilmiştir (Güçyeter, 2018). Katılımcıların, özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal özelliklerini genellikle olumsuz özellikler ve nötr özellikler kategorilerinde ele aldığı belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin çoğunlukla sosyal uyum konusunda rehberlik gereksinimleri olduğu belirtilmiştir (Clark, 2012).

Özellikle okul rehber öğretmenlerine ve öğretmenlere, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri dışında sosyal duygusal gelişim özellikleri hakkında da eğitim verilmesi ve özel yeteneklilerin gelişim özelliklerine uygun rehberlik hizmetlerinin ve destek eğitiminin sağlanması amacıyla yürütülen bu çalışmada görev alan rehber öğretmenlerle destek eğitim öğretmenlerine kuramsal ve uygulamalı eğitimlere öncelik verilmiştir.

Türkiye’de destek eğitim odalarında eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine yapılan çalışmalar ilişkişel araştırmalardır. Araştırmalar sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ilişkili olduğu değişkenleri belirlemeye yönelik yürütülmüştür (Merter, 2013; Yazgı, 2019). Bununla birlikte destek eğitim odalarında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın destek eğitim odalarında öğrencilere sunulan eğitimin onların sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki değişimi incelemesi bu konuda var olan eksikliği gidermeye yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir.

Okul Sosyal Davranış

Okul, çocukların akranlarıyla bir araya geldikleri sosyalleşme araçlarından en önemlisidir. Araştırmacılar ve eğitimciler, uygun sosyal davranışların geliştirilmesi için farklı yaş gruplarına, okul türlerine ve bilişsel özelliklere sahip öğrenciler üzerinde araştırmalar yapmış ve programlar geliştirip uygulamışlardır (Walker, Steiber ve Eisert, 1991; Yukay, 2003; Yüksel, 1997). Özel yetenekli öğrencilerin sosyalleşme becerilerine yönelik farklı araştırma bulgularına rastlamak olanaklıdır. Bazı araştırmacılar, özel yetenekli öğrencilerin sosyal davranış sorunları olduğunu belirtirken bazı araştırmalar böyle bir sorunu olmadığını belirtmektedir (Bain, Bliss, Choate ve Brown, 2007; Freeman, 2013; Needham, 2012; Piechowski, 2006; Vialle, Heaven ve Ciarrochi, 2007).

Özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre farklılaşan zihinsel ve duyuşsal özelliklerinin onların sosyal davranış örüntülerine de etki edeceği genel kabul gören bir anlayıştır. Gelişmiş dil becerileri, zihinsel gelişimlerine uygun oyun tercihleri, onların normal gelişim gösteren akranları ile iletişimlerini etkilemekte (Smutny, 2001) ve arkadaş edinmelerini güçleştirmektedir (Webb, 1994). Bununla birlikte alanyazında yeterli çalışma olmadığını (Bain, Choate ve Bliss, 2006; Franca-Freitas, Del Prette ve Del Prette, 2014; Moon, 2009), Türkiye’de ise sınırlı sayıda araştırma yapıldığı söylenebilir. Bu araştırmaların ise genellikle betimsel ve tarama modelinde olduğu görülmektedir (Altun ve Yazıcı, 2012; Arslan, 2016; Gür ve diğ., 2016; Şahin, 2018). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal davranışlarının gelişimine yönelik deneysel bir araştırma gereksiniminin olduğu açıktır. Bu araştırma bu anlamdaki gereksinimi karşılamaya yönelik bir girişimde bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Destek eğitim hizmeti alan özel yetenekli öğrencilerin benlik algılarında, olumlu-olumsuz sosyal davranışlarında, problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerilerinde ve sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki değişimin incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Destek eğitim hizmeti alan özel yetenekli öğrencilerin benlik algıları ön-test ve son-test puanları arasında fark var mıdır?
2. Destek eğitim hizmeti alan özel yetenekli öğrencilerin olumlu-olumsuz sosyal davranışları ön-test ve son-test puanları arasında fark var mıdır?
3. Destek eğitim hizmeti alan özel yetenekli öğrencilerin problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerileri ön-test ve son-test puanları arasında fark var mıdır?
4. Destek eğitim hizmeti alan özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ön-test ve son-test puanları arasında fark var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, araştırma grubunun özelliklerine, veri toplama araç ve yöntemlerine, verilerin analizine ve uygulama hakkında bilgilere yer

verilmiştir. Bununla birlikte, bu araştırma 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Araştırma Modeli

Destek eğitim odalarında verilen sekiz haftalık destek eğitim etkinliğinin, öğrencilerin benlik algıları düzeylerini, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini, sosyal duygusal öğrenme becerilerini, olumsuz sosyal davranışlarını ve sosyal yeterliklerini ne yönde etkilediğini belirlemek amacıyla tek grup ön test-son test deneme modeli kullanılmıştır. Bu modelde verilerin analizi, Başlangıç (ön test) ve bitim (son test) ölçüm sonuçlarının karşılaştırılması esasına dayanır. Modelin simgesel ifadesi aşağıdaki gibidir (Balcı, 2001; Karasar,1991):

$$G \quad O1 \quad x \quad O2$$

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, proje kapsamında Zeytinburnu ilçesinde bulunan yedisi ilkokul yedisi ortaokul toplam 14 devlet okulunda, destek eğitim odalarında 2018-2019 bahar yarıyılında sekiz haftalık destek eğitim hizmetinden yararlanan özel yetenekli çocuklardan oluşmaktadır. Katılımcılar, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından tanılanmış olan ancak herhangi bir destek eğitimi (Destek Eğitim Odası, BİLSEM, Çocuk Üniversitesi vb.) almayan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin istatistik ve demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		n	%
Düzey	İlkokul	40	33.3
	Ortaokul	80	66.7
	Toplam	120	100
Sınıf	3	21	17.6
	4	19	15.8
	5	19	15.8
	6	25	20.8
	7	25	20.8
	8	11	9.2
	Toplam	120	100
Cinsiyet	Kız	53	44.2
	Erkek	67	55.8
	Toplam	120	100
Anaokuluna Gitme Durumu	Gitti	85	70.8
	Gitmedi	35	29.2
	Toplam	120	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan özel yetenekli çocukların 40’ı (% 33.3) ilkokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 21’i (% 17.6) üçüncü sınıf öğrencisi iken 19’u (% 15.8) dördüncü sınıf, 19’u (% 15.8) beşinci sınıf, 25’i (% 20.8) altıncı sınıf, 25’i (% 20.8) yedinci sınıf, 11’i (% 9.2) sekizinci sınıf öğrencisidir.

Destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerin 53’ünün (% 44.2) kız, 67’sinin ise (% 55.8) erkek olduğu görülmektedir. 85 öğrencinin (% 70.8) anaokuluna gittiği, 35 öğrencinin ise (% 29.2) anaokuluna gitmediği belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda, ilkokul ve ortaokul yaş grubuna uygun ölçme araçlarına yönelik alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ilkokul öğrencilerine yönelik okul sosyal davranış ölçeği (Yukay-Yüksel, 2009) ile benlik algısı ölçeği (Öner, 1996); ortaokul öğrencilerine yönelik ise benlik algısı ölçeği (Öner, 1996), okul sosyal davranış ölçeği (Yukay-Yüksel, 2009), problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ölçeği (Kızılkaya ve Aşkar, 2009) ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin (Kabakçı, 2006) uygulanmasına karar verilmiştir.

Veriler sekiz haftalık eğitime başlamadan önce ve eğitim tamamlandıktan sonra toplanmıştır. Okul sosyal davranış ölçeğindeki veriler her bir öğrenci için öğretmenleri tarafından doldurularak toplanmıştır. Diğer ölçekler ise doğrudan öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeği (SDÖB). Ölçek ortaokul öğrencilerinin SDÖB ölçek amacıyla Kabakçı (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler isimli dört alt boyutu vardır. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1: *Hiç uygun değil*’den 4: *Tamamen uygun* olacak şekilde dörtlü Likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçekten 40 ile 160 arasında bir puan alınabilmektedir. Bu araştırmada elde edilen verilerle iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Pierre Harris çocuklar için benlik algısı ölçeği (PHÇBKÖ). Bu ölçek Piers ve Harris tarafından 9-16 yaş aralığındaki bireylerin benlik kavramlarını ölçmeye yönelik olarak 1964 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Öner (1996) yapmıştır. Ölçek 80 maddeden oluşmaktadır. Maddelere yanıtlar “Evet” veya “Hayır” şeklinde verilmektedir. Bu ölçekten alınacak en az puan 0 en fazla puan 80’dir. Yüksek puan, öğrencinin olumlu benlik kavramına işaret etmektedir (Öner, 1996). Bu araştırmada elde edilen verilerle iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Okul sosyal davranış ölçekleri. Okul Sosyal Davranış Ölçekleri A formu (Sosyal Yeterlik) ve B formu (Olumsuz Sosyal Davranışlar) olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Ölçek Merrell (1993) tarafından geliştirilmiş ve Yukay-Yüksel (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Okulöncesi, ilkokul ve ortaokul çağındaki

çocukların sosyal beceri düzeyini değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan ölçeklerde toplam 65 madde bulunmaktadır. Ölçekler, sınıf öğretmenleri veya okuldaki diğer öğretmenlerin, öğrencilerini teker teker değerlendirmelerine olanak sağlayacak şekilde beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik için 32 İngilizce öğretmenine bir hafta arayla önce İngilizce, sonra Türkçe formlar verilmiştir. Tüm maddeler arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiş ve maddelerde herhangi bir eleme, değiştirme yapma gereksinimi görülmemiştir. Ardından madde analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları, ölçeğin özgün (orijinal) formunun geliştirilme çalışmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermiştir (Yukay-Yüksel, 2009). Bu araştırmada Okul Sosyal Davranış Ölçekleri A formu ve B formu için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .90 ve .96 olarak hesaplanmıştır.

Problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme ölçeği (PÇYYDBÖ). PÇYYDBÖ'ni Kızılkaya ve Aşkar (2009) geliştirmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5'li likert olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda üç alt boyuttan oluştuğu belirtilmiştir. Alt boyutlar; Sorgulama, Nedenleme ve Değerlendirme'dir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı bu araştırma için .88 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kendileri hakkında düşünceleri, olumsuz sosyal davranışları ve sosyal yeterlik ön test ve son test puanları arasında ve 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ise kendileri hakkında düşünceleri, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri, olumsuz sosyal davranışları ve sosyal yeterlik ön-test ve son-test skorlarının farklılaşımını belirlemek için veriler analize hazırlanmıştır.

Verilerin normal dağılımı karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Normal dağılım incelemesi tüm öğrenciler üzerinde ve her sınıf için ayrı ayrı olmak üzere çok boyutlu değerlendirilmiştir. Grupların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için 30'dan büyük gruplar için Kolmogrov Smirnov Testi (McKillup, 2012) ve 30'dan küçük gruplar için Shapiro Wilk Testi yapılmıştır (Shapiro ve Wilk, 1965). Kolmogrov Smirnov testi ve Shapiro Wilk Testi'nde bazı gruplarda $p < .05$ bulunmuş ve bu sonuç grupların normal dağılımı karşılamadığı şeklinde yorumlanmıştır. Ancak grupların normal dağılımı karşılayıp karşılamadığına karar vermek için sadece bu testlere bağlı kalınmamış, verilerin çarpıklık basıklık katsayıları ve normal Q-Q grafikleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının +1 ile -1 içinde olması ve Q-Q grafiğinde noktaların 45 derecelik doğru üzerinde veya yakın bir durumda olması (Büyüköztürk, 2011) normal dağılımı karşılama kriterleri olarak alınmıştır.

Bu bağlamda tüm öğrencilerin birlikte değerlendirildiği ön-test ve son-test gruplarında benlik algıları, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, sosyal duygusal öğrenme becerisi ve sosyal yeterlik değişkenleri normal dağılımı karşılayorken olumsuz sosyal davranış değişkeni normal dağılımı karşılamamıştır.

Sonuç olarak ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla normal dağılımı karşılayan gruplarda ilişkili ölçümler için t testi, normal dağılımı karşılamayan gruplarda ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Veriler IBM SPSS 23.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır.

Uygulama

Özel Çocuk Güzel Toplum Projesi; İstanbul Kalkınma Ajansı (İSTKA) desteğiyle Zeytinburnu ilçesinde 2018-2019 yılları arasında 12 ay boyunca yürütülmüştür. Projenin sahibi Zeytinburnu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'dür. Zeytinburnu Rehberlik ve Araştırma Merkezi proje ortağı, Biruni Üniversitesi projeye iştirakçi olarak zenginleştirme. Projede yer alan kurumların katkısıyla Zeytinburnu ilçesinde yaşayan ve eğitim gören özel yetenekli öğrencilere Destek Eğitim Odası'nda sekiz haftalık bir eğitim verilmiştir (TR10/18/ÇVG/112).

Özel yetenekli öğrencilere yönelik yaygın olarak kullanılan eğitim stratejileri hızlandırma, zenginleştirme ve gruplama başlıkları altında toplanabilir (Sak, 2012). Destek eğitim odaları bu stratejilerden yarı zamanlı homojen gruplama ve zenginleştirmeyi içermektedir. Destek eğitim odası, özel yetenekli öğrencilerin haftanın belli zamanlarında normal sınıflarından alınıp ayrı bir sınıfta/odada kendi gibi özel yetenekli olan akranlarıyla bir arada zenginleştirilmiş eğitim etkinlikleri yaptıkları bir uygulamadır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan bir eğitim strateji olarak zenginleştirme, normal sınıflardaki standart içeriğin yanısıra müfredatın çeşitlendirilmesi ve yeni eğitim fırsatlarının sunulmasını belirtir (Preckel ve diğ., 2016; Sak, 2012; Schiever ve Maker, 2003). Zenginleştirme programları, keşif faaliyetleri, herhangi bir konuya ilişkin derinlemesine materyaller, daha üst düzey düşünme süreçleri ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik ve araştırmalar, gerçek yaşam problemlerine çözüm üretmeye yönelik bağımsız projeleri içerir (Fiddymont, 2014; Renzulli ve Reis, 1997). Bu anlamda Destek eğitim odası uygulamalarının genel amacı, özel yetenekli öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlarının artırılmasını, özgüvenlerinin geliştirilmesini, normal sınıflarında kendileri için yeterli olmayan zorlayıcı/mezdan okuyucu etkinlik eksikliğini telafi etmeyi ve beklenmedik başarısızlığın ortaya çıkmasını önlemeyi sağlamaktır.

Projenin nihai amacı özel yetenekli öğrencilerin gereksinimini karşılayacak eğitimin destek eğitim odaları aracılığıyla öğrencilere sunulmasıdır. Destek eğitim odasında eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) doğrultusunda hazırlanan bireyselleştirilmiş öğretim programları (BÖP) aracılığıyla yürütülmektedir (MEB, 2018). Okullardaki BEP biriminin üyeleri okul yöneticisi, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, öğrenci ve ailedir (MEB, 2018). Bu anlamda Destek eğitim odasında etkili bir eğitim için bahsedilen tüm paydaşların ilgili oldukları alanlarda, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda farkındalık, bilgi düzeyi ve müdahale yöntemleri noktasında eğitim almaları önemlidir.

Bu bağlamda Destek eğitim odasında verilecek olan eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla eğitime başlanmadan önce ilçede görev yapan okul yöneticilerine, rehber öğretmenlere, tüm sınıf ve branş öğretmenlerine ve ailelere eğitimler verilmiştir. Okul yöneticilerine Özel Yetenekli Bireyler Farkındalık Eğitim Semineri (altı saat), sınıf ve branş öğretmenlerine Özel Yetenekli Bireyler Farkındalık Eğitim Semineri (30 saat) ve sonrasında Destek eğitim odalarında eğitim verecek olan sınıf ve branş öğretmenlerine ikinci aşamada Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Eğitici Eğitimi (60 saat), velilere Özel Yetenekli Bireylerle Eğitim Uygulamalarının Ailede Desteklenmesi Eğitimi verilmiştir.

Kendisini farklı olarak algılayanların böyle bir farklılık algısı olmayan çocuklara göre akran ilişkilerinde daha çok zorlandıkları belirtilmektedir. Bu sonuçlar, özel yetenekli birçok çocuğun kişisel ve sosyal gelişimlerini sağlamak için daha fazla psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Janos ve diğ., 1985). Bu anlamda, psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmenlere yönelik dört farklı eğitim gerçekleştirilmiş olup bunlar (54 saat); 1. Özel Yetenekli Bireyler Farkındalık Eğitim Semineri, 2. Özel Yetenekli Çocukları Tanıma Teknikleri Eğitimi, 3. Özel Yetenekli Çocuklarla Psikolojik Görüşme Teknikleri Eğitimi, 4. Özel Yetenekli Çocukların Resimle Analiz ve Değerlendirilmesi Eğitimi.

Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odalarında sekiz haftalık eğitimlerinde öğrencilere yönelik içerik tüm okullarda aynı değildir. Öğrenciler performanslarına dayalı olarak gruplanmış ve eğitim içeriği her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine uygun olarak tasarlanmıştır. Proje kapsamındaki sekiz haftalık süreçte, derse giren sınıf ve branş öğretmenleri öğrencilerin eğitsel performansları ve BEP planları doğrultusunda eğitim içeriklerini bireysel olarak düzenlemişlerdir. Bununla birlikte tüm Destek eğitim odalarında ortak olarak Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış düşünme becerileri dersi (Davaslıgil ve diğ., 2012b) ve duygusal ve sosyal gelişim dersi (Davaslıgil ve diğ., 2012a), programlara öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda uyarlanmıştır. Düşünme becerileri dersi, ilkokul 1. sınıf düzeyinden başlayarak ortaokulun sonuna kadar devam etmektedir. Programın bilişsel amaçları sınıf düzeylerine göre çok fazla değişirse de sınıflar yükseldikçe çalışmaların zorluk dereceleri artmaktadır. Çalışmaların çoğunluğunu kağıt-kalem alıştırmaları oluşturmakla birlikte plastikten, tahtadan oluşan araç gereçlerden de yararlanılmaktadır (Davaslıgil ve diğ., 2012b). Düşünme becerileri dersinin amacı, öğrencileri bilişsel yönden geliştirmek, dikkat becerilerini, hafızalarını, görsel-uzamsal zeka alanlarını, el-göz eşgüdümünü ve kas gelişimini de desteklemek böylece özerk öğrenmenin temellerini öğrencilere kazandırmaktır. Ders kapsamında, dikkatini yoğunlaştırabilme, görsel dönüştürebilme ve bütünleştirebilme yeteneği, üç boyutlu düşünebilme yeteneği, doğru anlama yeteneği, problem çözme becerileri, organizasyon becerisi, mekansal ilişkileri fark edebilme yetenekleri kazandırılmaya çalışılmıştır. Duygusal ve sosyal gelişim dersi, öğrencilerin öz-saygısını, duygularını yönetme becerilerini, iletişim becerilerini, anlaşmazlık çözme becerilerini, arkadaşlık ilişkilerini, dinleme ve çalışma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ders kapsamında, öğrencilere, duygu ve düşüncelerini açıklama becerisi, davranışlarının

kendisini ve çevresini nasıl etkilediğinin farkına varma becerisi, paylaşımın önemini kavrama becerisi, arkadaş ilişkilerinde yardımlaşmanın önemini kavrama becerisi, grup çalışmalarına etkin olarak katılma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Eğitim içeriği derse giren sınıf/branş öğretmenin yönetiminde esnek olarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Proje kapsamında sekiz hafta boyunca destek eğitim odalarında eğitim gören 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf özel yetenekli çocukların eğitim başlangıcında ve sonunda uygulanan PHÇÖKÖ, Okul Sosyal Davranış Ölçeği, PÇYYDBÖ ve Sosyal duygusal Becerileri Öğrenme Ölçeği puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrenci Grubuna Uygulanan Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N		Ortalama	SS	Min.	Maks.
Benlik Kavramı	120	Ön-test	61.47	7.60	31.00	73.00
		Son-test	62.10	8.58	30.00	75.00
Olumsuz sosyal davranış	120	Ön-test	48.25	30.65	32.00	90.00
		Son-test	40.54	10.66	33.00	59.00
Sosyal yeterlik	120	Ön-test	138.14	17.93	88.00	155.00
		Son-test	145.65	15.25	97.00	160.00
Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi	80	Ön-test	27.62	11.05	14.00	57.00
		Son-test	30.12	10.20	14.00	53.00
Sosyal duygusal öğrenme becerisi	80	Ön-test	126.49	15.65	84.00	158.00
		Son-test	130.57	17.58	94.00	160.00

Araştırmaya katılan grubun uygulanan ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri incelendiğinde öğrencilerin benlik kavram ön-test puan ortalamaları 61.47 (ss = 7.60) iken, son test puan ortalamalarının yükselerek 62.10 (ss = 8.58) olduğu görülmüştür.

Okul sosyal davranış ölçeği puanları incelendiğinde, olumsuz sosyal davranışlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında ön test aritmetik ortalaması 48.25 (ss = 30.65) iken, son test puan ortalamasının 40.54 (ss = 10.66) olduğu; sosyal yeterlik puanlarında ön test puan ortalamasının 138.14 (ss = 17.93) iken, son test puanlarında yükselerek 145.65 (ss = 15.25) olduğu görülmüştür.

Sadece ortaokul öğrencilerine uygulanabilen ölçeklerden alınan sonuçlara bakıldığında, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ortalamaları ön-test için 27.62 (ss = 11.05) iken son-test için 30.12 (ss = 10.20) olduğu ve yükseldiği görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puanlarında ön-test puan ortalamalarının 126.49 (ss = 15.65) olduğu görülürken son-test puan ortalamalarının 130.57’ ye (ss = 17.58) yükseldiği görülmektedir. Destek eğitim odasındaki

eğitimlerden yararlanan öğrencilere uygulanan ölçeklerde ön test ve son test puanlarında Pierre Haris benlik algısı ölçeği, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, sosyal duygusal öğrenme becerisi ve sosyal yeterlik değişkenlerinin normal dağılımı karşıladığı için ilişkili gruplar t testi analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Tablo 2’de; olumsuz sosyal davranış değişkeni normal dağılımı karşılamadığı için Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları da Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Destek Eğitim Odasından Yararlanan Özel Yetenekli Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t testi		
						t	sd	p
Benlik Algısı	Ön-test	120	61.47	7.60	.69	-.77	119	.44
	Son-test		62.10	8.58	.78			
Sosyal Yeterlik	Ön-test	120	138.14	17.93	17.93	-4.84	119	.00
	Son-test		145.65	15.25	15.25			
Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi	Ön-test	80	27.62	11.05	11.05	-2.40	79	.01
	Son-test		30.12	10.20	10.20			
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi	Ön-test	80	126.49	15.65	15.64	-2.14	79	.03
	Son-test		130.57	17.58	17.58			

Tablo 3’e bakıldığında, destek eğitim odalarında eğitim alan özel yetenekli çocukların Pierre-Harris Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğine ait ön test-son test puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmazken ($t = -.77$; $p > .05$); öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, sosyal duygusal öğrenme becerisi ve sosyal yeterlik değişkenlerine göre ön-test ve son-test puanları arasında ikincisi lehine bir fark bulunmuştur ($t = -4.84$; $t = -2.40$; $t = -2.14$; $p < .05$). Bir başka deyişle düzenlenen programın öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisini, sosyal duygusal öğrenme becerisini ve sosyal yeterliklerini arttırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Destek Eğitim Odasından Yararlanan Özel Yetenekli Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Değişken	Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T	z	p
Olumsuz Davranış	Sosyal Son test-Ön test	Negatif Sıralar	47	72.43	3404.00	-.03	.91
		Pozitif Sıralar	69	49.01	3382.00		
		Eşit	4				
		Total	120				

Negatif sıra (Son-test < Ön-test), Pozitif sıra (Son-test > Ön-test), Negatif sıra ve pozitif sıra toplamı eşit (Son-test = Ön-test)

Tablo 4’te görüldüğü üzere destek eğitim odalarında eğitim alan özel yetenekli çocukların okul sosyal davranış ölçeği olumsuz sosyal davranışlar alt test puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür ($z = -.03; p > .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada destek eğitim odaları, özel yetenekli öğrencilere verilecek olan eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik olarak planlanmış ve etkili olacak tüm bileşenler göz önüne alınarak çalışmalar yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, destek eğitim odalarında eğitim alan ilkököl ve ortaoköl özel yetenekli öğrencilerinin benlik saygıları ve olumsuz sosyal davranışları için anlamlı bir farklılık bulunmazken sosyal yeterliğin arttığı bulunmuştur. Ayrıca ortaoköl öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştiği de bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerle yapılan gruplama çalışmalarının onların başarılarına olumlu etkisi olduğuna ilişkin görgöl araştırmalar bulunmaktadır (Goldring, 1990; Shields, 2002). Başarının yanı sıra Neihart (2007), sosyalleşme, derslere yönelik olumlu tutum geliştirme gibi sosyo-duyuşsal yararların olduğuna dair kanıtların da olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin gruplanmasının psikososyal maliyetler açısından eleştirildiği yayınlar da vardır (Marsh, Hau ve Craven, 2004). Bu araştırmada olumsuz bir etkiye yönelik bir bulgu yoktur. Yansıtıcı düşünme, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve sosyal yeterlik alanlarında olumlu bir gelişimin olduğu yönünde kanıtlar bulunmuştur.

Ancak bu araştırma bulgularının sadece gruplama etkisinden kaynaklandığını söylemek yeterli değildir. Araştırmanın yürütüldüğü özel yetenekli öğrenci grubu, genel eğitim dışında herhangi bir destek eğitim fırsatı bulamadıkları için bu araştırmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda kendileri için hazırlanmış bir Destek eğitim odası eğitimi daha da değerli bir hal almış olabilir. Ayrıca sekiz haftalık destek eğitim odası eğitimi öncesi aileler, öğretmenler, yöneticiler ve rehber öğretmenlerle yani onlara sunulacak olan bireyselleştirilmiş eğitimin tüm paydaşlarıyla yürütülen teorik ve pratik eğitimler, destek eğitim odalarının fiziki olanaklarından, malzeme ve materyal teminine kadar devam eden uzun dönemli yaklaşık 5-6 aylık bir hazırlık söz konusudur. Bu hazırlık aşaması da öğrencilerin sekiz haftalık eğitim boyunca aldıkları eğitimin niteliğini arttırıcı olmuş olabilir. Türkiye’de yaygın olarak kullanılmaya başlanan destek eğitim odalarının etkililiğın sınanmasına yönelik yeni araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Destek eğitim odası eğitimlerinin öncesi, süreci ve sonrası üzerine yapılacak kesitsel ve boylamsal araştırmalar ve karşılaştırma araştırmaları Destek eğitim odalarının gereksinimi karşılamak noktasındaki yeterliğı hakkında daha fazla kanıt sunacaktır. Araştırma bulgularının incelenen her bir değişken için daha ayrıntılı tartışması, alt başlıklar altında yapılmıştır.

Benlik Algısı

Çocuklar için Benlik Saygısı Ölçeğinden alınabilecek en fazla puan 80 iken bu çalışmanın örneklemini oluşturan çocukların ortalamalarının ön test için 61.00 son test için 62 olduğu görülmektedir. Bu sonucun değerlendirilebilmesinde normal gelişim gösteren Türk örneklem grubu üzerinde yapılan benlik algısını incelemeye

yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; Yürük'ün (2003) yapmış olduğu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik algılarının incelendiği çalışmada normal gelişim gösteren çocukların benlik algısı puan ortalamalarının 55.2 olduğu görülmüştür. Arslan (2016) tarafından yapılan çalışmada özel yetenekli çocukların benlik algısı düzeyine ilişkin puan ortalamalarının 66 olduğu görülmüştür. Amerika'da ilkokula devam eden özel yetenekli öğrencilerle yürütülen bir araştırmada Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği aracılığıyla toplanan verilerden hesaplanan benlik algısı puan ortalaması kendisini akranlarından farklı algılayan çocuklarda 63.12, kendisini akranlarından farklı olarak algılamayan çocuklarda ise 65.75 olarak rapor edilmiştir (Janos ve diğ., 1985). Bu araştırmada elde edilen ortalama puanların aynı ölçeğin kullanıldığı araştırmalarda elde edilen ortalama puanlarla benzer sonuçlar verdiği gözlenmiştir.

Özel yetenekli çocuklar sahip oldukları yüksek zeka potansiyeli ile etkili savunma mekanizmaları geliştirerek karşılaşılan güçlüklerin üstesinden daha kolay gelebilmelerini sağlayabilmektedir. Bu durum, özel yetenekli çocukların daha olumlu benlik algısına sahip olduğunu düşündürmektedir (Ataman, 2004). Hoge ve Renzulli (1993) normal gelişim gösteren çocuklar ile özel yetenekli çocukların benlik algılarının karşılaştırmalı olarak incelendiği 15 araştırmanın bulgularını incelemiştir. Buna göre, genel olarak özel yetenekli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha olumlu bir benlik algıları olduğunu ancak aradaki farkın da çok az olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmada normal gelişim gösteren öğrencilerle bir karşılaştırma yapılmamış ancak Türkiye'de aynı sınıf düzeyleriyle yürütülmüş ve aynı ölçeğin kullanıldığı önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırma yapıldığında özel yetenekli öğrencilerin benlik algısının normal gelişim gösteren akranlarına göre nispeten daha yüksek olduğu ancak genel olarak ortalamalarının biraz daha düşük olduğu da söylenebilir.

Özel bir eğitim ortamına katılmanın benlik algısına etkisini araştırmak amacıyla yapılan bir araştırmada, özel eğitime yerleştirilmeyi takip eden zamanlarda üç defa benlik algısı ölçümü yapılmıştır (Coleman ve Fults, 1982). İlk ölçüm programa başladıktan dört ile altı hafta sonra, ikinci ölçüm bundan 6-8 ay sonra, son ölçüm de ikinci ölçümden 18 ay sonra yapılmıştır. Araştırmacılar ilk iki ölçüm arasında bir fark olmadığını, son ölçümde artışın gerçekleştiğini bulmuştur (Coleman ve Fults, 1982). Bu araştırmada destek eğitiminin öğrencilerin benlik algısında bir değişim meydana getirmemesinin nedenlerinden birisi de sekiz haftalık bir sürenin böyle bir değişim için kısa bir süre olmasından kaynaklı olabilir.

Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik alt ölçeğinden, araştırmaya katılan öğrencilerin 145.65 ortalama puana sahip olduğu görülmüştür. Benzer ölçeğin kullanıldığı diğer araştırmalar incelenmiştir. Gür ve diğ. (2016) yaptığı özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan çocukların sosyal davranış özelliklerinin incelendiği benzer bir çalışmada, özel yetenekli çocukların sosyal yeterlilik puan ortalamaları 109.18 iken, özel yetenekli olmayan akranlarının sosyal yeterlilik puan ortalamaları 102.98 olarak belirlenmiştir.

Arslan'ın (2016) özel yetenekli çocuklarla ilgili yaptığı bir araştırmada ise öğrencilerin sosyal yeterlik puanlarının 141.13 olduğu görülmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde, örneklem grubunu oluşturan özel yetenekli çocukların sosyal becerilerine yönelik puanlarının nispeten yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan analizlerde destek eğitim odasında alınan destek eğitim hizmetlerinin öğrencilerin sosyal yeterlik düzeylerine önemli ölçüde katkı sağladığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, destek eğitim hizmetlerinin özel yetenekli çocuklardaki etkisinin incelendiği çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Arslan (2016) tarafından yapılan çalışmada destek eğitim odasından yararlanma durumunun sosyal yeterlik üzerine istatistiki olarak anlamlı bir etkisi bulunmamışken farklı örneklem grupları için destek eğitim hizmetlerinin değerlendirildiği çalışmalarda (Akay, 2011; Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012; Kutluca-Canbulat, 2010), destek eğitim odasından yararlanan özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerinin akademik, sosyal ve iletişimsel davranış becerileri açısından gelişme kaydettiği belirtilmiştir. Destek eğitim odasında benzer özelliklere sahip öğrenciler bir arada eğitim almaktadır. Sahip oldukları ifade edici dil becerileri ile hoşlandıkları oyunlar ve etkinliklerin belirgin düzeyde farklılaşması nedeniyle normal yaşlılarıyla kişilerarası ilişkilerinde uzaklaşmaya neden olduğu bilinmektedir (Smutny, 2001).

Olumsuz ve olumlu duygular beynin fonksiyonlarında önemli bir parçada rol oynar. Zekanın gelişimi, öğrenenin duygusal sağlığına bağlı olarak artabilir de azalabilir de. Esas olarak, sağlıklı gelişim için olanak verildiğinde, özel yetenekli çocuklar, normal çocuklardan daha kolay bir şekilde sosyal duygusal uyumu deneyimlemeye eğilimlidir (Clark, 2012). Bu çocuklar, çocuk merkezli; onları dinlemeye, anlamaya, onların narinliğini değerlendirecek, onlara topluma uymaları için şekil vermeye çalışmayacak ailelere, öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara/rehber öğretmenlere gereksinim duyarlar (Silverman, 1997).

Olumsuz Sosyal Davranış

Olumsuz sosyal davranışlar formundan alınabilecek en yüksek puanın 165 olduğu bilinmektedir. Olumsuz sosyal davranışlar ortalamalarının 40.54 olduğu ve özel yetenekli çocukların olumsuz sosyal davranışlarının genel olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Türkiye'de yürütülen benzer nitelikli bir çalışmada bu araştırmayı destekleyen bulgulara ulaşılmıştır (Gür ve diğ., 2016). Bu araştırmada ayrıca özel yetenekli olan çocuklar ile özel yetenekli olmayan çocukların olumsuz sosyal davranışları karşılaştırılmış olup gruplar arasında olumsuz sosyal davranışlar ve alt ölçekleri bakımından farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Özel yetenekli çocukların tüm çocukların sıklıkla karşılaştığı sorunları dile getirdiğini belirten araştırmaların (Sowa, McIntire, May ve Bland, 1994) yanı sıra, özel yetenekli çocuklarda sosyal problemlerin varlığına dikkat çekmekte (Moon, 2009; Peterson, Duncan ve Canady, 2009; Silverman, 2002), özel yetenekliliğin derecesi arttıkça sosyal davranış problemlerinin arttığı ifade edilmektedir (Smith, 2013).

Çalışmaya katılan özel yetenekli çocukların olumsuz sosyal davranışların çocuğun destek eğitim odasından yararlanma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Arslan'ın (2016) özel yetenekli çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmadaki bulgular bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi

Problem çözmeye becerisi açısından önemli bir yeterlik olan yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70 iken çalışmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünmeye dayalı problem çözmeye becerisi puan ortalamalarının ön test için 27.62, son test için 30.12 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin ortalamasının biraz altında olduğu söylenebilir. Ancak ön test-son test puanları arasındaki farkın istatistikî açıdan anlamlı olduğu dikkate alındığında, destek eğitim odalarında verilen destek eğitim hizmetlerinin öğrencilerdeki bu beceriyi arttırmada etkisinin olduğu görülmektedir. Bu anlamda yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren eğitim faaliyetlerinin daha ayrıntılı incelenmesi ve eğitim programlarının zenginleştirilmesi çalışmalarında bu tür müdahalelere daha çok yer verilmesi gerekmektedir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi

Olumlu sosyal ve duygusal gelişim, kendi içinde önemli bir eğitim hedefini temsil eder. Özel yetenekliler eğitiminde, yeteneklerin istisnai başarılarla dönüştürme süreci öğrencilerin psikososyal olarak da güçlü olmalarını gerektirir (Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell, 2012). Bu bilgiler ışığında araştırma bulguları incelendiğinde, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160 iken öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme puan ortalamalarının 130.57 olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin ortalamasının biraz üzerinde olduğu söylenilebilir. Ayrıca ön test- son test puanları arasındaki farkın istatistikî açıdan anlamlı olduğu dikkate alındığında, destek eğitim odalarında verilen destek eğitim hizmetlerinin öğrencilerdeki bu beceriyi arttırmada önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerisi ile olumlu benlik kavramı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Merter, 2013). Sonuç olarak, özel yeteneklilerin eğitim programlarını geliştirmede bilişsel hedeflerle birlikte sosyal-duygusal hedefleri de dikkate almak gerekmektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularına koşut olarak aşağıda listelenen uygulama ve araştırma önerilende bulunulabilir:

1. Destek eğitim odalarında verilecek olan eğitimin, öğrencilerin gereksinim ve gelişimlerine uygun bir şekilde açık uçlu öğrenim deneyimleriyle yapılması yararlı olacaktır.

2. Destek eğitim odalarında verilecek olan üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerde, kanıt temelli uygulamalara yer verilmelidir.
3. Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odalarında aldıkları eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla öğretmenlere, ailelere, yöneticilere ve rehber öğretmenlere düzenli aralıklarla belli dönemlerde yapılandırılmış hizmet içi eğitimler verilmesi yararlı olacaktır. Bu hizmet içi eğitimlerin bir bilgilendirmeden çok yukarıda sıralanan grupların alanlarına yönelik ve ihtiyaç, çözüm noktasında içerikle yapılandırılmış bir eğitim olması işlevsel olacaktır.
4. Destek eğitim odalarının özel yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine uygun şekilde hazırlanması ve eğitimlerinde ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş programların hazırlanması yoluyla özel yetenekli öğrencilerin problem çözmede yansıtıcı düşünme, sosyal yeterlik ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin artacağı söylenebilir.
5. Yürütülen araştırma, ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrencilerden birlikte veri toplanarak yapılmıştır. Yeni araştırmalarda destek eğitim odalarının ilkokul ve ortaokul düzeylerine etkisi ayrı ayrı incelenebilir.
6. Bu araştırma yarı deneysel modelde yapılmıştır. Yeni araştırmalar deney ve kontrol gruplarının seçkisiz atandığı tam deneysel desen modeliyle yapılabilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sonuçlarını yorumlarken ve genelleştirirken dikkate alınması gereken bazı önemli sınırlılıklar vardır. Öncelikle, araştırmanın kontrol grupsuz deneysel desende yapılıyor olması nedeniyle araştırmanın dış geçerliğinin düşük olduğunu söylemek olanaklıdır. Araştırmada, ilçede tanınan ve çalışmaya katılmaya istekli olan tüm ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin çalışmaya dahil edilmesi düşüncesi ön plana alındığından, bir kontrol grubu oluşturmak olanaklı olmamıştır. Ayrıca örnekleme iki kez farklı öğrenciler (örneğin özgül öğrenme güçlüğü olan özel yetenekli öğrenciler) hakkında bilgi toplanmamıştır. Özel yetenekli olarak tanılanmanın/etiketlenmesinin ne kadar etkili olduğu, öğrencilerin sosyal ve duygusal işleyişini etkileyip etkilemediğini belirlemek mümkün olmamıştır. Ayrıca verilerin iç içe yapısı (yani farklı okullardan ve sınıf düzeyinden gelen sınıflardaki öğrenciler), analizlerde ele alınmamıştır. Tanılama süreci ilkokul 1. sınıfta başlamakta, öğrenciler ancak ilkokul 2. sınıfa geçtiği zaman tanı alabilmektedir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geliştirildiği yaş grupları da dikkate alındığında, 2. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilememiştir. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçları yorumlanırken söz edilen sınırlılıkların göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akpolat, A. H., Demirok, M. S. ve Seven, S. (2017). Üstün yetenekli çocukların sosyal yeterliliklerinin sınıf içerisindeki sosyometrik statülerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 49-65. doi: 10.7827/TurkishStudies.12698
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319-334. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19396/206053> adresinden erişilmiştir.
- Arslan, Ş. (2016). *İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların sosyal davranış özellikleri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, A. (2004). *Üstün yetenekli/zekalı çocuk ile yaşamak*. İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları.
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M., and Brown, K. S. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450-478. doi: 10.4219/jeg-2007-506
- Bain, S. K., Choate, S. M., and Bliss, S. L. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic? *Roeper Review*, 29(1), 41-48. doi: 10.1080/02783190609554383
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (3. Baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Bellanca, J. A. (2014). *Deeper learning: Beyond 21st century skills*. Bloomington, Solution Tree Press.
- Burak, E. M. (1995). *Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarına ilişkin bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler: öntest-sontest kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, B. (2012). *Growing up gifted: Developing the potential of gifted at home and at school* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Coleman, J. M., and Fults, B. A. (1982). Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, 26(3), 116-120. doi: 10.1177/001698628202600305
- Davaslıgil, U., Emir, S., Konik, A., Kahveci, N., Leana-Taşçılar, M. Z., Atalay, Ö., ve Özyaprak, M. (2012a). *Duygusal ve sosyal gelişim dersi*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Davaslıgil, U., Emir, S., Konik, A., Kahveci, N., Leana-Taşçılar, M. Z., Atalay, Ö., ve Özyaprak, M. (2012b). *Düşünme becerileri dersi*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Demir, S. ve Avcu, Y. E. (2018). Özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 156-185. doi: 10.23891/efdyu.2018.65
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath & Co Publishers.
- Fiddymont, G. E. (2014). Implementing enrichment clusters in elementary schools: Lessons learned. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 287-296. doi: 10.1177/0016986214547635
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., and Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288-295. doi: 10.1590/S1413-294X2014000400006
- Freeman, J. (2013). *Gifted children grown up*. London: David Fulton Publishers.
- Goldring, E. B. (1990). Assessing the status of information on classroom organizational frameworks for gifted students. *The Journal of Educational Research*, 83(6), 313-327. doi: 10.1080/00220671.1990.10885977
- Güçyeter, Ş (2018). Rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, sosyal duygusal özellikleri ve rehberlik gereksinimlerine ilişkin farkındalıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 220(Özel sayı 1), 225-246. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40518/480934> adresinden erişilmiştir.
- Gür, Ç., Koçak, N., Saltık, N., Akkoç, D., Duman, Z., Kayabağdaş, Ç., ..., Kara, Z. (2016). Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren ilköğretim 1. kademe çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* 5(2), 33-49. doi: 10.30703/cije.321393
- Gürgür, H. Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1480/1336> adresinden erişilmiştir.

- Hoge, R. D., and Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465. doi: 10.3102/00346543063004449
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ (Stanford-Binet): Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.
- Janos, P. M., Fung, H. C., and Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82. doi: 10.1177/001698628502900207
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kahveci, N. G., and Akgül, S. (2019) The relationship between mathematical creativity and intelligence: A study on gifted and general education students, *Gifted and Talented International*, 34(1-2), 59-70. doi: 10.1080/15332276.2019.1693311
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (4. Bası). Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Karnes, F. A., and Wherry, J. N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. *Psychological Reports*, 49(3), 903-906. doi: 10.2466/pr0.1981.49.3.903
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., and Aydın, S. (2013). Science and art centers: Current status, problems, and solution proposals. *Journal of Gifted Education Research*, 1(2), 78-96. Retrieved from <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423937363.pdf>
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92. <https://search.proquest.com/openview/702f216f1eed68af738ec5f574111d7b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1056401> adresinden erişilmiştir.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., and Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148. doi: 10.1080/13598139.2015.1108186
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi* (1. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kutluca-Canbulat, A. (2010). *Okula destek eğitimin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Lehman, E. B., and Erdwins, C. J. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually-gifted children. *Gifted child quarterly*, 25(3), 134-137. doi: 10.1177/001698628102500311
- Loeb, R. C., and Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 9-14. doi: 10.1177/001698628703100102
- Maddux, C. D., Scheiber, L. M., and Bass, J. E. (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26(2), 77-81. doi: 10.1177/001698628202600207
- Maker, C. J. (2001). Discover: Assessing and developing problem solving. *Gifted Education International*, 15(3), 232-251. doi: 10.1177/026142940101500303
- Maker, C., Alhusaini, A. A., Pease, R., Zimmerman, R., and Alamiri, F. Y. (2015). Developing creativity, talents, and interests across the lifespan: Centers for creativity and innovation. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(2), 83-109. Retrieved from http://talentjournal.net/publications/cilt5/2015_5_2/2015_5_2_maker&others.pdf
- Marsh, H. W., and Hau, K. T. (2003). Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376. doi: 10.1037/0003-066X.58.5.364
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., and Craven, R. (2004). The Big-Fish-Little-Pond effect stands up to scrutiny. *American Psychologist*, 59(4), 269-271. doi: 10.1037/0003-066X.59.4.269
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (Second ed.). New York: Cambridge University Press.
- Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the school social behavior scales. *School Psychology Review*, 22(1), 115-133. doi: 10.1080/02796015.1993.12085641
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi; Maltepe ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Metin, N., and Kangal, S. B. (2012). An examination of self concept between 12-14 aged gifted children who enrolls science and art centers. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 3-16. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/24/333>

- Mısırlı-Taşdemir, Ö., ve Özbay, Y. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda, mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Destek eğitim odası açılması genelgesi*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08112732_destekteitimosas_genelge.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf adresinden erişilmiştir.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276. doi: 10.1177/0016986209346943
- Nar, B. ve Tortop, H. S. (2017). Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve görüşleri. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(1), 1-24.
- Needham, V. (2012). Primary teachers' perceptions of the social and emotional aspects of gifted and talented education. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 17(1), 1-18.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roepers Review*, 22(1), 10-17. doi: 10.1080/02783199909553991
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341. doi: 10.1177/0016986207306319
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., and Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 143-152. doi: 10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x
- Öner, N. (1996). *Piers-Harris'in çocuklar için öz kavram ölçeği el kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Pemik, K. (2017). *Özel yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Peterson, J. S., Duncan, N., and Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49. doi: 10.1177/0016986208326553

- Piechowski, M. (2006). "Mellow out" they say. If I only could. Intensities and sensitivities of the young and bright. *Gifted Education Communicator*, 37(2), 54-55. Retrieved from <http://www.giftededucationcommunicator.com/wp-content/uploads/2013/07/200602GECSummera.pdf#page=56>
- Preckel, F., Götz, T., and Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451-472. doi: 10.1348/000709909X480716
- Preckel, F., Rach, H., and Scherrer, V. (2016). Self-concept changes in multiple self-concept domains of gifted students participating in a summer residential school. *Gifted and Talented International*, 31(2), 88-101. doi: 10.1080/15332276.2017.1304781
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg, and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., and Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield: Creative Learning Press, Inc.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekalılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Gürbüz, S. D. (2015). Gifted and talented education in Turkey: Critics and Prospects. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132. Retrieved from <https://www.trdizin.gov.tr/publication/show/pdf/paper/TWpNMU1UQTFOU09>
- Saygılı, G. ve Atahan, R. (2014). Üstün zekalı çocukların problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 181-192. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/117747> adresinden erişilmiştir.
- Sayı, A. K. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262-273. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180288.pdf>
- Schiever, S. W., and Maker, J. C. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 165-167). Boston, MA: Pearson Education.
- Shapiro, S. S., and Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (Complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/2333709.pdf?refreqid=excelsior%3A771ba711b921745ebdc562801a149419>

- Shields, C. M. (2002). A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 24(3), 115-119. doi: 10.1080/02783190209554146
- Silverman, L. K. (1997). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 382-395). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, and S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-40). Waco, TX: Prufrock Press.
- Smith, J. M. (2013). Understanding the social and emotional needs of gifted children. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1-4. Retrieved from <https://www2.rivier.edu/journal/ROAJ-Fall-2013/J750-Murdock-Smith.pdf>
- Smutny, J. F. (2001). *Stand up for your gifted child: How to make the most of kids' strengths at school and at home*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Snyder, L. G., and Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90-99. Retrieved from <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Teaching%20Critical%20Thinking%20Skills%20and%20problem%20solving%20skills%20-%20Gueldenzoph,%20Snyder.pdf>
- Sowa, C. J., McIntire, J., May, K. M., and Bland, L. (1994). Social and emotional adjustment themes across gifted children. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 17(2), 95-98. doi: 10.1080/02783199409553633
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., and Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 176-188. doi: 10.1177/0016986212456079
- Şahin, F. (2018). *İnternet kullanımı ve bilgisayar oyun bağımlılığının üstün zekalı ve yetenekli çocukların okul sosyal davranışlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Terman, L. M. (Ed.). (1926). *Genetic studies of genius: volume 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Van Gog, T., Paas, F., Van Merriënboer, J. J., and Witte, P. (2005). Uncovering the problem-solving process: Cued retrospective reporting versus concurrent and retrospective reporting. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11(4), 237-244. doi: 10.1037/1076-898X.11.4.237

- Vialle, W., Heaven, P. C., and Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the wollongong youth study. *Educational Research and Evaluation, 13*(6), 569-586. doi: 10.1080/13803610701786046
- Walker, H. M., Stieber, S., and Eisert, D. (1991). Teacher ratings of adolescent social skills: Psychometric characteristics and factorial replicability across age-grade ranges. *School Psychology Review, 20*(2), 301-314. doi: 10.1080/02796015.1991.12085553
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social emotional development of gifted children*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse.
- Yazgı, Z. (2019). *Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin gözüyle destek eğitim odaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(2), 273-297. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.584392
- Yukay, M. (2003). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yukay-Yüksel, M. (2009). A Turkish version of the school social behavior scales (SSBS). *Educational Sciences: Theory & Practice, 9*(3), 1633-1650. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858935.pdf>
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yürük, A. (2003). *İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik saygılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Etik Kurul Kararı



Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



The Efficacy of The Training Provided in Resource Rooms for The Gifted Students¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.11.2020	11.12.2020	11.12.2020

Savaş Akgül ²
Biruni University

Volkan Kumaş ³ and Gökben Gökçeer ⁴
Zeytinburnu Guidance and Research Center

Abstract

This research investigates the impact of the training course provided in resource rooms on the primary and secondary school level gifted students' self-concept, positive-negative social behaviours, reflective thinking skills towards problem solving, and social emotional learning skills. The study group of the research consisted of 120 students, 40 of whom were in primary school and the remaining 80 were in secondary school, residing and receiving education in Zeytinburnu District in the academic year 2018-2019. Data for the study was collected through the Reflective Thinking Skill Scale towards Problem Solving, School Social Behaviour Scale, Pierre Harris Self-Concept Scale for Children and Social-Emotional Learning Skills Scale. The findings indicate that the training program contributed positively to the students' reflective thinking skills towards problem solving, social-emotional learning skills and social competence.

Keywords: Self-concept, social behavior, reflective thinking towards problem solving, social emotional learning skills, gifted students.

The Ethical Committee Approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹This research was supported by Istanbul Development Agency (TR10/18/ÇVG/112).

²*Corresponding Author:* Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Special Education, E-mail: sakgul@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0436-2765>

³Director, E-mail: volkankumas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2571-2157>

⁴Teacher, E-mail: gokbengokceer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3820-7712>

Purpose and Significance

It can be claimed that the increasing interest in gifted students and their education has also brought about a diversity of programmes directed at them. As an alternative to BILSEM (Bilim ve Sanat Merkezi-Science and Art Centers), there exist resource rooms [MoNE (Milli Eğitim Bakanlığı), 2015] catering to the needs of primary and secondary level gifted students. Those gifted students whose special situations have not been diagnosed or whose cognitive development has not been supported despite being diagnosed are prone to suffer from both cognitive and emotional problems including anxiety disorders, eating disorders, loneliness, isolation, low self-esteem related to being different, dissatisfaction, perfectionism, hyperactivity, inclination to commit a crime, communicative disorders and asociality (Sayı, 2018). Therefore, it is essential that gifted individuals' interests, characteristic traits and problem areas must be identified; and precautions and support be provided accordingly (Akpolat, Demirok and Seven, 2017). This is especially important in that failure to provide these students with the education relevant to their talents will not only hamper their effective realization of cognitive potential but also have adverse effects on them psychologically.

In this study, students' development concerning the aforementioned cognitive, emotional, and psychological influences were investigated to examine the efficacy of the study conducted on the gifted students. More specifically, the current research investigated the effects of an eight-week-support training course in resource rooms on the students' senses of self-concept, positive-negative behaviours, reflective thinking skills towards problem solving, and social-emotional learning skills.

Method

The study group of the research consisted of 120 students, 40 of whom were in primary school and the remaining 80 were in secondary school, residing and receiving education in Zeytinburnu District in the academic year 2018-2019. Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

A single group pre-test post-test experimental model was employed in order to identify how the training course affected the participating students' levels of self-concept, reflective thinking skills towards problem solving, and social-emotional learning skills. The data analysis in a single group pre-test post-test model is based on the comparison of results of measurement before and after the study. The symbolic representation of the model is as follows (Balci, 2001; Karasar, 1991):

G O1 x O2

In line with the objectives of the study, a literature review was carried out to identify the measurement tools appropriate for primary and secondary level age groups. Based on this review, it was decided that the School Social Behaviour Scale (Yukay-Yüksel, 2009) and Self-Concept Scale for Children (Öner, 1996) be used for primary school level participants. For secondary school level participants, two

additional scales, A Reflective Thinking Skill Scale towards Problem Solving (Kızılkaya and Aşkar, 2009), and Social-Emotional Learning Skills Scale (Kabakçı, 2006) were used as well as the former two.

Results

The findings indicate that there is not a significant difference between Pierre-Harris Children's Self-Concept Scale pre-test and post-test scores ($t = -.77$; $p > .05$) of the students receiving education in resource rooms. However, the findings indicate a significant difference between the participants' pre-test and post-test scores regarding reflective thinking skills towards problem solving, social emotional learning skills and social competence variables. This difference in scores stems from the increase in post-test scores ($t = -4.84$; $t = -2.40$; $t = -2.14$; $p < .05$). That is, it can be claimed that the training programme had a significant effect on increasing the students' reflective thinking skills towards problem solving, social-emotional learning skills and social competence. The Non-Parametric Wilcoxon Signed Ranks Test, conducted to determine whether there is a significant difference in the participants' school social behaviour scale negative social behaviours sub-test pre-test and post-test scores, has not found a statistically significant difference between group averages ($z = -.03$; $p > .05$).

Discussion and Conclusions

The training sessions were planned in a way that would increase the quality of education provided to students in this study; and all the relevant components were taken into consideration while conducting the study. The results indicate that there has been an increase in primary and secondary level students' social competences while there is not a statistically significant difference in their self-concept and negative social behaviours. Moreover, it has also been found that there is an improvement in secondary school level students' reflective thinking skills towards problem solving and social-emotional learning skills.

In the literature, there are empirical studies suggesting that group training of gifted students positively affects their success (Goldring, 1990; Shields, 2002). In addition to its effects on success, Neihart (2007) also points out that there are certain socio-affective benefits such as increased sociability and development of positive attitude toward classes. However, there are also articles in which grouping of gifted students are criticized in terms of psychosocial costs (Marsh, Hau and Craven, 2004). The current study has not yielded any findings suggesting a negative effect. Our research provides evidence for improvement in social-emotional learning skills and social competence. Further research is highly needed to investigate the efficacy of resource rooms, which are becoming a common practice in Turkey. Cross-sectional, longitudinal and comparative studies that are intended to gain insights into pre and post of support training, as well as the process, can inform us about their efficacy and to what extent they can cater to the needs of the students. In parallel with the research findings, it is possible to make the suggestions listed below.

1. It will be beneficial to provide the education to be given in resource rooms with open-ended learning experiences in accordance with the needs and development of the students.
2. Evidence-based practices should be included in the trainings to be developed in resource rooms and to develop high-level thinking skills.
3. In order to increase the quality of the education that gifted students receive from resource rooms, it will be beneficial to provide in-service trainings to teachers, families, administrators and school counselors at regular intervals. Rather than standard information, these in-service trainings will be functional, structured with the content at the point of need, specific to the areas of the groups listed above.
4. It can be said that reflective thinking in problem solving, social competence and social emotional learning skills of gifted students will increase by preparing resource rooms in accordance with the needs of gifted students and preparing individualized programs in their education.
5. The research was carried out by collecting data from students at the primary and secondary levels. In new researches, the effects of resource rooms on primary and secondary levels can be examined separately.
6. This research was done in a quasi-experimental design. New researches can be done with the true experimental design, in which experimental and control groups are selected randomly.

Limitations. There are some important limitations to be considered when interpreting and generalizing the results of this study. First of all, external validity can be influenced by the study design which is quasi experimental. In the study, it was not possible to include a control group because of researchers' priority was to include all primary and secondary school students in the district who were identified as having gifted status and who were willing to participate in the study. In addition, no information was collected about twice exceptional students (i.e. gifted students with specific learning disabilities) in the research sample. It has not been possible to determine how effective it is to be identified as gifted, whether it affects the social and emotional functioning of students. Also, the intertwined structure of our data (i.e. students from different schools as well as classes and grades) was not examined in the analysis. Therefore, it would be beneficial to consider the limitations mentioned above while interpreting the results of this study.

The Ethical Committee Approval

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.