



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN DİL
ETKİNLİKLERİYLE GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI

Neslihan YILDIZ

Danışman
Doç. Dr. Murat ATEŞ

Konya 2021

ÖN SÖZ

Özel yetenekli çocukların en belirgin özellikleri dil alanında görülmektedir. Dil becerilerini akranlarından erken kazanan, kelime dağarcıkları akranlarından geniş olan, soyut kelimeleri küçük yaşlardan itibaren başarıyla kullanabilen, okumayı akranlarından daha erken öğrenen özel yetenekli çocukların ihtiyaç duydukları dil etkinlikleri, örgün eğitim içerisinde devam ettikleri okulların yanı sıra Bilim ve Sanat Merkezlerindeki Türkçe derslerinde verilmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler akademik yönlerinin yanı sıra duygusal ve sosyal yönden de desteklenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Okullarında akran zorbalığına maruz kalma, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından anlaşılmama, arkadaş gruplarına kabul edilmeme, etiketlenme; evde ise ebeveynlerinin yüksek beklenti içinde olması ve iletişim kurmada yaşanan sorunlar sebebiyle özel yetenekli öğrenciler birtakım sosyal sorunlar yaşamaktadırlar. Bu çalışmanın konusu sosyal beceri içeren dil etkinlikleri yoluyla özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin nasıl geliştirilmesidir.

Araştırmanın ilk bölümünde kavramsal çerçeve, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölüm konu ile ilgili olan çalışmaların incelenmesini kapsamaktadır. Üçüncü bölüm araştırmanın yöntemini ve eylem araştırmasının bu çalışmada uygulanma biçimini içermektedir. Dördüncü bölümde araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Beşinci bölümde ise elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçları ortaya konmuş ve tartışma kapsamında konu hakkında çalışma yapan araştırmacıların görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler de bu bölümde yer almaktadır.

Doktora tezimin her aşamasında bilgilerini ve deneyimlerini benimle paylaşan, bana destek olan ve yol gösteren değerli danışmanım Doç. Dr. Murat ATEŞ'e teşekkürü borç bilirim.

Çalışmam süresince tezimin oluşmasında ve şekillenmesinde katkıları bulunan Tez İzleme Komitesi'nin kıymetli üyeleri Prof. Dr. Zehra GÖRE'ye ve Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU'na çok teşekkür ederim.

Ayrıca doktora eğitimim boyunca kendilerinden ders almaktan keyif duyduğum ve çok değerli bilgiler öğrendiğim, tüm sorularıma sabırla cevap veren tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Çalışmamın temeli olan, etkinliklere istekle katılan öğrencilerime, değerli görüşlerini benimle paylaşarak görüşme yaptığım Konya Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerine ve kıymetli velilerime teşekkür ederim.

Beni her zaman destekleyen, yüreklendiren, hayatımı kolaylaştıran anneme ve oğluma çalışmam süresince gösterdikleri anlayışları ve büyük sabırları için teşekkür ederim.

Neslihan YILDIZ

KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	İ
İÇİNDEKİLER	İİİ
TABLolar LİSTESİ.....	V
ŞEKİLLER LİSTESİ	Vi
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	Vİİİ
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	İX
SİMGELER VE KISALTMALAR	X
ÖZET	Xİ
ABSTRACT.....	Xİİ
BÖLÜM 1	1
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.1.1 Problem cümlesi ve alt problemler	2
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Varsayımlar	5
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	6
1.6.1. Zekâ.....	6
1.6.2. Özel yetenek.....	7
1.6.3. Bilim ve Sanat Merkezleri	7
1.6.4.Sosyal beceri	7
1.6.5. Etkinlik.....	7
BÖLÜM 2	9
2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kavramsal Çerçeve	9
2.1.1. Özel yetenek.....	9
2.1.2. Sosyal beceri	27
2.1.3. Türkçe eğitimi ve sosyal beceri ilişkisi.....	35
2.1.4. Özel yeteneklilerde sosyal beceri.....	40
2.1.5. Türkçe dersi etkinlik alanları	44
2.1.6. Özel yetenekli öğrencilere Türkçe eğitimi.....	51
2.2. İlgili Araştırmalar.....	53

2.2.1. Tezler	53
2.2.2. Makaleler	60
2.2.3. Yurt dışında yapılmış çalışmalar	62
BÖLÜM 3	68
3 YÖNTEM	68
3.1 Araştırmanın Modeli	68
3.2. Eylem Araştırması Deseni	68
3.2.1. Uygulama öncesi hazırlık süreci	70
3.2.2. Uygulama süreci	75
3.3. Araştırma Ortamı	92
3.3.1. Türkçe öğretmenine ait sınıf	92
3.3.2. Uzaktan eğitim süreci ve çevrim içi sınıf	93
3.4. Veri Toplama Araçları	94
3.4.1. Öğrenci kişisel bilgi formu	94
3.4.2. Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)	94
3.4.3. Yansıtıcı günlük	95
3.4.4. Öz değerlendirme formu	96
3.4.6. Öğretmen görüşmeleri	97
3.4.7. Veli görüşmeleri.....	97
3.4.8. Etkinlik ölçme ve değerlendirmeleri.....	97
3.5. Verilerin Analizi	98
3.6. Araştırmacının Rolü ve Özellikleri	98
3.7. Araştırmanın Geçerliği ve Güvencülüğü	99
3.8. Araştırmanın Etik Yönü	99
BÖLÜM 4	101
4 BULGULAR.....	101
4.1.Öğrencilerin Demografik ve Sosyal Çevre Özelliklerine İlişkin Bulgular	101
4.2. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	103
4.3. Öğrencilerin Demografik ve Sosyal Çevre Özellikleri ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	104
4.4. Eylem Planlarının Uygulanması Sürecine Ait Bulgular	105
4.4.1. Eylem planı 1	105
4.4.2. Eylem planı 2	110
4.4.3. Eylem planı 3	123
4.4.4. Eylem planı 4	129
4.4.5. Eylem planı 5	140
4.4.6. Eylem planı 6	146

4.4.7. Eylem planı 7	153
4.5. Öğrencilerin uygulama sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular	164
4.6. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Karşılaştırmasına Dair Bulgular	164
4.7. Uygulama Süreci Sonunda Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular.....	165
BÖLÜM 5	173
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	173
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	173
5.1.1. Öğrencilerin demografik ve sosyal çevre özelliklerine ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	173
5.1.2. Öğrencilerin uygulama öncesi Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin sonuçlar ve tartışma	175
5.1.3. Öğrencilerin demografik ve sosyal çevre özellikleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye ait sonuçlar ve tartışma	176
5.1.4. Eylem planlarının uygulanması sürecine ait sonuçlar ve tartışma.....	177
5.1.5. Öğrencilerin uygulama sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin sonuçlar ve tartışma	180
5.1.6. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan karşılaştırmasına dair sonuçlar ve tartışma.....	180
5.2. Öneriler	182
KAYNAKÇA.....	184
EKLER.....	194
Ek 1. Sosyal Beceri Ölçeği	194
Ek 2. Araştırma İzni	197
Ek 3. Sosyal Beceri Ölçeği Kullanımı İçin Alınan İzin.....	198
Ek 4. Veli Onam Formu.....	199
Ek 5. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	201
Ek 6. Yansıtıcı Günlük.....	204
Ek 7. Öz Değerlendirme Formu.....	205
Ek 8. Akran Değerlendirme Formu	206
Ek 9. Grup Değerlendirme Formu	207
Ek 10. Grup Dışı Değerlendirme Formu.....	208
Ek 11. Etkinlik Materyali.....	209

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Tema kazanım yöntem ve teknikler	71
--	----

Tablo 2. Eylem planı takvimi	74
Tablo 3. Öğrencilerin derslerine giren öğretmenler	76
Tablo 4. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları	95
Tablo 5. Öğrencilerin demografik özellikleri (N=20)	101
Tablo 6. Öğrencilerin sosyal çevre özellikleri (N=20)	102
Tablo 7. Öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları (N=20)	103
Tablo 8. Öğrencilerin demografik ve sosyal çevre özellikleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki	104
Tablo 9. Öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları....	164
Tablo 10. Öğrencilerin ön test ve son test puan karşılaştırması	164

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Türkçe öğretmenine ait sınıf	93
Şekil 2. Uzaktan eğitim süreci ve çevrim içi sınıf	94
Şekil 3. Öğrenci yardım mektubu	111
Şekil 4. Öğrenci yardım mektubu	112
Şekil 5. Öğrenci yardım mektubu	112
Şekil 6. Öğrenci teşekkür mektubu	113
Şekil 7. Öğrenci teşekkür mektubu	114
Şekil 8. Öğrenci teşekkür mektubu	114
Şekil 9. Öğrenci teşekkür mektubu	115
Şekil 10. Öğrenci özür mektubu	116
Şekil 11. Öğrenci özür mektubu	117
Şekil 12. Öğrenci özür mektubu	117
Şekil 13. Öğrenci özür mektubu	118
Şekil 14. Grup değerlendirme formu	126
Şekil 15. Uzaktan eğitim aracı sohbet bölümündeki beyin fırtınası notları.....	130
Şekil 16. İletişim konulu deneme	131

Şekil 17. İletişim konulu deneme	132
Şekil 18. İletişim konulu deneme	133
Şekil 19. İletişim konulu deneme	134
Şekil 20. Akran değerlendirme formu	145
Şekil 21. Akran değerlendirme formu	147
Şekil 22. Afişler	153
Şekil 23. Reklam afişi.....	154
Şekil 24. Reklam afişi.....	155
Şekil 25. Grup değerlendirme formu	162
Şekil 26. Grup dışı değerlendirme formu	163



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Dil Etkinlikleriyle Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **183** sayfalık kısmına ilişkin, 28/07/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%4** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Ön söz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç,
8. Öz geçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

28/07/2021

Neslihan YILDIZ

Doç. Dr. Murat ATEŞ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

28/07/2021

Neslihan YILDIZ

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

ARGEMER: Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi Lisesi

SBÖ: Sosyal Beceri Ölçeği

BYF: Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme

ÖYG: Özel Yetenekleri Geliştirme

Ö: Öğrenci

V: Veli

ÖZET

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN DİL ETKİNLİKLERİYLE GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Neslihan YILDIZ

Bu araştırma ile özel yetenekli öğrencilere dil etkinlikleri yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda “Özel yetenekli öğrencilere dil etkinlikleri yoluyla verilen sosyal beceri eğitimi öğrencilerin sosyal becerilerini nasıl etkilemektedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntemi özel yetenekli öğrencilerin uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası sosyal beceri durumlarını ortaya koymak amacıyla eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Birçok kazanımı sosyal beceri ile ilgili olan Türkçe derslerinde uygulanmak üzere dokuz haftalık bir eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı, uygulamanın ilk ve son haftasında veli görüşmeleri, öğretmen görüşmeleri, ön test ve son test ölçümleri olacak şekilde planlanmıştır. Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimle ilgili alınan kararlar doğrultusunda ön test ölçeği ve ilk dört etkinlik uzaktan, son üç etkinlik ve son test ölçeği yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Konya Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ve 3 grubu oluşturan 20 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler 7 kişi, 7 kişi ve 6 kişi olmak üzere üç farklı grupta eğitim almaktadırlar. Her üç grupta eylem planı aynı tarihte uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilerden kişisel bilgi formu ile veri toplanmıştır. Uygulama sürecinde ön test ve son test olarak Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Her etkinlik sonrası öğrencilerle, velilerle ve öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin değerlendirmesinde kişisel bilgi formunda yer alan verilerin istatistiksel analizinde sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Güvenilirlik analizleri için Cronbach’s Alpha değeri hesaplanmış ve verilerin normal dağılımının uygunluğunu değerlendirmek için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen veri grubunda iki değişkenin karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi, ikiden fazla değişkenin karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis H Analizi; iki ortalamanın arasındaki kıyas için Wilcoxon testi kullanılmıştır. Yapılan bütün işlemler %95 güven seviyesinde ve %5 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı günlük, yansıtıcı günlük, öğretmen görüşmeleri, veli görüşmeleri, etkinlik ölçme ve değerlendirmelerinde betimsel analiz kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Uygulama öncesi öğrencilerin tamamının topluluk önünde konuşma konusunda olumsuz düşündüğü, tamamı için biriyle tanışmanın zor olduğu, tanışma konusunda ilk adımı karşı taraftan bekledikleri ve öğrencilerin tamamının sosyal açıdan BİLSEM’de daha iyi oldukları; öğrencilerin BİLSEM’de daha iyi olduklarını ifade etmelerine rağmen sosyal beceri düzeylerinin istenen durumda olmadığı görülmüştür.

Uygulama sonrası ise etkinliklerin öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi bakımından olumlu olduğu, sosyal becerinin sistematik etkinlikler yoluyla öğretilmesinin ve Türkçe derslerinde yapılan çalışmaların çocukların sosyal becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenciler etkinlikleri eğlenceli, öğretici, hayatın içinden, iletişimi geliştirici, faydalı, arkadaşlık ilişkilerini geliştirici, utangaçlığı azaltıcı, öz güven veren, paylaşımı artıran, derse katılma konusunda teşvik edici olarak tanımlamışlardır. Veliler ve öğretmenler de çocukların sosyal beceri gelişiminin olumlu yönde olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenek, sosyal beceri, dil etkinlikleri, Türkçe eğitimi

ABSTRACT

Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Program
Doctoral Thesis

AN ACTION RESEARCH ON IMPROVEMENT OF GIFTED STUDENTS' SOCIAL SKILLS THROUGH LANGUAGE ACTIVITIES

Neslihan YILDIZ

This research aims to reveal how the social skills training given to gifted students through language activities affects the students' social skills. In line with this purpose, the question “How does the social skills training given to gifted students through language activities affect the social skills of the students?” constitutes the problem statement of the research. The research method was designed as action research to reveal the social skill status of gifted students before, during, and after the implementation. A nine-week action plan has been prepared to be implemented in Turkish lessons, many of which are related to social skills. The action plan was planned to include parent interviews, teacher interviews, pre-test and post-test measurements in the first and last week of the implementation. By the decisions taken on face-to-face training and distance education, the preliminary test scale and the first four events were carried out remotely, the last three events and the final test scale were carried out face-to-face. 20 students studying at Konya Science and Art Center and formed 3 groups participated in the research. These students are educated in three different groups as 7 students, 7 students, and 6 students. The action plan was implemented on the same date in all three groups.

Before the implementation, data were collected from the students with a personal information form. Social Skills Scale was used as a pre-test and post-test during the implementation process. After each activity, interviews were held with students, parents, and teachers. Statistical analyzes of the data obtained in the study were made in the computer environment. Number, percentage, average, and standard deviation were used in the statistical analysis of the data in the personal information form. For reliability analysis, Cronbach's Alpha value was calculated and Shapiro-Wilk test was applied to evaluate the suitability of the normal distribution of the data. The Mann Whitney-U test from nonparametric tests was used to compare two variables in a data group that did not have a normal distribution, the Kruskal-Wallis analysis was used to compare more than two variables; the Wilcoxon test was used to compare two averages. All procedures were performed at 95% confidence level and 5% significance level. In addition, data were analyzed by using a researcher diary, reflective diary, teacher interviews, parent interviews, and descriptive analysis in activity measurement and evaluation.

Before the implementation, all of the students thought negatively about speaking in front of the public, it was difficult for all of them to meet someone, they expected the first step to meet from the other people and all of the students were better in BİLSEM on these matters; although the students stated that they were better in BİLSEM, it was seen that their social skill levels were not at the desired level.

After the implementation, it was seen that the activities of the students showed a positive development in terms of the development of social skills, teaching social skills through systematic activities and the studies in Turkish lessons contributed to the social skills of the children. Students defined activities as fun, instructive, life-enhancing, useful, developing friendship relationships, reducing shyness, giving confidence, increasing sharing, encouraging participation in the course. Parents and teachers also stated that children's social skills development is positive.

Keywords: Gifted, talented, social skills, language activities, Turkish education

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Bu araştırma Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin Türkçe etkinlikleri vasıtasıyla geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırmasını kapsamaktadır.

1.1 Problem Durumu

Bir toplumun sahip olduğu en değerli servet, şüphesiz o toplumu oluşturan bireylerin beyin gücü, zekâsı ve yetenekleridir. Bu potansiyel gücü doğru ve etkili olarak kullanan ülkelerin ileri kalkınmışlık seviyesinde olduğu görülmektedir. Gelişmiş ülke olarak ifade edilen bu ülkelerde birçok alanda öne çıkan kişilerin ise “üstün yetenekli bireyler” arasından çıktığı bilinmektedir. Bu bağlamda nitelikli insan gücünün ülkelerin kalkınmışlık seviyesinin artmasında katalizör rolü oynaması, üstün yeteneklilerin eğitimi öne çıkarmaktadır (Levent, 2011: 1).

Günümüzde uygulanmakta olan çeşitli eğitim seçenekleri sayesinde üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilmeleri hedeflenmektedir. Üstün yetenekli çocukların gelişimi, ileride topluma daha yararlı olabilmesi ve var olan kapasitesini tam anlamıyla ortaya çıkarabilmek için öncelikle özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Şenol, 2011: 1).

Bazı üstün yetenekli öğrenciler, sınıf ivmesine uymadıkları, özellikle öğretmenlerden ve/veya velilerden kaynaklı yüksek beklentileri karşılayamadıkları için veya okul performanslarının bir sonucu olarak sosyal izolasyon nedeniyle aynı yaştaki akranlardan ayrılmaktadır (Janos, 1990, Akt. Litster, 2007: 19). Janos (1990), yetenekli öğrencilerin çoğunun, yetenekli yaşlılarından “farklı” olduklarını bildirmiştir. Bu nedenle özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin küresel öz yeterlilik kavramlarının ve algılanan yetkinliklerinin farklı olabileceğine inanmak mantıklıdır (Litster, 2007: 20).

Festinger’in 1954 yılında öne sürdüğü sosyal karşılaştırma teorisi, insanların kendilerini etraflarındakilerle karşılaştırdığını, objektif kriterlerin yokluğunda insanların öznel kriterleri bulmak için kendilerini başkalarıyla karşılaştırmaya başvurduklarını

önermektedir. Benlik kavramı alanında, bu teori öğrencilerin kendilerini başkalarıyla algıladıkları yeteneklerle ilgili olarak öz yeterlilik kavramlarını ve yeterlilik algılarını geliştirerek kendilerini akranlarıyla karşılaştırdıkları anlamına gelir. Sosyal karşılaştırma teorisine göre akran yeteneği veya görüşü bireylerin kendi kavramlarını etkiler; algılanan yetkinlikler, çevrelerinde başkalarının yetenek düzeylerine göre değişir (Litster, 2007: 10).

Özel yetenekli çocuklar hakkındaki literatürün birçoğu, üstün yetenekli program değerlendirmesinden ziyade azınlık olmaları ve üstün zekâlıların benzersiz özellikleri gibi üstün zekâlılığın özel yönlerine odaklanmaktadır. Bu nedenle özel yeteneklilere uygulanan programların yapısının özel yetenekli eğitimin etkinliği üzerindeki genel etkisi hakkında çok az şey bilinmektedir. Bazı araştırmalarda sadece özel yeteneklilere yönelik olarak geliştirilmiş programa katılan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine olumlu etkileri gösterilmiştir. Zenginleştirilmiş ve öğrenmenin hızlandırılması mevcut olduğunda yetenekli öğrencilerin yetenekleriyle ilgili olarak oldukça olumlu sonuçlar bulunmuştur. Fakat özel yetenekliler için hazırlanıp uygulanan programların özel yetenekli çocukların sosyal gelişimi üzerindeki etkileri hakkında çok az araştırma yapılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akran ilişkileri hakkındaki literatür de tutarlı değildir. Bazı kanıtlar üstün yetenekli çocukların akranları tarafından olumlu algılandığını göstermekte, bazı araştırmalar ise olumsuz sosyal davranışlar sergilediklerini göstermektedir (Cross, 2013: 3).

1.1.1 Problem cümlesi ve alt problemler

Araştırmanın problem cümlesi “Özel yetenekli öğrencilere dil etkinlikleri yoluyla verilen sosyal beceri, eğitimi öğrencilerin sosyal becerilerini nasıl etkilemektedir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmadaki alt problemler şunlardır:

1. Uygulamaya katılan öğrencilerin demografik ve sosyal çevre özellikleri nasıldır?
2. Öğrencilerin uygulama öncesi Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ne düzeydedir?

3. Öğrencilerin demografik ve sosyal çevre özellikleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

4. Eylem planlarının uygulanması sürecinde öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri nasıldır?

5. Öğrencilerin uygulama sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ne düzeydedir?

6. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında farklılaşma var mıdır?

7. Uygulama süreci sonunda öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri nasıldır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Özel yetenekli öğrenciler, özellikleri ve ihtiyaçları yönünden akranlarından belirgin olarak farklıdır ve okulda tüm öğrencilere yönelik olan müfredat programı dışında farklı programlarla desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu öğrencilere okuldaki müfredat programına ek olarak farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş etkinlikler Bilim ve Sanat Merkezlerinde sunulmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler akademik anlamda yetenekli olmalarının yanında birden çok gelişim alanında da üstün performans gösterebilmektedirler. Bununla beraber özel yetenekli çocukların bütün gelişim alanlarında aynı hızla ilerlemedikleri görülebilmektedir. Zihinsel yönden hızlı bir ilerleme gösteren özel yetenekli bir çocuk sosyal-duyuşsal yönden desteklenmeye ihtiyaç duyabilmektedir. Bu durum, uyumsuz gelişim özelliği olarak tanımlanmaktadır. Asenkronik gelişim yani eş zamanlı olmayan gelişim sonucunda sosyal uyum problemleri görülebilmektedir. Bu durumlarda özel yetenekli bireylerin üst düzey yetenekleri ve becerileri desteklenirken aynı zamanda diğer yeteneklerinin ve becerilerinin gelişmesine de ortam sağlanmalıdır. Bu kapsamda sosyal becerilerin de desteklenmesi önemli olmaktadır (Karateke, 2016).

Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin akranları ile iletişim sorunları yaşadıkları ve sosyal izolasyona maruz kaldıkları düşünülmektedir (Akarsu, 2004; Öpengin, 2011; Özkan, 2009; Özsoy, 2001; Uyaroğlu, 2011). Bu

sorundan yola çıkılarak bu araştırmanın amacı; özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin Türkçe etkinlikleri yoluyla geliştirilmesi olarak belirlenmiştir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Özel yetenekli bireylerin yüksek zihinsel işleve ve üst düzey yeteneğe sahip bireyler oldukları kabul edildiği için toplumun bu bireylerden diğerlerine göre daha fazla beklentisi vardır. Özel yetenekli çocuklar üzerindeki sosyal baskının fazla olması, bu bireylerin beklentileri karşılayabilmeleri için daha fazla sorumluluk duymasına neden olmaktadır. Bireylerin mükemmeliyetçilik duyguları kendini ifade etmelerine izin vermemekte, çocuklar tüm beklentileri en üst düzeyde karşılamaya çalışmakta ve bunu yaparken de kendi özel yetenek alanları üzerine çalışma konusunda ödün vermektedirler. Oysa her birey farklı zekâ/yetenek alanlarına sahiptir ve özel yetenekli bireylerden her konuda değil, zekâ/yetenek alanında üst düzey performans beklenmeli ve birey bu doğrultuda eğitim almalıdır. Günümüzde bu eğitim, özel eğitim alanında hizmet veren BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) ile sağlanmaya çalışılmaktadır.

Johnson (1988), okulöncesi dönemdeki özel yetenekli çocuklarla yürüttüğü çalışmada, eş zamanlı olmayan gelişimden kaynaklanan yalnız başına oynama, sürekli olarak akranlarına patronluk taslama/onlara karışma, hayal gücünü aşırı derecede kullanma, başkalarından sürekli ilgi/davet bekleme ile kendi yaşlılarından oluşan gruplara girmekte zorlanma gibi davranışlar gözlemlemiştir. Roeper ve Webb'in gerçekleştirdiği bir seri çalışmada da özel yetenekli çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarında akranlarından farklı düzeyde ilerlemeler gösterdikleri ve buna bağlı olarak çeşitli sosyal duygusal sorunlar yaşayabildikleri tespit edilmiştir (Johnson, 1998, Akt. Saranlı ve Metin, 2012: 146).

Yetersiz sosyal beceriler nedeni ile çocuklar akranları ile yeterli etkileşime giremez ve iletişim yetersizliği yaşar. Çocuklar sağlıklı iletişim kuramadıkları için kişilik ve davranış problemleri sergiler. Sonuç olarak sosyal becerilerde yetersiz çocuklar, yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde akademik çalışmalarda duygusal-davranışsal alanlarda ve meslek yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşır. Bu problemlerin ortadan kaldırılması için çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılıp toplumla bütünleşmelerinin sağlanması gerekmektedir (Durualp, Aral, 2011: 58).

Brinton ve Fujiki'ye (1993) göre diğer insanlarla sosyal etkileşimlere katılma yeteneği, topluma entegrasyon için çok önemlidir. Dil sorunları ile sosyal ve duygusal alanların ilişkilendirilmesiyle ilgili öğrenilmesi gereken çok şey vardır. Dil sorunları, sosyal beceriler, sosyo-duygusal problemler ve zorlayıcı davranışlar arasındaki ilişkilerde ve kültürel etkileşim gibi konularda önemli rol oynamaktadır. Genel popülasyondaki çocukların %10'unun uygun sosyal beceriler geliştirmekte zorluk çektiği görülmüştür. Bu sebeple son yıllarda, küçük çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin başkalarıyla ilişkileri başlatmak ve sürdürmek için kullanılması gibi konularda yapılan çalışmalar artmıştır.

Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenmiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde sekiz anahtar yetkinlikten biri olan anadilde iletişim, şöyle tanımlanmaktadır: Anadilde iletişim, kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır (MEB, 2019: 4).

Bilim ve Sanat Merkezine yaşıtlarıyla birlikte gittikleri örgün eğitim kurumları haricinde gelen özel yetenekli öğrenciler, sosyal beceri konusunda sorun yaşamaktadırlar. Planlanan araştırmanın, özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmesi konusunda alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmaya Konya Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ve 3 grubu oluşturan 20 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler ile gönüllülük esasına göre uygulama gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan 20 öğrencinin tamamının tüm etkinliklere gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin görüşlerini samimiyetle ifade ettikleri varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Konya Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ve üç grubu oluşturan yirmi öğrenciyle sınırlıdır.
2. Kullanılacak dil etkinlikleri ve içerikleri ile sınırlıdır.
3. Uygulanacak olan veri toplama araçlarından elde edilecek verilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

1.6.1. Zekâ

TDK'de (2020) insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı olarak tanımlanan zekânın günümüze kadar birçok tanımı yapılmıştır. Zeka ile ilgilenen uzmanların 1921 yılındaki “Zeka ve Ölçülmesi” isimli sempozyumda paylaştıkları tanımlar şöyledir: Thorndike: gerçekler ya da doğruluk açısından iyi olarak nitelendirilebilecek cevapların gücü, Terman: sürekli soyut düşünebilme yeteneği, Freeman: duyuşsal kapasite, algısal tanımlama kapasitesi, hızlılık, çeşitli ya da esnek çağrışımlar kurabilme, yetenek ve hayal gücü, dikkat süresi, tepkide hızlılık veya atiklik, Colvin: çevreye uyum sağlamayı öğrenmiş olma ya da öğrenebilme yeteneğine sahip olma, Pintner: yaşamdaki yeni sayılabilecek durumlara yeterli düzeyde uyum sağlayabilme becerisi, Henmon: bilgi ve sahip olunan bilgi kapasitesi, Thurstone: içgüdüsel bir yargıyı engelleme, engellenen içgüdüsel yargıyı hayalî olarak tecrübe ederek kazandığı fikir ışığında tekrar tanımlamak, bireyin sosyal bir canlı olarak yararına olan aleni bir davranıştaki değişmiş içgüdüsel yargıyı fark etme Woodrow: kapasite elde etme kapasitesi, Dearborn: öğrenme ya da deneyimlerden yararlanma kapasitesi, Haggerty: hassasiyet, algı, bağlantı kurma, hafıza, hayal gücü, farkı ayırt edebilme, yargı ve muhakeme kurma (Sternberg, 2003, Akt. Doğan 2015: 7).

1.6.2. Özel yetenek

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde özel yetenekli öğrenci; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrenci olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015: 1).

Morelock ve Feldman, özel yetenekli çocukları, “Bir veya birkaç alanda yaşıtlarının becerilerinden/yeteneklerinden farklı beceriler gösteren ve farklı bir eğitim programına ihtiyaç duyan çocuklardır.” olarak tanımlamaktadırlar (Dönmez, 2014: 15).

1.6.3. Bilim ve Sanat Merkezleri

Merkezler, okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmaları amacıyla yerleşim biriminin özellikleri, ulaşım imkânları ve hizmet alması öngörülen öğrenci sayısı gibi hususlar da dikkate alınarak Valiliklerin teklifi üzerine Bakanlıkça açılır (MEB, 2015: 2).

1.6.4. Sosyal beceri

Birey için başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak önemlidir. İnsan başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak ister. Bu beceriler genel olarak sosyal beceri olarak adlandırılmaktadır (Yüksel, 2004: 2).

1.6.5. Etkinlik

Türk Dil Kurumu etkinliği, “etkin olma durumu, müessiriyet” olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında eğitsel etkinlik, “okul içinde ya da dışında düzenlenen, eğitsel bir yönü ya da özelliği bulunan, öğrenciler ile öğretmenleri yakından ilgilendiren faaliyetler veya okullarda ders saatleri dışında yapılan ve genellikle ya öğrenci derneği ya da eğitsel kollarca yürütülen çalışmalara verilen isim” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2020).

Başka bir tanıma göre ise etkinlik kelimesi düşünce ve eylemleri yönlendirip düzenleyen durumsal yapıları belirlemek anlamında da kullanılmaktadır. Yani etkinlik

kelimesi zaman ve ortamla özdeşleştirilmiş davranışlarla ilgili planları kapsamaktadır (Doyle ve Carter, 1984, Akt. Bal, 2011: 166).



BÖLÜM 2

2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Özel yetenek

TDK'de (2020) insanın düşünme, nesnel gerçekleri algılama, akıl yürütme, yargı bildirme ve sonuç çıkarma yeteneklerinin bütünü olarak tanımlanan zekânın günümüze dek birçok tanımı yapılmıştır.

Zekâ hakkında yazılmış olan metinler ilk kez Hindistan'da ve Eski Yunan'da bulunmuştur. Bu metinlerde zekâ kelimesinin karşılığı olarak “sofist” kelimesinin kullanıldığı, bu kelimenin ise öğretmeyi ve öğrenmeyi meslek edinen kişileri adlandırmak için kullanıldığı bilinmektedir.

Zekânın tanımının yapıldığı ilk günden bugüne değin her kuramcı bu kavram hakkında kendi yaklaşımını temel almış, farklı bakış açısıyla zekâ ve yetenek hakkında farklı tanımlamalar yapmıştır. Bu doğrultuda kuramcıların zekâ ölçümlerinde kullandıkları metotlar da farklı olmuştur.

19. yüzyılda Sir Francis Galton zekâ ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Galton tarafından zekâ, bilgileri yapılandırma ve kullanma olarak belirtilmiştir. 20. yüzyılda ise Binet ve Simon zekâ ile ilgili üç temel özellik ileri sürmüşlerdir. Verilen bir yönergeyi anlayabilme ve zihinde tutabilme, bir duruma başarı ile uyum sağlayabilme ya da beklenen davranışı sergileme yeteneği, bireyin kendini değerlendirerek yaptığı davranışın doğruluğunu denetleyebilme yeteneği olarak tanımlamışlardır (Dönmez, 2014: 14).

Terman'ın (1921) zekâyı kavram oluşturma ve bunların önemlerini belirleyebilme olarak adlandırmasından sonra zekâ ile ilgilenen kuramcılar zekâ kavramını, genel yetenek olarak adlandırılan tek faktörle açıklamanın doğru ve yeterli olmadığını, zekâyı açıklayabilmek ve ölçebilmek için birçok farklı faktöre ihtiyaç olduğunu savunmuşlardır.

Spearman zekâya mental enerji, her alanda başarıyı sağlayan genel yetenek olarak bakmıştır. Spearman “g faktörü” adını verdiği, tüm bireylerin değişen miktarlarda bir genel zekâ faktörüne sahip olduğunu öne sürmüştür. Kişi, sahip olduğu g miktarına bağlı olarak parlak ya da sönük olarak tanımlanabilir. Ayrıca spesifik faktör “s” olarak adlandırdığı ikinci bir kaynağın değişkenliklere neden olduğunu ileri sürmüştür (Öznacar, Bildiren, 2012: 3-4).

Guilford’un zekâ teorisi; zekâyı kapsayan işlemler, içerikler ve ürünler olarak görüntülenir. Beş çeşit işlem (bilgi, iraksak düşünme, yakınsak düşünme, değerlendirme ve hafıza), altı çeşit ürün (üniteler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve uygulamalar) ve beş çeşit içerik vardır (görsel, işitsel, sembolik, anlamsal ve davranışsal). Bunların hepsi birbirinden bağımsız olduğundan teorik olarak 150 ayrı zekâ bileşeni vardır. Guilford SI teorisinin spesifik yeteneklerini ölçmek için geniş çapta psikometrik testler yapmış ve geliştirmiştir. Bu testler teori tarafından önerilen birçok yeteneği tanımlamıştır. İleriye gittikçe faktör analizi hangi testlerin aynı ya da değişik yetenekleri ölçmeye yaradığını tespit etmekte kullanılmıştır (Bapoğlu, 2010: 8).

Zekâ bazı araştırmacılar için doğru yordama yapabilme, bazı araştırmacılar için ayrıntılı planlar yapabilme, bazıları için ise yeni analogiler kurup düşüncenin temelindeki mantığı aramaktır. Zekâ hakkında araştırma yapan araştırmacıların her biri zekânın farklı bir yönüne değinmiş, farklı alan ve durumlara vurgu yapan tanımların dışında zekâyı oluşturan faktörlerin yerine zekânın türleri gündeme gelmiş ve farklı zekâ türleri üzerine çalışmalar yapılmıştır.

Piaget, zekâ kavramını uyumsama ve özümleme vasıtasıyla açıklamıştır. Piaget’e göre zekâ zihnini değişme, kendini yenileme gücü olup bireyin çevreye uyum sağlamasıdır. Piaget zekânın zihinsel işlemler sistemi olarak zihinsel yapı ile çevre arasında dinamik bir denge kurduğunu öne sürer (Dönmez, 2014: 14).

Öznacar ve Bildiren’e (2012) göre zekâyı farklı türlere ayırarak açıklayanlar araştırmacılar da vardır. Sternberg’in üç türlü zekâdan bahsettiği bilinmektedir. Bunlar analitik, sentezci ve pratik zekâdır. Analitik zekânın kapsamı okuduğunu anlama, mantık temelli düşünme ve akıl yürütmeyi içeren becerilerdir. Sentezci zekâ yaratıcılık, uyum ve sezgi ile ilgili üst düzey tüm becerileri kapsar. Pratik zekâ ise analitik ve

sentezci zekâ ile elde edilmiş olan becerilerin günlük yaşamdaki sorunları çözmeye katkı sağlaması demektir.

Feldhusen'e (2005) göre Guilford yeni faktör analizi yöntemlerini kullanarak zekânın yüzlerce faktörünün olduğunu savunduğunda zekâ ile ilgili araştırmalarda bir çığır açılmış oldu. Guilford ve Hoepfner 1971 yılında zekânın üç boyutun olduğu bir "akıl yapısı" olarak tanımlanabileceğini önermeye devam ettiler. Düşünmenin işlediği içerik, düşünme süreçleri ve sonuçlar olarak adlandırdıkları boyutları içeren bu model, özellikle farklı veya yaratıcı düşünceyi zekâ tanımına dahil etmesi nedeniyle geniş çapta benimsendi. Gardner tarafından 1983 yılında önerilen zekânın çoklu yapısının olduğu düşüncesi ilk olarak temel düzeyde Cattell tarafından 1963 yılında önerilmiş ve daha sonra Carroll, tarafından 1993 yılında çok daha fazla alt faktör özgüllüğü ile doğrulanmıştır. Tartışılmaya devam eden ana konular; g faktörü, yeteneklerin kalıtsallığı ve kalem-kâğıt test puanlarının insan yeteneklerinin gerçek doğasını temsil edip etmediğidir. 1980'lerde ve 1990'larda, zekâ ve üstün zekâ kavramları, Sternberg ve Gardner'ın araştırması ve teorileştirilmesinden büyük ölçüde etkilendi.

Feldhusen'e (2005) göre faktör analistlerinin ve diğer teorik ve deneysel destek kaynaklarının çalışmalarından yararlanan Gardner, muhtemelen dokuz potansiyel entelektüel güç olduğunu öne sürdü. Mantıksal-matematiksel, sözel-dilbilimsel, görsel-uzamsal, müzikal, bedensel-kinestetik, içsel, kişilerarası, doğa bilimci ve varoluşsal. İlk yedisi, onun teorik çerçevesi içinde iyi oluşturulmuş fakat son ikisi daha belirsiz kalmıştır (Feldhusen, 2005: 67).

Özkan'a (2009) göre son çeyrek yüzyılda zekânın durağan olmadığı, değişkenlik gösterdiği kabul edilmiştir. Çevre ve imkân faktörlerine bağlı olarak zekânın artırılması veya gelişiminin engellenmesi mümkündür. Son yıllarda zekâ kavramı bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı ifadeleri içerecek şekilde genişletilmiştir. Zekâda genetik mirasın büyük önemi olsa da zekâ değişmeyen, doğumdan ölüme kadar aynı kalan bir özellik göstermez.

Zekâya ilişkin birçok kuramcı ve araştırmacı tanım, araştırma ve yorum yapmış; zekânın ölçülmesi ile ilgili farklı metotlar geliştirmiş ve zekâya yönelik farklı bir bakış açısı sunmuştur. Zekâ ile ilgili bu bakış açılarını oluşturan yargılar, ilk ortaya çıktığı

günden bugüne dek zaman içinde değişime uğramıştır. Bakış açılarının yanı sıra bugüne dek zihinsel alanda ya da belli bir yetenek alanında üst düzey performans gösteren bireyler için birçok tanım yapılmıştır.

Keser'in (2012) yapmış olduğu araştırmaya göre bu tanımlamalardan en eskisi milattan önceki dönemlerde, eski Sparta'da görülür. Eski Sparta'da özel yeteneklilik kavramı savaşma becerisi ile eş değerdir. Çin'de de Tang Hanedanlığı döneminde özel yetenekli olduğu düşünülen çocukların eğitilmek üzere saraya alındıkları görülür. Osmanlı'da ise bu amaçla XV. yüzyılın başlarında Enderun kurulmuştur. Burada da özel ya da üstün yetenek tanımının günümüzden farklı olduğunu görmek mümkündür.

Üstün yetenek kavramını tanımlama çalışmalarından ilkinin Sir Francis Galton yaptığı. 1869'da yazdığı *The Hereditary Genius* (Kalıtsal Deha) adlı kitabında yüksek başarıyı elde etmede gerekli unsurları kapasite veya yetenek, gayret veya istek, zahmetli işi yapma gücü olarak ifade etti (Bildiren, 2011: 17).

Galton'un çalışmasında üstün zekâyı bir bakıma kalıtsal yetenek olarak nitelemesi, üstün zekâ tanımları tarihçesi içinde bir öncü olarak kabul edilebilir. Terman, Galton'un teorisini ve geliştirdiği testi kullanarak üstün zekâyı yüksek IQ ile eş değer tutmuştur. Ona göre zekâ testlerinde üst %1'lik dilim üstün zekâyı oluşturmaktaydı. Terman, Stanford-Binet Zekâ Ölçeği'nde 135 puanı üstün zekâlı olmak için eşik kabul etmiştir. Belli alanlara özgü yaratıcı ve sanatsal yeteneklerin ihmal, dezavantajlı öğrencilere yönelik ayrımcılığı ve eşik puan değerinden bir birim aşağı alanları bile üstün zekâlı olarak sınıflandırmamasına rağmen Terman'ın bu yaklaşımı özellikle tanılamada popülerliğini devam ettirmektedir (Renzulli, 2002. Akt: Öpengin, 2011: 10).

Clark'a göre yüksek zekâ düzeyi, bilişsel, duyuşsal, fiziksel (duyusal, devinışsel) ve sezgisel olarak adlandırılan beynin dört işlevinin ileri düzeyde ve hızlandırılmış gelişimidir. Zekâ kavramı ve üstünlük, sadece beynin bilişsel işlevi ile sınırlandırılmaz; tüm beynin işlevlerini ve onların etkin ve bütünleştirilmiş kullanımını içermektedir (Akt. Dönmez, 2014: 15).

Renzulli (2002) ise özel yetenek tanımını davranış kavramı üzerinden yaparak özel yeteneğin tek faktöre bağlı olamayacağı düşüncesinden hareketle özel yeteneği üçlü halka ya da üçlü çember olarak adlandırılan yaklaşım ile açıklamıştır.

Üçlü çember modelinde üstün yetenekli bireylerin özelliklerini açıklayan Renzulli üç özellik kümesinden bahsetmektedir: Genel ve özel yetenek düzeyi, yaratıcılık ve görev sorumluluğu. Genel yetenekler sözcük akıcılığı, soyut düşünebilme, sözel ve sayısal muhakeme, bilgilerin hızlı olarak ve seçici olarak hatırlanmasıdır. Özel yetenekler ise matematik, fen, biyoloji, resim gibi özel spesifik alanlardır. Yaratıcılık, yeni ve farklı düşünceler oluşturmayı ve bunları bir problem üzerinde kullanabilmeyi içermektedir. Görev sorumluluğu ise görev üstlenme istek ve yeteneğidir. Bireyin üstün yetenekli olarak değerlendirilebilmesi için bu üç özelliğin kesişmesi gerekmektedir (Öznacar, Bildiren 2012: 6-7).

Morelock ve Feldman, üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocukları, bir veya birkaç alanda yaşitlarının becerilerinden/yeteneklerinden farklı beceriler gösteren ve farklı bir eğitim programına ihtiyaç duyan çocuklar olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Dönmez, 2014: 15).

Daha zeki çocuklar ortalama zekâyâ sahip çocuklara kıyasla daha çabuk, daha fazla öğrenebilmekte, bilgiyi daha iyi hatırlayabilmekte ve bu bilgiyi uygun alanlarda daha etkili şekilde kullanabilmektedir. Okul dersleri neredeyse tüm alalarda onlara oldukça kolay gelmektedir ve tabii ki hayatın düşünce gerektiren diğer alanlarında da daha kolay ilerleyebilmektedirler (Davis, 2014: 22, 23).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde özel yetenekli birey, yaşitlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2019: 393).

Bu tanımlardan yola çıkarak yaşitlarından farklı becerilere, belli alanlarda yaşitlarına göre daha yüksek düzeyde performans, üst düzey yaratıcılığa ve yeteneğe

sahip olan; liderlik özelliği gösteren, motivasyonu yüksek, zekâ ölçeği puanı üst düzey olan bireylere özel yetenekli bireyler demek mümkündür.

Zaman içinde zekâ, zekânın ölçülmesi ve özel yetenek kavramlarının tanımlanmasının yanı sıra özel yetenekli bireylerin adlandırılmasında da değişiklikler olmuştur.

Üstün yetenekliliğin sadece üstün genel zekâ potansiyeline sahip olma ile sınırlı olmamasından dolayı, günümüzde “üstün zekâlı” yerine “üstün yetenekli” kavramının kullanımı tercih edilmektedir. Bunun bir diğer nedeni zekânın daha çok etiketleyici olmasıdır. “Üstün yeteneklilik” kavramının yanında “özel yeteneklilik” kavramını tercih edenlerin olduğu bilinmektedir (Özbay, 2013: 7).

2.1.1.1. Özel yeteneklilerin özellikleri

Gür’e (2017) göre diğer özel eğitim gruplarında olduğu gibi özel yetenekli çocukların da ayırt edilmesine yönelik, onların ayırt edilmesini kolaylaştıran genel birtakım özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler her ne kadar genellenebilir olsa da her çocuğun kendine özgü yetenek alanları da bulunmaktadır. Özel yetenekli çocukların her biri kendine özgü bazı özellikler sergileyebilir. Tek tip bir özel yetenek söz konusu değildir.

Rogers (2002), son yıllarda üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları yerine kullanılan özel yetenek kavramına ilişkin özel yetenekli çocuklar hakkında yaptığı araştırmada şu sonuçları elde etmiştir: Bu öğrenciler sayılar konusunda yetenekli, hızlı öğrenen, sağlam bir gözlemlleme yeteneğine sahip, geniş bir kelime hazinesine sahip olan, espri anlayışları gelişmiş, çok iyi bir belleğe sahip, bulmacalardan hoşlanan, mantıklı düşünen, otoriteyi sorgulayan, meraklı, mükemmeliyetçilikten kaynaklı bir kaygıya sahip, yaşıtlarına göre çok olgun, merhametli, enerji seviyesi yüksek, son derece azimli ve geniş bir hayal gücüne sahip öğrencilerdir.

Bunların dışında yapılan bir diğer araştırmada ise sözcük hazinelerinin zenginliği ve sözcüklerin tam anlamıyla kullanılışı, genelleştirme yapabilme yeteneği, soyut düşünce yeteneği, problemler konusunda iç görü sahibi olmak, problem çözebilme, öğrenme hızı, entelektüel amaçları bitirme sürati, ısrar, sabırlılık, bellek, ön

sezi, mizah yeteneği, ilgilerin ve merakların zenginliği, uyanıklık ve gözlemlemeye doğal bir eğilim, inisiyatif, teşebbüs etme yetisi, eleştirici muhakeme şeklinde üstün yeteneklilerin özellikleri sıralanmıştır (Keser, 2012: 23, 24).

Robinson’a (2014) göre zeki çocuklar geniş kelime hazineleriyle ve üst düzey sözlü dil becerileriyle genellikle erken gelişen sözel beceriye sahip bireyler olarak nitelendirilir. Bazı çocuklar, iki yaşından önce bile üst düzey dil gelişim belirtileri sergileyebilir. Okul yılları boyunca çok okumak, iyi yazmak ve edebiyat eserleri arasındaki nüansları fark etmek gibi dil sanatlarında çok başarılıdırlar (Robinson, Shore, Enersen, 2014: 145).

Yeteneğin ölçülmesi, kültürden kültüre, değişik yaş gruplarına, cinsiyete, ailenin yapısına, sosyoekonomik duruma, çocukların yaşadıkları çevrenin özelliklerine göre çeşitli coğrafi değişikliklere bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Bu sebeptendir ki üstün yeteneklilerin özellikleri sınıflandırılırken çok fazla farklılık ortaya çıkmaktadır (Bagav, 2015: 30).

Özel yeteneklilerin gelişim özellikleri yaşlıtlarından daha erken ortaya çıkmaktadır. Özel yetenekli çocuklar yatakta kendi başına dönme, desteksiz oturma, nesneleri tutabilme, ismine tepki verme, yürüme, konuşma, nesneleri isimlendirme, tırmanma, odaklanma gibi becerileri yaşlıtlarından daha erken kazanmaktadırlar (Metin vd., 2018).

Şekil 1: Standart Gelişimsel Aşamaların Normal Gelişen ve Üstün Yetenekli Çocuklar Tarafından Kazanılma Yaşları (Kaynak: Metin vd., 2018: 88).

Gelişim Alanları ve Önemli Gelişimsel Aşamalar	Normal Kazanılma Yaşı (ay)	Üstün Yeteneklilerde Kazanılma Yaşı (ay)
Büyük Motor		
Döner	3	2.1
Kendi Başına Oturur	7	4.9
Kendi Başına Ayakta Durur	11	7.7
Kendi Başına Yürür	12.5	8.8
Basamak Çıkar	18	12.6
Kitabın Sayfasını Çevirir	18	12.6
İyi Koşar	24	16.8
İki Ayağı Üzerinde Zıplar	30	21
Pedalları Kullanarak 3 Tekerlekli Bisikleti Sürer	36	25.2
Topu Fırlatır	48	33.6
Küçük Motor		
Çıngırakla Oynar	3	2.1
Nesneyi Başparmağı ve Bir Parmağı Arasında Tutar	9	6.3
Kendiliğinden Karalama Yapar	13	9.1
2 Parçalı İnsan Figürü Çizer	48	33.6
Gövdesi Olan Bir İnsan Figürü Çizer	60	42
Boynu, Elleri ve Gövdesi Olan Bir İnsan Figürü Çizer	72	50.4
Dil Gelişimi		
2 Farklı Ses Çıkarır	2.3	1.6
İlk Sözcüğünü Söyler	7.9	5.5
İsmine Tepki Verir	9	6.3
Tonlamalı Olarak Babılda	12	8.4
4-6 Sözcüklü Sözcük Dağarcığı Vardır	15	10.5
1 Nesneyi İsimlendirir	17.8	12.5
20 Sözcüklü Sözcük Dağarcığı Vardır	21	14.7
Çeşitli Sözcükleri Kendiliğinden Birleştirir	21	14.7
Basit Cümleler Kurar	24	16.8
Kişî Zamirlerini Kullanır	24	16.8

Birçok araştırmacı (Bildiren, 2012; Ataman, 2014; Dönmez, 2014; Conklin, 2016; Gür, 2017; Metin, 2018; Şentürk, 2019), özel yetenekli bireylerin normal bireylerden bedensel özellikler bakımından birtakım farklılıkları olduğuna dair bazı tespitlerde bulunmuşlardır. Geçmişte özel yetenekli bireyler ile bedensel özellikler arasında bir bağ kurulmasına rağmen günümüzde bu tespit kabul görmemektedir.

Gür (2017), Bildiren (2012), ve Ataman'a (2014) göre özel yetenekliliğin tanımlama sürecinde bedensel özellikler kullanılmamalıdır. Özel yetenekliler arasında standart üstü olan çocuklar olduğu gibi standart altında olan çocuklar da olabilir.

Son dönemlerde yapılmış olan araştırmalara göre (Bildiren, 2012; Ataman, 2014; Dönmez, 2014; Conklin, 2016; Gür, 2017; Metin, 2018; Şentürk, 2019), özel yeteneklilerin genel özelliklerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

Özel yeteneklilerin gelişim özellikleri yaşlılarından daha erken ortaya çıkmaktadır.

Özel yetenekliler öğrenmeye isteklidirler, kendi potansiyellerinin farkındadırlar.

Özel yeteneklilerin merak duyguları gelişmiştir, motivasyonları yüksektir ve mizah yetenekleri gelişmiştir.

Özel yetenekli çocuklar yaşlıları ile değil kendinden büyüklerle iletişim kurmaktan hoşlanırlar.

Özel yetenekli çocuklar kendilerini rahat ifade etme, yaşlılarından daha akıcı ve etkileyici konuşma, sözcük dağarcıkları geniş olduğundan dolayı iletişim kurarken yaşlılarından daha çok kelime kullanma gibi sebeplerle yaşlılarıyla sorun yaşamaktadırlar.

Özel yetenekli çocukların düşünce yapıları yaşlılarından daha karmaşıktır. Sordukları sorular yaşlılarına göre daha farklıdır.

Özel yetenekli bireylerin soyut düşünme yetenekleri oldukça gelişmiştir. Sözcük dağarcıkları zengindir. Hafızaları, analiz ve sentez yapabilme becerileri çok güçlüdür.

Özel yetenekliler işe adanmışlık duygusu ile hedef odaklı çalışırlar. Başladıkları işi bitirme konusunda büyük enerji harcarlar. Mükemmeliyetçidirler. Detaylara önem verirler.

Özel yetenekliler derinlemesine, detaylı bir bilgi edinme arayışındadırlar. Bilgiyi hatırlama ve uygulamada başarılıdırlar. Birbirinden farklı konularda elde ettikleri bilgileri sentezleyip yeni bir bilgi oluştururlar.

Özel yetenekli öğrencilerin liderlik özellikleri de yaşlılarından farklıdır. Özel yetenekli bireyler, bulundukları sosyal ortam içinde liderlik özellikleri gösterirler.

Bireyin üstün zekâlılık olgusunu göstermesi ve üstün zekâlı birey tanısının konması onun özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler grubu içerisinde olduğunu gösterir. Bu öğrenciler sadece bilişsel alanda değil diğer alanlarda da farklılık gösterebilir. Her üstün zekâlı çocuk yüksek motivasyonda olmayabilir. Literatürde “beklenmedik başarısızlık” ve “gizli üstün zekâlılık” olguları şeklinde durumlar oluşabilir. Bunun yanında yalnızlık, mükemmeliyetçilik gibi birçok problemle karşılaşabilirler. Bu öğrencilerin meraklılıkları, artan öğrenme ihtiyaçlarına uygun yaklaşım sergilenmelidir. Bu gibi açılardan üstün zekâlı öğrenciler de özel eğitimin diğer grubundaki bireyler gibi özel eğitim gereksinimi duyarlar (Tortop, 2018: 23).

Üstün zekâ tanısı alan çocuklar her ne kadar görünüşte olumlu bir etiket taşıyormuş gibi olsa da etiketlenmiş olmanın duygusal, sosyal ve akademik anlamda karmaşık etkilerini yaşayabilmektedirler. Üstün zekâ etiketine karşı çocuk sevinç, şaşkınlık, kaygı gibi duygusal tepkiler sergileyebilir. Öte yandan üstün zekâ etiketi, çocuğun aile bireyleri, okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri ile olan sosyal ilişkilerini de çeşitli yönlerden etkiler. Örneğin üstün zekâlı öğrenciler evde kardeşleri tarafından kıskanılırken okulda da arkadaşları tarafından sosyal ortamlardan dışlanabilmekte ve yalnızlığa itilebilmektedirler. Akademik olarak ise üstün zekâ etiketi, çocuk için yeni beklentiler anlamına gelmektedir (Öpengin, 2011 :2).

2.1.1.2. Özel yeteneklilerin eğitimi

2.1.1.2.1.Özel yeteneklilerin eğitiminin tarihi gelişimi

Felsefe sistemi içinde üstün beyin gücünün toplum düzeni ve yönetimi açısından önemini vurgulayanlardan biri eski Yunan düşünürlerinden Eflatun’dur. Devlet adlı eserinde, bir yandan en etkili ve yeterli bulduğu devlet biçimini açıklamaya çalışmış, öte yandan da bu devleti gerçekleştireceklerini düşündüğü “yönetici filozofların” nasıl

eğitilmeleri gerektiğini ayrıntılı olarak belirmiştir. Ona göre toplumdaki bireyleri bu açıdan dört sınıfa ayırmak gerekir (Davaslıgil, 2004b: 36).

Karabulut'un (2010) araştırmasına göre Eflatun bu sınıfları bakır, tunç, gümüş ve altına benzeyen sınıflar olarak ayırmıştır. Bakıra benzetilen sınıfı köleler, tunca benzetilen sınıfı esnaf ve tüccarlar, gümüşe benzetilen sınıfı savaşçılar ve sanatkârlar, altına benzetilen sınıfı ise yönetici, devlet adamları ve düşünürler oluşturmaktadır.

Eflatun'un devlet adamı ve eğitimine verdiği özel önem kuramsal düzeyde de kalmamıştır. Bir yandan Rönesans'ı izleyen çağda batı ülkelerinde biçimlenip gelişen lise modelinin oluşup gelişmesini etkilemiştir. Bugün bile bazı Avrupa memleketlerinde çocukların okul başarılarına göre dördüncü sınıfın sonundan başlayarak ya hayata dönük okullara ya da yüksek öğretim hazırlayan öteki okullara ayrılışı Eflatun'un eğitim anlayışının süregelen etkileri sayılabilir. Fakat bundan daha açık olan başka bir uygulama alanı da güçlü bir ihtimalle Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Enderun okulunda ifadesini bulmuştur (Enç, 1973: 44-45).

Osmanlı İmparatorluğu'nun altı yüz yıldan fazla süren hâkimiyetindeki başarıda Enderun'un payının büyük olduğu bilinmektedir. Şirin, Kulaksızoğlu ve Bilgili'nin (2004) editörlüğünü yaptığı Seçilmiş Makaleler Kitabı isimli çalışmada Enç (2004), Enderun'da saraydan ayrılmayan iki ya da üç öğretmenin olduğunu; öğrencilere okuma, yazma öğrettiğini; bazı şair, bilgin ve sanatkârların öğrencilere ders vermek için Enderun'a davet edildiğini; sadrazam, vezir ve sanatkârların bu okulda yetiştiğini ifade etmiştir. Enderun'un öğrenci kaynağı gayrimüslimler arasından ya da esir pazarlarından seçilen yetenekli çocuklardır. Enderun I. Beyazıt zamanında kurulmuş, II. Murat zamanında geliştirilmiştir fakat tam anlamıyla eğitimin gerçekleşmesi II. Mehmet zamanında olmuştur.

Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda yetenekli öğrencilerin eğitim için yurt dışına gönderilmesi en önemli uygulamalardan birisidir. Millî Eğitim Bakanlığı, Maden Tetkik Arama Enstitüsü, Sümerbank gibi farklı kurum ve kuruluşların açtığı sınavları kazanan yetenekli öğrencilerden kimi mühendislik kimi tıp eğitimi almaya yurt dışına gittiler. Bu uygulama 1929'da 1416 sayılı yasa ile düzenli hâle getirildi (Ataman, 2014: 12-13).

1948 yılında “İdil Biret-Suna Kan Yasası” adıyla da bilinen yasa ile özel yeteneklilerin eğitimi yasal güvence altına alınmıştır. 1956’da “6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek gösteren Çocuklar Hakkında Kanun”, bilinen diğer adıyla “Harika Çocuk Yasası”, yürürlüğe girmiştir. 1960 yılına gelindiğinde Ankara’daki ilkokullarda “özel sınıf ve türdeş yetenek sınıfları” uygulaması denenmiş, bir yıl sonra sınıf atlatma ve hızlandırma uygulamaları başlatılmıştır. Ortaöğretimde özel yeteneklileri desteklemek amacıyla ise 1962’de toplanan VI. Millî Eğitim Şûrası kararlarına uygun olarak 1964 yılında Ankara Fen Lisesi açılmıştır.

Ataman’a (2014) göre ilk yıllarında daha verimli olan Fen Liseleri, öğrenci alma sistemlerinin değişmesi, öğretmen niteliklerinin farklılaşması ve sayısının artması nedeniyle yapısı bozulan bir kurum hâline gelmiştir. 31.08.1964 tarih ve 2718 sayılı Ankara Üniversitesi Senatosunun verdiği kararla üniversitede bir eğitim fakültesi kurulmuştur. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1965’te bünyesinde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde özel eğitim programları bulunan bir özel eğitim bölümü açılmıştır ve burada özel yetenekli çocukların eğitimleri ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Ayrıca 1979 yılında Ankara Üniversitesinde “Üstün Zekâlılar Öğretmenlik Sertifikası” programına da yer verilmiştir ancak bu konuda çalışmalar yapılamamıştır. 1984 tarihinde YÖK’ün yürürlüğe girmesiyle bu uygulamaya son verilmiştir. Ancak üst düzeyde eğitim verilmesine devam edilmektedir (Çağlar, 2004: 61).

2.1.1.2.2. Ülkemizde özel yeteneklilerin eğitimi

20. yüzyılın ilk yarısından itibaren ülkeler üstünlüklerini kanıtlamanın bir yolu olarak spor/sanat ile fen ve matematik alanlarında üstün yetenekli bireylerin eğitimine hız vermeye başlamış, bu bireylerin yeteneklerini sergilemelerini sağlamışlardır. Günümüzde, ülkemiz de dâhil olmak üzere pek çok ülkenin kalkınma hedefleri arasında üstün yetenekli bireylerin kendi ilgi alanlarını, yeteneklerini, yaratıcılıklarını geliştirmelerine yönelik fırsatları artırmak, ülkelerine ve dünyaya yararlı birer vatandaş olmalarını sağlamak yer almaktadır (MEB, 2013: 11).

Bu amaçla 1991 yılında Yeni Ufuklar Koleji eğitime başlamış fakat maddi sıkıntılar nedeniyle kısa sürede kapanmıştır. 2002 yılında bir pilot okul olan Beyazıd

İlköğretim Okulu eğitime başlamıştır. Bu okuldaki öğrencilerin yarısı zekâ testinden geçirilerek okula alınmıştır. Öğrencilerin diğer yarısı ise hiçbir teste tabi tutulmadan okula alınmıştır. Eğitim zenginleştirilmiş olarak verilmiştir. Beyazıd İlköğretim Okulunda uygulanmış olan modelde, sınıftaki 24 öğrencinin on ikisi özel yetenekli, diğer on ikisi ise normal zekâlı olduğu düşünülen öğrencilerdir. Özel yetenekli öğrenciler matematik ve fen bilgisi derslerini ayrı bir sınıfta ve ileri düzeyde, zenginleştirilmiş olarak almaktadırlar.

1993 yılında kurulan Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL), ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli ve maddi durumu yetersiz olan öğrencilere eğitim vermek amacıyla kurulmuştur. 2003 yılına dek sadece MEB Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından yönlendirilen hem yetenekli hem de maddi durumu yetersiz öğrenciler arasından seçim yapılmaktaydı. 2003 yılından sonra diğer başvurular da kabul edilmeye başlandı ve gerekli kriterleri karşılayan öğrenciler de ücretli öğrenime başladılar.

Ülkemizin mevcut ekonomik sosyal kültürel ve eğitim şartları dikkate alınarak daha fazla sayıda üstün yetenekli çocuğa en uygun modelle ulaşılabilmesi için farklı ülkelerde uygulanan modeller incelenmiş, uygulanabilirlik tartışılmış ve ülkemiz şartlarına uygun yeni bir model geliştirilmiştir (Dönmez, 2014: 88).

Bilim ve Sanat Merkezleri olarak adlandırılan bu modelin uygulama merkezleri ilk olarak 1992 yılında pilot proje kapsamında Bayburt, Ankara, İstanbul, İzmir ve Denizli olmak üzere beş ilde açılmıştır.

Merkezler; okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmaları amacıyla yerleşim biriminin özellikleri, ulaşım imkânları ve hizmet alması öngörülen öğrenci sayısı gibi hususlar da dikkate alınarak valiliklerin teklifi üzerine Bakanlıkça açılır (MEB, 2015: 2).

Tanılama özel yetenekli öğrencilerin sosyal, duygusal ve eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasının ilk basamağıdır. Bu öğrencilerin mevcut olan potansiyellerini

gerçekleştirebilmelerinin öncelikli yolu, onların özel yetenekli olduklarını fark etmek ve onlara bu yetenekleri doğrultusunda eğitim vermektir (Tan, 2018: 2).

Grup tarama ve bireysel tarama olmak üzere iki aşamalı bir uygulamadan sonra tanımlanan öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıt yaptırıp bu kurumlarda yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alabilmektedirler.

Uyum Eğitimi, Destek Eğitimi, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme, Özel Yetenekleri Geliştirme ve Proje Üretimi Programı gibi beş aşamalı eğitime sahip olan bu kurumların eğitim amaçları, dünyadaki uygulamaların amaçlarına paralel olarak şekillenmiştir (Genç, 2013: 2).

BİLSEM’lerde yöntem olarak öğretmenlerin öğrencilere öğretmesinden öte, kendi seçtikleri projeler etrafında kendilerinin geliştirdikleri çözümü uygulamaları ve bu süreç içerisinde öğrenmeleri temel alınmaktadır (Levent, 2011: 56-57).

Grup taramasının ardından yapılan bireysel tarama sonunda bu kurumlarda eğitim almaya hak kazanan, özel yetenekli oldukları tespit edilen öğrenciler örgün eğitimin haricinde hafta içi ve hafta sonları BİLSEM’de eğitim almaktadırlar. Bilim ve Sanat Merkezlerinde, ilgi ve yeteneklerine uygun olarak bireyselleştirilmiş eğitim planına göre eğitim alan öğrencilere bitirdikleri her programın sonunda program tamamlama belgesi verilmekte ve öğrencilerin bir üst programa geçmeleri sağlanmaktadır.

2.1.1.2.3. Yurtdışında özel yetenekliler eğitimi

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda dünyanın birçok ülkesinde pek çok farklı uygulama bulunmaktadır. Örgün eğitim kapsamında bazı ülkelerde zenginleştirme, bazı ülkelerde farklılaştırma ile özel yetenekli çocuklara eğitim verilmektedir. Bazı ülkelerde ise yalnızca özel yetenekli bireylerin eğitim aldığı okullar bulunmaktadır.

Rusya’da 1950’li yılların başından günümüze dek varlığını sürdüren özel yetenek okulları bulunmaktadır. Nobel ödüllü bilim insanlarının kurulmasında öncülük ettiği bu kurumlar sadece lise düzeyindeki öğrencileri kabul etmektedir. Bu okullarda eğitim alan öğrenciler matematik, fizik, kimya, biyoloji alanlarında seçilmiş olan

öğrencilerdir. Bu okullar Moskova, Leningrad, Kiev ve Novosibirsk'teki üniversitelerin içinde bulunmakta ve bu üniversitelerdeki akademisyenlerden ders almaktadırlar.

İsveç'te, Norveç'te, Danimarka'da ve Hollanda'da özel yetenekli öğrenciler örgün eğitim aldıkları okullardan ayrılmazlar. Özel yeteneklilerin eğitimi, örgün eğitimin içinde bireyselleştirilmiş eğitim planı ve zenginleştirme yoluyla yapılmaktadır.

Genellikle üniversitelere ya da eğitimden sorumlu yerel yönetimlere bağlı olarak kurulan merkezlerde (Örneğin Hollanda'da Nymegen Üniversitesine bağlı Üstün Yetenekliler Eğitimi Merkezi) öğretmen yetiştirme, öğrenme malzemesi geliştirme ve konuyla ilgili bilimsel çalışmalar yapılmaktadır (Davaslıgil, 2004b: 28).

ABD ve Kanada'da tek bir model yerine farklı modeller uygulanmaktadır. Bu ülkelerde özel yetenek alanında birçok kuram sunulmuş; ayrı okullarda eğitim, türdeş sınıflarda eğitim, zenginleştirme, hızlandırma uygulanmıştır. Son zamanlarda sınıf atlatma, özel yetenek sınıfları ve okulları gibi uygulamalar bu ülkelerde daha çok tercih edilmektedir.

ABD'de eğitimle ilgili düzenlemeler eyaletler tarafından gerçekleştirilir. Üstün zekâlılar için yapılan çalışmalar eyaletten eyalete farklılaşmakta hatta aynı eyalet içinde farklı uygulamalar görmek mümkündür (Mertol, 2014: 56).

ABD'de okulların ve merkezlerin yanı sıra ana-babaların oluşturduğu destek grupları, dernek ve vakıflar da üstün yeteneklilere yönelik yaz okulları, mentorlarla çalışma ve zenginleştirme programları gibi etkinlikler düzenlemektedir (Akarsu, 2004: 78).

Çin'de özel yeteneklilerin sınavla seçilip diğer öğrencilerden ayrı bir eğitime tabi tutuldukları, 1973 yılından bugüne dek varlığını sürdüren okullar bulunmaktadır. İngiltere, Avusturya, Yeni Zelanda'da da özel yetenekli çocuklar için ayrı okullar bulunmaktadır. Almanya'da ise özel yetenekliler için açılmış olan okulların haricinde bir özel yetenekliler eğitimi merkezi (Bildung und Begabung) olduğu bilinmektedir.

İsrail, eğitimcileri tarafından formüle edilen eğitimde eşitlik ilkesine uygun olarak 1973 yılından bu yana tüm çocukların ihtiyaçlarını eşit derecede karşılamaktadır.

Bunun yanı sıra İsrail devlet eğitim sistemi, özel öğrenciler için uygun şartlar sağlamayı taahhüt etmiştir. Böylece özel yetenekli çocukların özel ihtiyaçları olduğu, entelektüel yeteneklerine uygun bir eğitimi hak ettiği ve özel sorunlarıyla da yardıma ihtiyaç duyulduğu kabul edildi. Eğitim sistemleri, yetenekleri ve becerileri ile orantılı olarak çocuklara uygun eğitimi vermekle yükümlüdür, taahhüdünü yerine getirmek için eğitim bakanlığı, üstün zekalı çocuklar için özel bir bölüm oluşturmuştur (Peyser, 2005: 229).

Almanya’da eğitim sistemi Gymnasium, Realschule ve Hauptschule diye adlandırılan okullardan oluşmaktadır. Gymnasium’lar en iyi öğrencilerin eğitim gördüğü okullardır. Almanya’da üstün yeteneklileri tanılama ve destek aşamaları; temel seviye, ileri seviye, uzman seviye olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Temel seviye bütün okullardaki danışman öğretmenlerden oluşur, üstün yetenekliler ile ilgili bilgi temel düzeydedir. İleri seviye üstün yeteneklilere yönelik danışmanlık merkezlerinden oluşur, üstün yeteneklilerle ilgili bilgi ileri düzeydedir. Uzman seviye olarak adlandırılan seviye ise üstün yetenekliler için yetenek merkezleri kapsamındadır. Almanya’da üstün yetenekliler için erken kayıt, sınıf atlatma, hızlandırılmış kurs ve programlar, zenginleştirme uygulamaları, grup atlama, üstün yeteneklilere özel danışmanlık servisleri, üstün yetenekliler öğretmen kursları gibi uygulamalar vardır (Stoeger ve Ziegler, 2010, Akt. Yaylacık, 2014: 42-43).

Avusturya’da 1999 yılında kurulmuş olan Üstün Yetenekliler Ulusal Araştırma Merkezi özel yetenekli çocukların eğitim gördüğü okulları denetlemekte ve bu okulların yanı sıra öğretmenlere ve ailelere de danışmanlık hizmeti vermektedir. Bu kurum ayrıca özel yetenek ile ilgili kongre organizasyonları da üstlenmektedir.

Güney Kore’de özel yeteneklilerin eğitimi üç farklı yaklaşımda ele alınmaktadır. Bunlardan ilki özel yetenekliler için ayrı okullardır. Bu okullarda müfredat oldukça zorlayıcıdır. İkincisi, hafta sonları ve diğer tatillerde faaliyet gösteren merkezlerdir. Bu merkezler eğitim bakanlığı ve üniversitenin ortak organizasyonu ile yönetilmektedir. Üçüncü yaklaşım ise okul içi farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitimidir (Ahn, 2008: 21-22).

Özel yeteneklilerle ilgili farklı uygulamalar olması gerektiğini savunan her ülkede özel yetenekli öğrenciler için farklı eğitim programları ve farklı uygulamalar

bulunmaktadır. Bazı ülkelerde özel yetenekliler ayrı okullarda eğitim almaktadır; bazı ülkelerde ise örgün eğitimin içinde zenginleştirme, farklılaştırma, hızlandırma gibi uygulamalar bulunmaktadır. Ülkemizde ise özel yetenekli öğrenciler, diğer ülkelerdeki uygulamalardan farklı olarak örgün eğitimin haricinde, ülkemize özgü bir model olan BİLSEM’de eğitim almaktadırlar.

2.1.1.2.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Modeller

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde birçok eğitim modeli denenmiştir. Bu modellerle özel yetenekleri öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarına cevap aranmış, onların ilgilerine ve yeteneklerine uygun bir eğitim olarak kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları amaçlanmıştır. Bu modeller şu şekilde sıralanabilir:

Farklılaştırma

Farklılaştırma öğretim programlarında öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgi ve öğrenme stilleri, bireysel farklılıkları doğrultusunda yapılan değişiklikler olarak açıklanabilir. Öğrencilerin ilgi, yetenek, öğrenme stilleri ve öğrenme gereksinimleri bakımından farklı özelliklerde oldukları düşüncesi farklılaştırmanın temel felsefesidir (Tomlinson, 1999, Akt. Tortop, 2018: 30).

Tortop’a (2018) göre farklılaştırmanın amacı öğrencilerin var olan potansiyellerini ortaya çıkarmak ve öğrencilerin akademik başarılarının en üst düzeye ulaşmasını sağlamaktır. Farklılaştırılmış öğretim sayesinde öğrencilere ilgi ve öğrenme stillerine uygun seçenekler sunulur. Bu seçenekler ürün ya da içerik olabilir. Bu seçenekler vasıtasıyla öğrencilerin eğitim durumları onların öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Farklılaştırılmış öğretim organizasyonunda özel yetenekli öğrenciler bireysel ya da grup hâlinde eğitim alabilirler.

Hızlandırma

Davaslıgil’e (2004a) göre hızlandırma okula erken başlama, sınıf atlama, ders atlama, dersi almadan sınava girme gibi farklı şekillerde uygulanmaktadır. Okula erken başlatmada bazı ölçütler vardır. Bunlar arasında öğrencinin zekâ düzeyinin en az 130 zekâ bölümüne ulaşmış olması, el-göz koordinasyonunun gelişmiş olması, sosyal ve duygusal alanlarda olgunluğa ulaşmış olması, sağlık sorununun bulunmaması ve ailenin çocuğu desteklemesi sayılabilir. Hızlandırmanın başka bir türü olan sınıf atlatmada

önemli olan iki husus vardır. Bunlardan ilki öğrencinin bir alt sınıf için gerekli olan temel becerileri edinmeden üst sınıfa geçmesini önlemektir. İkincisi ise öğrencinin sosyal uyumudur. Ders atlatmanın da çocuk için ileri doğru ilerleme imkânı verirken sınıf seviyesindeki diğer becerilerini de akranlarıyla birlikte geliştirebilme avantajı vardır. Dersi almadan sınava girme ise yurt dışında karşılaşılan bir uygulamadır. Sınavda başarılı olan çocuk o dersin kredisine sahip olmuş sayılır.

Bazı üstün yetenekli lise öğrencileri, nadir durumlarda lise 1. sınıf öğrencileri, üniversiteye tam zamanlı olarak erken kabul edilir. Hızlandırma metodu ile hedef uygun eğitim ve öğretimi gerçekleştirmektir. Öğrenci, lisedeki eğitimini hızlandırabilir, erken mezun olabilir ya da liseyi mezun olmadan bırakabilir (Davis, 2014: 171).

Hızlandırma konusunda bir diğer önlem şekli de üç ders yılında kapsanan içeriği hızlandırarak iki yıla sıkıştırmaktır. Bu tür önlemin daha çok matematik dersinde uygulandığı görülür. Bu uygulamaya daha az sıklıkla fen derslerinde de rastlanabilir (Davaslğıl, 2004a: 236).

Zenginleştirme

Tarihsel olarak üstün yeteneklilerin eğitiminin ilk yıllarında, hızlandırma, üstün yetenekli öğrenciler için ana model olarak görülmüştür. Ancak hızlanma, üstün yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarını ele alma konusunda endişelere yol açtığı için üstün yeteneklilerin eğitiminde görevli olan eğitimciler, üstün yetenekli öğrencilerin hem akademik hem de sosyo-duygusal ihtiyaçlarını karşılamanın başka bir yolu olarak zenginleştirme programlarıyla ilgilenmeye başladılar (Kulik, 1992, Akt. Kim, 2016: 104).

Çeşitli zenginleştirme programlarının etkilerini değerlendirmek için araştırmacılar öğrencilerin akademik başarısını, öğrencilerin konuya yönelik tutumunu ve kariyer planlama ile ilgili öğrenci motivasyonu araştırdılar. Araştırmalar sonunda zenginleştirme programlarının öğrencilerin daha yüksek zihinsel süreçleri kullanma becerisini ve yaratıcılığını geliştirmek için bir konu içindeki derin bilgi ve becerileri edinmesi konusundaki önemi vurgulanmıştır (Kim, 2016: 104).

Zenginleştirme yatay ve dikey olarak iki farklı şekilde uygulanabilmektedir. Yatay zenginleştirme işlenen konunun benzer güçlük düzeyindeki etkinliklerle farklılaştırılması esasına dayanmaktadır. Böylece söz konusu öğrencinin ilgi duyduğu konuyu genişleterek öğrenmesine fırsat sağlanmış olur. Dikey zenginleştirmede ise müfredatta yer almayan fakat müfredatla ilgili bir konunun derinlemesine öğrenilmesine fırsat oluşturulmaktadır (Şahin, 2018: 48).

Gruplama

Tan'a (2018) göre özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan en yaygın strateji gruplamadır. Gruplama eğitim amaçlarına daha kısa sürede ulaşılabilmesi için yetenek ve performans bakımından benzer özelliklere sahip olan öğrencilerin birlikte eğitim almasıdır. Tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak homojen ya da heterojen gruplama yapılabilir. Tam zamanlı gruplamada öğrenciler derslerin tamamını aynı sınıfta alırlar. Bu sınıflarda eğitim alan öğrencilerin gruplandırılmış oldukları sınıfta verilen tüm derslerde belirgin bir akademik başarı artışı görülmektedir. Yarı zamanlı gruplamada ise öğrenciler günün ya da haftanın belirli zamanlarında başka sınıflarda, ilgi ve yeteneklerine göre gruplanarak eğitim alırlar. Destek eğitim odaları ve Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) yarı zamanlı gruplamaya Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi Lisesi (ARGEMER) ise tam zamanlı gruplamaya örnek olarak gösterilebilir.

2.1.2. Sosyal beceri

2.1.2.1. Sosyal beceri ve sosyal zekâ

Binlerde yıldır insan; düşüncelerini, duygularını başkalarına doğru aktarmak, başkalarının düşünce ve duygularını doğru anlamak çabası içerisinde. Bu çabaya dış çevrede yer alan hızlı değişme etkide bulunmaktadır. Çünkü insan yaşamını sürdürebilmek için dış çevrede yer alan nüfus patlaması, haberleşme ve finans devrimi ile çok uluslu iş birliğinin doğuşu tarım ve biyo-teknolojideki devrim, robot ve yeni sanayi anlayışı, doğal çevreye yönelik tehlikeler gibi koşullara karşı kendi iç dengesini ve uyumunu sağlamak zorundadır. Bazı insanlar düşüncelerini, duygularını başkalarına doğru aktarabilmekte ve başkalarının düşünce ve duygularını da doğru anlayabilmektedir. Bazı insanlar ise bunu kolayca başaramamaktadır. Çünkü bu tür insanlar isteklerini, düşünce ve duygularını doğru ve sorumlu bir şekilde paylaşma

becerisinden yoksundur. Bir kısmı pasif davranışları pekiştirildiği için ya da kendilerini atılgan yapmayı sağlayacak bilgi ve becerilere sahip olmadıklarından dolayı atılgan olmayan şekilde davranırlar. Diğer bir kısmı da saldırganlığın isteklerini alabilmenin etkili yolu olduğunu düşünerek ya da bu şekilde davranma çevrelerinde pekiştirildiği için saldırgan davranırlar. Her iki yaklaşım da değersizlik, suçluluk, kendisine ve diğerlerine yönelik öfke ve güçsüzlük gibi olumsuz duygularla sonuçlanır (Yüksel, 2017: 350).

İnsanların bu duyguları yaşamalarının engellenmesi ve diğer insanlarla etkileşimde olmasının sağlanması için bazı becerilere sahip olunması gerekir. İnsanların birbirleriyle sağlıklı iletişim kuramaması; iletişim öncesinde, anında, sonrasında saldırganlık ya da güçsüzlük gibi duygular hissetmesine sebep olan sosyal beceri eksikliğidir. Her beceri gibi sosyal beceri de öğretilabilir ve insan hayatına yansıtılabilir bir beceridir.

Sosyal etkileşim, olaylar iyi gittiğinde neşe ve mutluluk meydana getirirken kötü gittiğinde üzüntü meydana getiren bir kaynaktır. Dahası sosyal beceriler, genel sosyal, duygusal ve kişilerarası hedeflerin başarıya ulaştırılması için gereklidir. Kişisel hedefleri elde etmek için dili kullanma ve başkaları ile başarılı etkileşime geçme yeteneği bir beceridir. Etkili ve uygun sosyal etkileşim ev, okul, iş ve sosyal olaylar gibi çoklu ortamlarda başarılı faaliyetlerde bulunmak için gereklidir. Erken yaşlarda elde edilen sosyal beceriler ya da beceri eksikliğinin oluşması bireylerin yaşamları boyunca etkili olacak bir durumdur. Mesela sosyal beceri eksikliği olan bir çocuk, doyurucu olmayan bir oyun arkadaşı olarak görülür ve akran grubu aktivitelerinin dışında bırakılabilir. Bunun sonucunda bu çocuk zamanının çoğunu yalnız geçirir veya daha az beceriye sahip akranla etkileşime girer. Bu durum gelecek fırsatları ve yaşa uygun sosyal becerileri öğrenmeyi engeller. Bununla birlikte daha becerili akranları tarafından sürekli ret ve dışlanmakla çocuğun beceri repertuarı daha fazla sınırlandırılabilir. Benzer bir şekilde konuşma beceri eksikliği olan bir ergende sosyal bağlantılar kurmakta sorunlar yaşayabilir veya başarılı bir iş görüşmesi için gerekli sosyal beceri eksikliği olan bir yetişkin de sürekli ret ve işsizlikle karşı karşıya kalabilir (Campbell, 2009: 52-53 Akt. Serhatlıoğlu 2012: 38).

Birey için başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak önemlidir. İnsan başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak ister. Bu beceriler genel olarak sosyal beceri olarak adlandırılmaktadır. Ancak sosyal becerileri oluşturan bileşenlerin neler olduğu konusunda ortak bir anlayış yoktur (Yüksel, 2004: 2).

Sosyal becerilerin kavramsallaştırılmasında, uygunluğun ve etkinliğin baskın temalar gibi görünmesine rağmen, uygun ve etkili sosyal davranışı teşkil eden olasılıklar kapsamlıdır. Belki de bu, sosyal becerilerin açık, kapsamlı ve yaygın olarak kabul gören bir tanımının yapılamamış olmasının bir nedenidir. Sosyal beceriler karmaşıktır ve en azından bir dereceye kadar kişilerden ve durumlardan etkilenir. Sosyal becerilerin birçok bileşeni vardır ve bu beceri alanında bir performans elde etmek için birçok bileşenin birlikte çalışması; çeşitli durumlara, rollere ve taleplere cevap vermesi gerekir (Greene ve Burleson, 2008: 136).

En azından dolaylı olarak sosyal becerileri inceleyen çoğu kişi tarafından takip edilen iki temel kavramsal model vardır. Birincisi, sosyal becerileri oldukça istikrarlı ve kalıcı bir kişilik özelliği olarak gören özellik modelidir. İkinci kavramsal model, sosyal bağlamdaki duruma özgü davranışları inceleyen moleküler modeldir. Sosyal beceri eğitimi literatüründe moleküler model baskındır, bu nedenle alıcılara genellikle göz temasının uygun kullanımı, yüz ifadesi, konuşma ortağına ilgisini sözlü olarak ifade etme ve etkili iletişim davranışının diğer küçük boyutlu bileşenleri gibi özel davranış becerileri öğretilir (Greene ve Burleson, 2008: 136).

Brinton ve Fujiki'ye (1993) göre diğer insanlarla sosyal etkileşimlere katılma yeteneği, topluma entegrasyon için çok önemlidir. Dil sorunları ile sosyal ve duygusal alanların ilişkilendirilmesiyle ilgili öğrenilmesi gereken çok şey vardır. Dil sorunları, sosyal beceriler, sosyo-duygusal problemler ve zorlayıcı davranışlar arasındaki ilişkilerde ve kültürel etkileşim gibi konularda önemli rol oynamaktadır. Genel popülasyondaki çocukların %10'unun uygun sosyal beceriler geliştirmekte zorluk çektiği görülmüştür. Bu sebeple son yıllarda, küçük çocukların sosyal becerilerinin

geliştirilmesi ve bu becerilerin başkalarıyla ilişkileri başlatmak ve sürdürmek için kullanılması gibi konularda yapılan çalışmalar artmıştır.

Sosyal gelişim, yaşa uygun sosyal becerileri yerine getirme sürecidir. Sosyal gelişimi çocuğun bakımı, kültür, çocuğun doğası, dil gelişimi ve tesadüfi öğrenme fırsatları gibi faktörler etkiler. Yeterli sosyal becerileri göstermek için birçok yol denenmelidir (Barklage, 2004: 3, Akt. Serhatlıoğlu 2012: 48).

Akran ilişkileri kendi başlarına önemlidir. Çünkü akranlarla ilişki kurma yeteneği, bir topluluğun sosyal bağlamına katılmak için temeldir. Çocuklar için bu, özellikle sınıf, oyun alanı ve mahalle gibi çevrelerdeki toplulukları içerir. Akran ilişkileri, bireyin kendini sosyal bir varlık olarak görme kavramını geliştirmek ve olumlu kişilerarası ilişkilerin temsil ettiği kültürü öğrenip ondan zevk almak için de temeldir. Akran ilişkilerine sahip olmayan bir çocuk, dolu ve üretken bir yaşam için gerekli olan sosyal etkileşim becerilerinin çoğunu öğrenemez ve o çocuk muhtemelen çok yalnız bir çocuktur (Craig, 1993: 206-207).

Eğitimin önemli amaçlarından biri, bireylerin içinde bulundukları topluma uyum yapmasına yardım etmektir. Bireyin içinde bulunduğu topluma istenilen bir biçimde uyum sağlaması diğer bir deyişle, toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması gerekir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisinden beklediği ve yapmasını istediği davranışları gösterecek biçimde yetişmesi onun sosyal gelişimi ile ilgilidir. Çünkü çocuğun ilk yıllardaki sosyal gelişimi onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 156).

Akkök (2006), sosyal becerileri altı grupta toplamaktadır. Bunlar:

1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtma, başkalarını tanıtma, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme, ikna etme.

2. Grupla Bir İş Yürütme Becerileri: Grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirmeye çalışma, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma.

3. Duygulara Yönelik Beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile baş etme, sevgi gibi iyi duyguları ifade etme, korku ile baş etme ve kendini ödüllendirme.

4. Saldırgan Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Beceriler: İzin isteme, paylaşma, diğerlerine yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma.

5. Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri: Başarısız olunan durumla baş etme, grup baskısıyla baş etme, utanılan durumla baş etme, yalnız bırakılma ile baş etme.

6. Problem Çözme ve Plan Yapma Becerileri: Ne yapılacağına karar verme, sorunun nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme ve bir işe yoğunlaşmadır (Akkök, 2006: 23-24).

2.1.2.2. Sosyal beceri eğitiminin önemi

Sosyal beceriler, bireylerin toplum tarafından verilen görevleri yerine getirebilmeleri için sergilenmesi gereken belirli davranışlardır. Ancak bazı çocuklar, bu davranışları kazanmada sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu çocuklarda yetersiz sosyal beceriler yüzünden akranları ile aralarındaki iletişim için yeterli fırsatlar oluşmamaktadır. Bu nedenle hem sosyal beceri yetersizliği olan çocuklar hem de diğer çocuklar arasında iletişim problemleri oluşmaktadır. Bu durum zamanla çocukların akranları tarafından reddedilmelerine neden olmaktadır. Hatta akran ilişkileri daha da bozularak ilişkilerin tamamen ortadan kalkmasına yol açabilmektedir (Avcıoğlu, 2007: 5).

Yetersiz sosyal beceriler nedeni ile çocuklar akranları ile yeterli etkileşime giremez ve iletişim yetersizliği yaşar. Çocuklar sağlıklı iletişim kuramadıkları için kişilik ve davranış problemleri sergiler. Sonuç olarak sosyal becerilerde yetersiz çocuklar; yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde, akademik çalışmalarda, duygusal-davranışsal alanlarda ve meslek yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşır. Bu problemlerin ortadan kaldırılması için çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılıp toplumla bütünleşmelerinin sağlanması gerekmektedir (Durualp, Aral, 2011: 58).

Yetersiz akran ilişkilerinin ve sosyal beceri eksikliğinin yaygınlığına ilişkin gözlemler, sosyal ilişki becerilerini öğretmek üzere eğitim programlarının hazırlanması gereğini doğurmuştur. Sosyal beceri eğitiminin altında yatan temel varsayım kişilerin uygun sosyal davranışlarını gösterememe nedeninin bu becerileri bilmemeleri olduğudur. Bu görüşe göre sosyal beceri eğitimi alan kişilere farklı seçeneklerin, değişik davranış biçimlerinin sunulması ve bunların sonuçlarını görme fırsatını sağlanması gerekir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2001: 31).

Tüm bu görüşlere göre sosyal beceri eksikliği olan öğrencilerin akranları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve kişilik ya da davranış problemlerinin engellenebilmesi için sosyal beceri eğitimi önem taşımaktadır.

2.1.2.3. Sosyal beceri modelleri

Sosyal beceri eksikliğinden kaynaklanan davranışsal ve duygusal sorunlar sebebiyle öğrencilerin eğitim ve öğretim ortamları içerisinde sosyal beceri eğitimi almaları ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından bazı sosyal beceri modelleri geliştirilmiştir.

Argyle modelinde öncelikle sosyal becerinin bir motor beceri olduğu öne sürülmektedir ve bu iddia da sosyal beceri ile motor beceri arasındaki benzerlikler belirtilerek desteklenmektedir. Her ikisinin de performans açısından belli amaçları ve alt amaçları vardır. Her ikisi de ipuçlarının seçici algılanmasına dayanır yapılan davranışlar geribildirim ve doğrulama ile pekiştirilir (Bacanlı, 2012: 37-38). Fakat Argyle modelinde daha çok belli başlı meslekler ele alınmaktadır. Modelde eğitim öğretim ortamının rolü bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

İnsan davranışı modelinde ise kişi, davranışını yönlendirirken yalnızca davranışı gözlenmez; davranışının gözlenmesini de gözler. Bu da bilinçli farkındalık kavramını getirir. Başka bir ifade ile bu model bilişsel bir modeldir ve bilişsel süreçlere ağırlık vermektedir (Bacanlı, 2012: 40). Bu model beceri eğitiminden çok sosyal beceri analizi için kullanılabilir şekilde oluşturulmuştur.

Bacanlı'ya (2012) göre sosyal öğrenme modelinde ise kişi doğrudan ve gözlemsel öğrenme yoluyla durum ve muhtemel davranışları hakkında bilgi edinir.

İnsanlar aynı olayları değişik şekilde kodlayabilirler. Bireyin uyarıcı tercihleri ve muhalefetlerinin de dikkate alınması gerekir. Kişiler kendileri için performans hedefleri koyarlar ve bu hedeflere ne kadar yaklaştıkları hususunda kendilerini eleştirirler. Üç sistem yaklaşımında ise fizyolojik beceriler algısal süreçleri ve otonom düzenlemeleri içerir. Bu açıdan sosyal becerisi olan kişiler fizyolojik etkinliklerini düzenleyebilen bireyler demektir ve bu yetenek, kişilerin ilişkilerinde önemli rol oynayarak başkalarının onlar hakkındaki düşüncelerini etkileyebilir. Kendini ortaya koyma yaklaşımında ise insanlar belli bir izlenim oluşturmayı başarabileceklerinden endişelendiklerini ve başkalarından beklediklerinden düşük tepki alacaklarını düşündükleri zaman sosyal kaygıya kapılırlar. Bu modele göre sosyal kaygı, kişileri istedikleri izlenimleri uyandırmaya güdüleyen ve bunu başarabilecekleri hususunda şüpheye düşüren birtakım durumsal ve eğilimsel faktörlerin bir sonucudur.

2.1.2.4. Sosyal becerinin ölçülmesi

Sosyal becerinin ölçülmesi amacıyla günümüze değin birçok farklı ölçek kullanılmıştır. Sosyal becerinin ölçülebilmesi amacıyla geliştirilmiş bu ölçekleri TOAD (2019) ve Bacanlı'nın (2012) aktardıklarına göre genel olarak şu şekilde sıralayabiliriz:

1. ABDI Yöntemi: Uygulanış bakımından sosyometri tekniğinin farklı şekilde uygulanması diyebileceğimiz bu yöntem öğrencilerin diğer öğrencileri arkadaş(A), başkası(B), arkadaş değil(D) ve ismini duymadım(İ) olarak kodlamalarına dayanmaktadır. Formdaki harflerin toplamı öğrencinin akranları tarafından nasıl görüldüğünü göstermektedir.

2. Kendini Tanıma Envanteri: Ölçek, Riggio tarafından geliştirilmiş, Yüksel (1996) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 90 maddeden ve 6 alt ölçekten oluşmaktadır.

3. Sosyal Durumlarda Kendini Değerlendirme Envanteri: Liebowitz tarafından geliştirilen ölçek, Eren (1997) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 24 madde ve iki bölümden oluşmaktadır.

4. Kendini Ayarlama Ölçeği: Snyder tarafından geliştirilen ölçek Bacanlı (1990) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır.

5. UCLA Yalnızlık Ölçeği: Russell, Peplau ve Cutrona (1980) tarafından geliştirilen ölçek Demir (1989), Doğan, Çötök ve Tekin (2011), Yıldız ve Duy (2014) ve Durak (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

6. Kişilerarası Yönelim Ölçeği: 4 alt ölçekten oluşan ve 5’li derecelendirme ölçeği ile cevaplanan ölçek, Hill (1987) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlanmamıştır.

7. Performans Stili Testi: 55 maddeden oluşan bu ölçeği Ring ve Wallston (1968) geliştirmiştir. Türkçeye uyarlanmamıştır.

8. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği: Sümer (1999) tarafından geliştirilen ölçek 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, çocuğu değerlendirmek amacıyla ebeveyn, öğretmen veya başka bir akranı tarafından doldurulmaktadır.

9. MESSY-Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği: Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, Matson, Rotatory ve Hessel (1983) tarafından geliştirilmiş 5’li Likert tipinde bir ölçektir.

10. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği: Nolan ve Walters (2000) tarafından geliştirilen ölçek, Aydın ve Tekinsav-Sütcü (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 3 alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır.

Bu ölçeklerden başka Karataş, Sağ ve Arslan (2015) tarafından geliştirilmiş sosyal beceri derecelendirme ölçeği ve Gresham ve Eliot (2008) tarafından geliştirilen ve Neslitürk (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi gibi gözlem ölçekleri de bulunmaktadır.

2.1.2.5. Sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler

Bir çocuğun sosyal ilişkilerinde yaşayabileceği sorunların birçok nedeni olabilir. Bu yüzden sosyal yeterliliği geliştirmede birçok farklı bilişsel ve davranışsal yöntem kullanılır. Sosyal beceri eğitimlerinde bilgi verme, tartışma, model olma, canlandırma-rol oynama, geri bildirim verme ve ev etkinlikleri gibi yöntemler kullanılabilir. Eğitimcinin becerileri de sosyal beceri eğitim programının başarısını etkileyen faktörler arasındadır. Eğitimcinin, programın içerdiği yöntemleri uygun ve başarılı bir biçimde

kullanabilmesi, tüm grup üyelerinin eğitime katılımını sağlayabilmesi, grup üyelerinin eğitim sürecinde kendilerini rahat hissetmelerini sağlayabilmesi, grup üyelerinin birbiri ile olan ilişkisini sağlıklı bir şekilde yönetebilmesi programın başarısını doğrudan olumlu olarak etkilemektedir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2001: 176).

Sosyal beceri eğitimlerinin planlanması ve sürdürülmesi kadar genellenmesi ve kalıcılığının sağlanması da önemlidir. Bu yüzden eğitim programı ile gerçek yaşam arasında bağ olması, seçilen davranışların çocuğun hayatında da anlamlı olması, mümkün olduğu kadar kazandırılması amaçlanan davranışların günlük hayata aktarımının desteklenmesi gerekir. Öğretmen ve ailenin sürece katılımı sağlanmalı, mümkünse eğitim farklı ortamlarda da yapılmalı, eğitim sürecinde ödüllendirme sisteminin somut-maddi ödül, soyut-manevi-sosyal ödüle doğru değişimlenmesi önerilmektedir. Üstün yetenekliler yaş, cinsiyet ve özel gereksinimlilik gibi risk faktörlerine sahip olmamakta, hatta zihinsel gelişim gibi sosyal gelişim açısından önemli bir alanda yaşatlarından önde olmaktadır. Ancak buna rağmen sosyal beceri yetersizliği yaşayabilmektedirler. Fakat yapılan çalışmalara bakıldığında üstün yeteneklilerin sosyal duygusal yönden yaşadıkları yetersizliklere dair çok fazla bilgi bulunmadığı, ağırlıklı olarak üstün yeteneğin bilişsel boyutunun çalışıldığı görülmektedir (Karateke, 2016: 29).

2.1.3. Türkçe eğitimi ve sosyal beceri ilişkisi

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli anahtarı dildir. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler dille gerçekleştirilmektedir. Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracı dildir. İletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde dilin önemli bir yeri vardır. Dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir (Güneş, 2011: 124).

Sosyal becerinin temel unsuru olan dilin iletişim sırasında kullanım amacına bağlı olan birçok işlevi bulunmaktadır. Toklu'ya (2015) göre Jakobson'un dilin temel işlevleri olarak saptadığı altı işlevi vardır. Bunlar konuşucuya ilişkin coşku işlevi,

dinleyiciye yönelik çağrı işlevi, nesne ve olgulara yönelik olan gönderim işlevi, kanala yönelik ilişki işlevi, koda yönelik üstdilsel işlev ve bildirinin kendine dönük olduğu dilin şiirsel işlevidir. Her bir işlevi doğru kişiye doğru anda yönlendirmek iletişimin de doğru olmasını sağlar. İletişim de sosyalleşmenin temelidir.

Calp'e (2016) göre çocuğun kişilik kazanmasında ve sosyalleşmesinde dil eğitimi büyük önem taşımaktadır. Dili güzel, doğru ve etkili kullanan çocuklar, öğrenim hayatlarında da sosyal hayatlarında da başarılı olur ve içinde yer aldıkları toplumda hak ettikleri konumu edinirler.

Çer'e (2016) göre Türkçe eğitiminin bilgidan çok beceri kazandırmaya yönelik olması sebebiyle dersler etkinlik temelli uygulamalar ile gerçekleştirilirken etkinliklerin sadece bir beceriye değil birden çok beceriye yönelik olması gerekmektedir. Etkinliklerin oluşturulması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreci, Türkçe öğretiminin istenen düzeye ulaşmasına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin bireysel ya da grup çalışması şeklinde yürüttükleri etkinliklerin iletişim temelli olması onların sosyalleşmelerine de katkı sağlayacaktır.

Dil, iletişim kurmak ve sosyal becerileri edinebilmek için gerekli olan bir vasıttır. Dilin doğru ve etkili kullanılması öğrencilere okulda, Türkçe derslerinde öğretilmektedir. Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere iletişim üzerine kurulmuş dört temel beceriyi içermektedir.

2.1.3.1. Sosyal beceri eğitiminin Türkçe dersi programındaki yeri

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2019: 8).

Programın 5, 6, 7 ve 8. sınıfa yönelik bölümleri incelendiğinde aşağıdaki kazanımların sosyal beceri ile ilgili olduğu görülmüştür:

5. Sınıf

Dinleme

T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

Konuşma

T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

Yazma

T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır.

6. Sınıf

Dinleme

T.6.1.7. Dinlediklerine / izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T.6.1.8. Dinlediği / izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.6.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

Konuşma

T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

Yazma

T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.

7. Sınıf

Dinleme

T.7.1.7. Dinlediklerine / izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T.7.1.11. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

T.7.1.14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

Konuşma

T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

Yazma

T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır.

8. Sınıf

Dinleme

T.8.1.10. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

Konuşma

T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

Yazma

T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır. (MEB, 2019: 37-50)

Sosyal beceri bakımından yeterli düzeyde olmayan bir ortaokul öğrencisinin sosyal beceri içeren bu 26 Türkçe dersi kazanımını edinemeyeceği öngörülebilmektedir.

Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenmiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde sekiz anahtar yetkinlikten biri olan anadilde iletişim, şöyle tanımlamaktadır: Anadilde iletişim, kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır (MEB, 2019: 4).

2.1.3.2. Sosyal beceri eğitiminin Türkçe ders kitaplarındaki yeri

Türkçe dersi programında temalara yer verildiği ve aile iletişimi, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi gibi konu önerilerinin iletişim teması kapsamında sunulduğu görülmektedir. Sosyal beceri bakımından yeterli düzeyde olmayan öğrenci için bu temanın kazanımlarını gerçekleştirmenin kolay olmayacağı söylenebilir. Bu temalarda yer alan sosyal beceri kazanımlarının gerçekleştirilebilmesi için uygun bir içerik gereklidir.

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları incelendiğinde, programa uygun olarak, ders kitaplarında iletişim temasına yer verilmesine rağmen kazanım ve etkinlikler bakımından kitaplardaki içeriğin sosyal beceriyi geliştirebilecek düzeyde olmadığı görülmektedir. Ders kitaplarında iletişim kazanımlarının metin vasıtasıyla okuma ve yazma ağırlıklı olarak verildiği, etkinliklerin öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmalarına imkân verecek şekilde düzenlenmediği görülmektedir. Bu da sosyal beceri

bakımından öğrenciye sadece teorik bilgi verildiğini, uygulamaya yer verilmediğini düşündürmektedir.

2.1.4. Özel yeteneklilerde sosyal beceri

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerileri konusunda yapılan araştırmalarda akranları ile oyun oynama, etkinliğe katılma, grup çalışmalarında iş birliği yapma gibi konularda özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı zorluklar üzerinde durulmuş ve bu öğrencilerin sosyal uyumunu güçleştiren etkenler açıklanmıştır.

Davis ve arkadaşları (2015) ise özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sosyal uyum sorunlarını şöyle özetlemişlerdir (Akt. Çitil, 2021: 135):

- Sosyal ilişkilerde zorluk
- Akranlardan izolasyon
- Uygunluk baskıları- akranlar tarafından kabul edilmek için yetenekleri gizlemek
- Anksiyete, depresyon
- Eleştiriyi kabul etmede zorluk
- Otoriteye uygunsuzluk ve direnç
- Rutin, tekrarlayan görevleri yapmayı reddetme
- Aşırı rekabet gücü veya rekabetten kaçınma
- Kendini anlama ve keşfetme zorluk

Özel yetenekli olmak, duyguları okumak ve duygusal farkındalık konularında iyi olmak, sosyal işaretleri okuyarak çok iyi çıkarımlarda bulunmak ve bunlara göre davranışlarına yön verebilecek üst düzey becerilere sahip olmak anlamına gelmemektedir. Özel yeteneklilerde diğer akranlarına göre sosyal-duygusal anlamda farklılıklar söz konusu olabilmektedir (Gür, 2017: 176).

Metin'e (2018) göre özel yetenekli olmanın, bireylerin sosyal gelişimini zorlaştırdığına ve engellediğine dair görüşler mevcuttur. Bu görüşlere göre özel yetenekli çocukların sahip olduğu yüksek düzeydeki zihinsel potansiyel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlar; bu çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte oynama, çalışma, iletişim kurma olanağını güçleştirmektedir.

Birçok özel yetenekli öğrenci başkalarıyla çalışmayı oldukça zor bulur ve çalıştığı zamanlarda materyalin çabucak kavranılamaması durumlarında, birlikte çalıştığı kişilere karşı sabırsız olabilir. Bu durum iş birliği yapan öğrenme gruplarını şiddetle dağıtır ve özel yetenekli öğrencileri izole edilmiş ve asosyal bir hâlde bırakabilir (Conklin ve Frei, 2016: 42).

Özel yetenekli çocukların duygusal gelişimleriyle ilgili önemli çalışmalar yapan Silverman (1993), özel yetenekli çocukların en çok istedikleri şeyin bir arkadaş olduğunu belirtmektedir. Pek çok özel yetenekli çocuk yakın bir arkadaşın özlemine çekmektedir. Ancak sahip oldukları bazı özellikler onların arkadaş grubunda pek istenmeyen bireyler olmalarına ya da yalnızlığı tercih etmelerine sebep olmaktadır (Taşçılar, 2018: 20).

Taşçılar'a (2018) göre özel yetenekli öğrenciler; sahip oldukları liderlik özelliği nedeniyle oyunların kurallarını kendileri koymak isterler. Mükemmeliyetçilik özellikleri nedeniyle grup içinde ortaya konulan ürünün mükemmel olmasını isterler ve ürünü eleştirebilirler. Sınıf ortamında her soruyu yanıtlamaları ukala olarak algılanmalarına sebep olur. Gelişmiş adalet duyguları nedeniyle grup çalışmalarında haksızlığa uğradıklarını düşündükleri zaman grup arkadaşlarını şikâyet edebilirler ve aynı kişilerle çalışma yapmak istemeyebilirler. Geniş ilgi alanları nedeniyle yaşıtları ile aynı dili konuşmadıklarını düşünürler ve iletişim kurmak istemeyebilirler.

Özel yetenekli bir çocuğun sosyal becerisi zayıf ise ya kendine empoze edilen akran dışlamalarının getirdiği toplumsal izolasyona maruz kalacak ya üstün özelliklerin tersine çevrilmesi veya homojenleştirilmesi yoluyla sosyal uyumu sağlamaya çalışacak ya da özel yetenekliliğin var olduğunu inkâr edip bu durumun etkisini azaltmak için yollar bulacak ve sosyal kabul arayışı içine girecektir (VanTassel-Baska, 1991: 38).

Üstün yetenekli öğrencilerin başta sosyal-duygusal tarafları olmak üzere kendilerine has özelliklerinin eğitim ortamlarına ve davranışlarına etkisi olduğu söylenebilir. Ancak üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal sorunlarının yaygınlığı ve dağılımı konusunda epidemiyolojik verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiş karşılaştırmalı ve boylamsal (ileri kesitsel) büyük ölçekli araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Buna rağmen hangi eğitim ortamında olursa olsun üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınmasında, gerekli eğitimsel ve davranışsal düzenlemeler yapılmasında fayda bulunmaktadır (Çitil ve Ataman, 2018: 217).

Araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin arkadaşları tarafından kışkırtılma, damgalanma, alay edilme gibi tutum ve davranışlara maruz kaldıkları ortaya konmuştur. Sak (2016) üstün yeteneklilerde sosyal dışlanmanın üç farklı şekilde olabileceğini öne sürmüştür. Birincisi, bireyin üstün yetenekli olmasından dolayı arkadaşları tarafından kışkırtılması ve sosyal ortamlarına almadıkları sosyal dışlamadır. İkincisi, bireyin üstün yetenekli olmayı bir ayrıcalık olarak görmesi nedeniyle kendini bilinçli olarak sosyal ortamın dışına çıkarmasıdır. Üçüncüsü ise doğal dışlama olarak adlandırılan, öğrencinin benzer ilgilere sahip arkadaş bulamaması sonucu okulda yalnız kalmasıdır. Etiketin ilk iki türünün sosyal dışlanmaya neden olmaması için öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciye karşı tutum ve davranışları önemli rol oynamaktadır (Öpengin ve Sak, 2021: 97).

Birçok insan gibi mükemmeliyetçi kişiler de arkadaş edinmeye ihtiyaç duyarlar. Fakat bu kişiler arkadaşlarının, ailesinin ve çevresinde iletişim içinde olduğu diğer insanların da mükemmel olmasını beklemektedir. Bu nedenle mükemmeliyetçi kişiler, çevresindeki insanların yanlışlarına tahammül edememekte, sürekli eleştirmekte ve sonuç olarak sosyal ilişkilerinde problem yaşamaktadır (Adderhold-Alliot, 1987, Akt. Bencik ve Metin, 2006: 99).

Üst düzeyde zihinsel potansiyele sahip ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre fazla desteklenmemiş ve sosyal becerileri zayıf olan özel yetenekli çocuklar davranışsal ya da psikosomatik bozukluklarla, öğrenmeye isteksizlik, mücadele etme konusunda isteksizlik ve bazen entelektüel engellemelere kadar giden problemlerle, kaygı veya sıkıntılarla karşımıza çıkabilirler. Bütün bunların hepsi başarıya ulaşma konusunda

yetersizliğe neden olan psikososyal problemlere yol açar (Mathews and Foster, 2004, Akt. Dağlıoğlu, 2015: 83).

Kaya'nın (2021) araştırmasına göre özel yetenekliler kendilerini engellenmiş ve içe dönük; akranlarının da onları atletik olma, popüler olma, sosyallik gibi konularda daha pasif gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmaya göre özel yeteneklilerin normal çocuklara göre sosyal sorunlara yönelik daha fazla risk taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üstün yetenekli/zekâlı çocukların yaşlılarıyla kıyaslandığında duygusal, fiziksel ya da zihinsel yaşlarının farklı zamanlarda gelişebildiği görülmektedir. Bu nedenle üstün zekâlı pek çok çocuk bu alanlarda belli performans gösteren farklı gruptaki çocuklarla arkadaşlık yapmayı tercih ederler. Bu parlak çocuklar oyun oynamak ya da fikirlerini paylaşmak için diğer bireylere ihtiyaç duyarlar. Büyük bir grup içinde birkaç yaşıtı çocuk olsa da onları bulma ve kuvvetli ilişki kurma eğilimi gösterirler. Çocuk yaşıtı olan diğer çocuklarla problemler yaşadığında kendisinden yaşça ileri olan çocuklarla arkadaşlık etmenin daha uygun olduğuna ilişkin bir yargı geliştirebilir. Zihinsel olarak üstün oldukları hâlde sosyal ve duygusal yönden bakıldığında diğerleriyle aralarında bir uçurum olabilir. Özetlemek gerekirse üstün yetenekli/zekâlı çocuklar kendilerini diğer çocuklardan daha farklı hissederler. Bu noktada da ailelerinin onları sevmesine ve anlamasına çok fazla ihtiyaç gösterirler (Ataman, 2004: 420).

Üstün yetenekli öğrencinin akranlarıyla iletişimini güçlendirmesi için sınıf içi oturma düzeni, etkinlik grupları ve görev dağılımlarında dengeli bir tavır sergilemesinde fayda bulunmaktadır. Bu kapsamda sınıf içindeki arkadaşlık ilişkilerini anlamak için sosyometri yöntemini kullanabilir. Buna göre de sosyal beceri öğretimine ağırlık verebilir (Çitil ve Ataman, 2018: 214).

Özel yeteneklilerin homojen bir grup olmadığı her zaman akılda tutulmalıdır. Sosyal yeterlik konusunda yapılan araştırmalarda özel yeteneklilerin farklı alt gruplarında farklı sonuçlar elde edilmesi bu ilkeyi bir kez daha hatırlatmaktadır. Sonuç olarak özel yetenekli çocukların sosyal ilişkilerinin yönetimi için gerekli sosyal becerilere sahip olup olmadıklarını belirleyen başka faktörler bulunmaktadır. Bunlar

yetenek alanı, zekâ ve yetenek düzeyi, bireyin kendisi ile ilgili algıları ve kişilik özellikleridir (Kaya, 2021: 11).

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum davranışlarını en fazla sergiledikleri, sosyal becerilere en fazla ihtiyaç duydukları yerlerin başında okul gelmektedir. Okul hem bu becerilerin sergilendiği yer hem de sosyal uyum davranışlarını etkileyen önemli bir ortamdır. Okulun yapısı, kademesi, işleyişi ve içeriği belirleyici değişkenler olarak ele alınabilir (Çitil, 2021: 128).

Özel yetenekli öğrenciler, mükemmeliyetçi yapıları, akranlarından daha hızlı öğrenmeleri sonucu ortaya çıkan sabırsız davranışları, liderlik özellikleri, adalet duyguları, ilgi alanlarının derinliği gibi sebeplerle akranları ile iyi ilişkiler kuramamakta, okulda arkadaşları tarafından dışlanmakta ve sosyal beceri alanında yetersizlik yaşamaktadırlar.

2.1.5. Türkçe dersi etkinlik alanları

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin 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, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, 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 amaçlanmıştır (MEB, 2019: 8-9).

Türkçe dersleri etkinlik alanları, bu amaçlar doğrultusunda şekillenen dil becerilerini kapsamaktadır. Dil becerileri anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Okuma ve dinleme, anlama becerisi; konuşma ve yazma becerileri ise anlatma becerisi olarak tanımlanmaktadır.

2.1.5.1. Anlama Becerileri

Okuma

İnsan, okumayı öğrendiği andan itibaren birçok bilgi alışverişini okuma yoluyla yapar. Okul hayatı boyunca bilgi edinme kaynağı olan yazılı kaynaklar, iş hayatı boyunca yaptığı resmî yazışmalar; günlük hayatta okuduğu kitaplar, gazeteler, kullandığı sosyal medya araçları ve diğer haber kaynakları okuma becerisi ile ilişkilidir.

Okuma, Güneş'e (2014) göre kişinin ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç; çeşitli alt alanları, becerileri, süreçleri, boyutları, teknikleri içeren geniş bir alandır. Bu süreçte ve bu alan içerisindeki anlamlandırma işleminde okuyucunun okuma amacı, ilgisi, güdülenmesi, genel kültürü, becerileri etkilidir.

Yılmaz'a (2014) göre okuma, duyu organları aracılığı ile edinilen sembollerin zihinde işleme tabi tutulması sonucunda yazıları anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Okuma esnasında birey sahip olduğu ön bilgiyle metinde verilen bilgi arasında bağlantı kurar. Birey sahip olduğu ön bilgiyle okuduğu yazıda verilenleri birleştirir ve yeni bir düşünceye ulaşır.

Ülper'e (2010) göre okuma yazılı metnin üretildiği dilin anlam ve dil bilgisi özelliklerini tanıyan bireyin belli bir amaç doğrultusunda kodları çözüp stratejiler kullanarak gerçekleştirdiği, duyuşsal yönü de olan bir anlamlandırma sürecidir.

Karatay (2018) ise okumayı, görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişkilendirme, kavrama, değerlendirme ve seslendirme bileşenlerinden oluşan bilişsel ve fiziksel duyu organlarının aynı anda işlemesine dayanan karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Okuduğunu anlama bireyin yeni öğrendiği bilgileri eski bilgilerle karşılaştırıp yeni bir öğrenmeye ulaşmasıdır. Eski bilgiler ön bilgilerdir ve bireyin yeni bilgiyi

yapılandırmasına yardımcı olmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılık kuramını savunanlara göre insan beyni bilgisayarın çalışma sistemini andırmaktadır. Bilgiler ilgili dosyalara (klasörlere) yerleştirilmekte ve gerektiğinde kullanılmaktadır. Birey yeni bilgiyi öğrenirken eski bilgilerle yeni bilgi arasında bağlantı kurmaktadır. Yeni bilgi, eski bilgi ile uyuyorsa düzeltme yapmadan özümseme yaparak aynı dosya içerisine yerleştirilir. Eğer uyuyuyorsa düzeltme yapıp yeni bir dosyaya yerleştirmektedir. Bilişsel yapılandırmacılığı savunanlar bireyin öğrenmesini denge-denge ya da denge-dengesizlik-yeniden denge ile açıklamaktadır (Yılmaz, 2014: 80).

Araştırmacıların tanımlamalarında ifade ettikleri bu süreç bireyin okumayı öğrenmesi ile başlar. Okumanın yalnız kod çözme işlemi değil aynı zamanda bir anlamlandırma süreci olduğunu ifade eden araştırmacıların tanımları doğrultusunda bir anlama becerisi olan okumanın öğrencilere tüm boyutları, yöntem ve teknikleri ile öğretilmesi gereklidir.

Karatay (2018), iyi bir okuyucu olabilmek için öncelikle nasıl okunacağını öğrenilmesinin gerektiğini; sözcüklerin nasıl çözüleceği ve anlamlandırılacağı öğrenildikten sonra eleştirel okuma becerisinin geliştirildiğini ve gerekli olan okuma nitelikleri kazanılmadan anlam kurma becerisinin gelişmeyeceğini ifade etmiştir.

Calp'e (2016) göre insanların duygularının, düşüncelerinin, hayallerinin gelişmesi onların dikkatli bir şekilde gözlem yapma becerisine, iyi bir dinleme gücüne, detaylı bir biçimde düşünme yeteneğine ve bireyin okuma alışkanlığını edinmiş olmasına bağlıdır.

İnsanları, dildeki ses imgelerini birbirine çatıp seslendirme ölçüsünde okuryazar yapmak, bir anlam taşımamaktadır. Okuma öğretiminin, hecelerin ve kelimelerin mekanik olarak okunması yerine, anlamayı geliştirecek biçimde gerçekleştirilmesi gerekir. Kişi okuduğunu anlama/anlamlandırma becerisini de etkin bir yapıya kavuşturmak durumundadır. Okuma öğretiminde, öğrencilere kazandırılacak beceri ve alışkanlıklar şunlardır:

- Kitap okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrayabilme
- Düzeye uygun iyi kitaplar seçebilme

- Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirebilme
- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma; okunanı doğru ve çabuk anlayabilme
- Sözcük dağarcığını zenginleştirebilme
- Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme (Calp, 2016: 128).

MEB (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. Bu temalardan biri olan okuma kültürü başlığı altında; bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinlerarasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane maddeleri bulunmaktadır. Programda belirtilen her dört metinden üçü okuma metnidir ve programda birçok okuma kazanımı bulunmaktadır.

Öğretmenler bu kazanımlar doğrultusunda sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, söz korosu, eleştirel okuma, yaratıcı okuma, tam okuma, tarayarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanarak okuma becerisi kazandırmak amacıyla öğrencilere okuma eğitimi vermektedirler.

Dinleme

Dinleme sadece iletişim kurma aracı değil, aynı zamanda öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmek için önemli bir alandır. Çocuklar dinleyerek, çeşitli bilgileri öğrenerek hem dinleme becerilerini hem de zihin becerilerini geliştirirler. Dinleme becerilerini geliştiren çocuk bunu bir öğrenme aracı olarak hayatı boyunca kullanır (Güneş 2014: 80).

Özbay'a (2014) göre dinleme, bilinçli olarak yapılan mesajı gönderme, işitme ve mesajın anlamlandırılması özelliklerini içeren bir süreçtir ve bu süreç sonunda tepki unsuru bulunur.

Dinleme eğitiminde asıl amaç başta öğrenciler olmak üzere bütün vatandaşları, hayatın her aşamasında etkili birer dinleyici yapmaktır. Bunun için doğumdan ölüme kadar en önemli dinleme tutum ve davranışlarının belirlenmesi; bu tutum ve davranışların geliştirilmesinde, eğitimde ne tür etkinliklerin kullanılabileceğinin tespit edilmesi; bu kapsamda uygun ders materyallerinin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve materyallerin etkililiğinin sürekli olarak izlenmesi, gereken durumlarda bunlarda düzenlemeler yapılması, dinleme eğitimindeki en önemli işlem basamakları olarak bilinmeli ve uygulanmalıdır (Doğan, 2013: 20).

Günümüzde görsel ve işitsel araçların hızla gelişerek günlük hayatımızda çok etkin bir rol kazanmış olması; dinleyerek, dinlemesini bilerek anlamayı da ön plana çıkarmış bulunmaktadır. Toplumsal ve demokratik yaşamın gelişmesi; radyoda, televizyonda, açık havada ya da bir salonda izlenen bir konuşmayı anlamamanın önemini büyük ölçüde artırmıştır. Bu yüzden ki yazılı metinlerin okunup anlaşılmasının yanında, dinlenen bir konuşmanın ya da konferansın anlaşılmasına da önem vermek gerekir. Yani yalnız okunan metni anlama değil, konuşulanı ve dinleneni anlama da Türkçe dersinin etkinlikleri arasındadır (Calp, 2016: 76).

Çer'e (2016) göre öğrencilerin dinleme becerilerini etkili bir biçimde kullanması için sınıf ortamında uygun etkinliklerin tasarlanması gereklidir. Tasarlanan etkinlikler sınıf ortamına, öğrencilerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olmalı; öğrencilerin üst düzey katılım göstermek isteyeceği öğrenme-öğretme süreçleriyle donatılmalıdır. Ayrıca dinleme etkinliklerinde öğrencilerin düzeyine, dil ve anlam evrenine uygun araç ve gereçler kullanılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin dinleme becerilerini etkinlikler vasıtasıyla bilişlerinde yapılandırmaları mümkün olur.

MEB (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme stratejilerinin uygulanmasına yönelik kazanımın alt başlıklarında, sınıf düzeylerine uygun olarak; empati kurarak dinleme, eleştirel dinleme, katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, not alarak dinleme, seçici dinleme ve yaratıcı dinleme yer almaktadır.

Eğitimin tüm kademelerinde dinleme stratejileri titizlikle uygulanarak öğrencilere verilen dinleme eğitimi, anlama becerilerinin gelişmesini ve onların hayatları boyunca iyi birer dinleyici olmalarını sağlayacaktır.

2.1.5.2. Anlatma Becerileri

Konuşma

Konuşma genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasına denilmektedir. İnsanların çevresiyle iletişim kurmasının en etkili yoludur. Bu yolla görüş, duygu, düşünce ve sorunlar başkalarına aktarılarak paylaşılmaktadır. Bu süreçte dil, düşünce, duygu, ses, beyin ve konuşma organları yer almakta ve bir dizi karmaşık işlem yapılmaktadır (Güneş, 2014: 105).

Eğitilmiş bir ses tonu ile ses, hece, sözcük ve tümce gibi dil birimlerinin tam hakkını veren, tümce ve sözcük vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı duraklarla aydınlatan, bedensel devinim, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi, öncelikle Türkçe öğretiminin sorumluluğudur (Sever, 2004: 23).

MEB (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşma becerisine yönelik olarak konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir.

Güneş'e (2014) göre öğrenciler çevreleri ile iletişim kurma, dinleme ve konuşma yoluyla düşünceler oluşturup bu düşünceleri zihinlerinde yapılandırır. Bu sebeple öğrencilere konuşma yoluyla düşüncelerini geliştirme ve bu düşünceleri zihinde yapılandırma fırsatları verilmelidir. Bu, öğrencilere konuşma becerilerinden nasıl yararlanacaklarını öğretmekle mümkündür.

Sözlü iletişimdeki başarı düzeyinin etkin dinleme ve konuşmaya bağlı olmasına karşılık az gelişmiş konuşma ve dinleme yeteneklerimiz iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir. İletişim söylenen kelimelerin yanı sıra sesin yüksekliği, tonu ve vurgulaması, konuşmanın hızı, nefes alıp verme biçimi, duraklama, yüz ifadesi, göz hareketleri ve duruş biçimi, kişiler arasındaki mesafe, jest ve mimikler, giyim tarzı gibi unsurları da içermektedir. Bütün bunlar konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurlarını kapsayarak konuşmanın karmaşık yapısını oluşturmaktadır. Konuşma eğitiminin insan hayatında önemli rolü olduğunu gözden uzak tutmadan, etkili ve güzel bir konuşma

eğitimi; zihinsel ve fiziksel boyutları dikkate alınarak ve bu temel üzerine yapılmalıdır. İyi konuşan birey kendini tam ve doğru olarak ifade edebilir. Ana dili eğitimi derslerinin bir amacı da öğrencilere düşünce ve duygularını doğru ve etkili biçimde sözlü olarak anlatma becerisi kazandırmaktır (İşcan, 2015: 6).

Öğrencilere verilecek konuşma eğitimi, onların rahat, kolay, akıcı konuşabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öncelikle öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmeli ve ardından onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır. Çünkü öğrenmenin kalıcı olması, öğrenilen şeylerin hayatla iç içeliği ile doğru orantılıdır. Öğrenilenleri günlük hayatta uygulama imkânı bulduğumuzda bu öğrenmeler daha anlamlı hâle gelir. Öğrenci, okulda üzerinde durulan uygulamalarla okul dışında hiç karşılaşmıyorsa verilen eğitim hayattan kopuktur ve bu uygulamalardan beklenen verimi almak güçleşir (Kurudayıoğlu, 2013: 77).

Yazma

Kendini ifade etme insanda bulunan doğal bir eğilimdir. Çünkü insanlar duygu ve düşüncelerini, tasarılarını ve sezgilerini, bir konu hakkındaki görüşlerini belirtme ve paylaşma ihtiyacı hisseder. Çocukluk dönemindeki ağlama, bağırıtı, el yüz hareketleriyle görünürlük kazanan bu istekler, daha sonra konuşma ve yazma aracılığıyla gerçekleşir (Bağcı, 2015: 93).

Güneş'e (2014) göre yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması; Sever'e (2004) göre duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmak, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.

Yazma etkinliği hem bir düşünme aracı hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için birtakım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi olarak tanımlanabilir (Gündüz ve Şimşek, 2012: 19).

Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimini

zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Bu yönleriyle yazma öğretimi öğrencinin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2014: 159).

Göçer'e (2016) göre öğrencilere verilecek olan yazma eğitiminden önce öğretmen, öğrencilerini teşvik ederek ve yönlendirerek onların yazmaya karşı olumsuz tutumlarını gidermelidir. Bu şekilde öğrenciler kendi yeteneklerini fark ederek yazmayı severek yapacağı bir iş olarak görebilecektir. Süreç ilerledikçe öğrencilerde yazma sevgisi, yazdıklarını paylaşma isteği ve üslup oluşacaktır.

Bağcı'ya (2015) göre yazma becerisinin kazanılması uzun bir zaman gerektirir ve bu süreç boyunca özendirici yazma uygulamaları yapılmalıdır. Her yazma uygulamasının sonunda yazma çalışmalarındaki hedeflere ulaşmak için etkinlikler değerlendirilmeli ve eksik görüldüğünde giderilmelidir.

Yazılı anlatım becerisi hem öğretim sürecinde yazılı sınavlarda başarı elde etmenin hem de günlük hayatta kendini ifade etmenin anahtarıdır. Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerisini geliştirmek, onlarda yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak, onlara yazma alışkanlığı edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine, öğrencilere yeteri kadar dönüt veren uygulama çalışmalarına yer verilmelidir (Karatay, 2015: 23).

Yazma ile ilgili tanımlar ve görüşler değerlendirildiğinde yazmanın meydana gelen ürünün yanı sıra bilişsel, duyuşsal ve sosyal süreç ve durumları içerdiği ve MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları incelendiğinde Türkçe derslerinde hem ürüne hem de sürece yönelik bir eğitim verildiği görülmektedir.

2.1.6. Özel yetenekli öğrencilere 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, 2019).

Özel yetenekli çocuklar, geniş bir kelime hazinesine sahip olan, üst düzey sözlü dil becerileriyle yaşıtlarından daha erken gelişen sözel beceriye sahip bireyler (Rogers, 2002; Robinson, 2014; Dönmez, 2014) olarak nitelendirilir.

Keser'e (2012) göre okul yılları boyunca çok okumak, iyi yazmak ve edebiyat eserleri arasındaki nüansları fark etmek gibi dil sanatlarında çok başarılı olan bu öğrenciler, Bilim ve Sanat Merkezlerinde Türkçe derslerine, bu merkezlerdeki diğer derslerde olduğu gibi farklı içerik ve süreç takip edilerek katılmaktadırlar. Bilim ve Sanat Merkezlerinin müfredatı örgün eğitimdeki Türkçe dersleri müfredatından oldukça farklıdır.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde Türkçe dersleri uyum ve destek 1 programında Türkçe öğretmenleri tarafından; destek 2 programı ve BYF 1, 2, 3 programlarında Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ayrıca öğrenciler yaratıcı yazma, drama, filoloji, diksiyon ve hitabet gibi Türkçe öğretmenleri tarafından açılan atölyelere katılabilmektedirler.

Özel yetenekli öğrenciler için Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çerçeve program ve Türkçe etkinlik kitabı oluşturulmuştur. 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 ifadedir. 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 (Alevli, 2019: 16-17).

Türkçe etkinlik kitabında yer alan bu beş modül temel konu ve kavramlar başlığı altında çeşitlendirilmiştir. Etkinlik kitabında dinleme/izleme becerisine yönelik dinleme/izleme yönergeleri, belgesel, çizgi film, kısa film, skeç, tiyatro örnekleri ve tavsiyeleri, dinleme/izleme değerlendirmeleri; konuşma becerisine yönelik hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapma etkinlikleri, monolog, diyalog, münazara, tekerleme çalışmaları, drama çalışmalarına yönelik etkinlikler ve değerlendirmeler; okuma yöntem ve tekniklerini uygulama, okuduklarını anlamlandırma, okuduklarını yapılandırma, okuduklarını inceleme, etkili okuma alışkanlığı kazanma etkinlikleri ve okuma etkinliklerine yönelik değerlendirmeler; yazma becerisini geliştirmek için öyküleyici ve bilgilendirici metinler ile şiir yazmaya yönelik etkinlikler ve değerlendirmeler; sahne sanatları modülü içerisinde ise monolog, kukla, drama, Karagöz-Hacivat, skeç ve pandomim etkinlikleri ve bu etkinliklerin değerlendirmeleri bulunmaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Tezler

2.2.1.1. Doktora Tezleri

Sosyal Becerilerin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın İşlevi

Serhatlıoğlu (2012), Sosyal Becerilerin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın İşlevi başlıklı çalışmasında Elâzığ ili ilköğretim okullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ve bu becerilerin kazandırılmasında örtük programın işlevini belirleme amacı ile 2009-2010 eğitim-öğretim yılında araştırma kapsamında belirlenen dört ilköğretim okulunda çalışmasını yürütmüştür. Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın verileri sosyal beceri değerlendirme ölçeği, gözlem ve görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle örtük programın öneminin sosyal beceriler açısından dikkate alınması gerekliliği ve buna göre önlemlerin alınması önerilmiştir.

Sosyal Bilgiler Derslerinde Drama Yöntemi ile Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi

Yılmaz (2012), araştırmasında “Solomon Dört Gruplu Araştırma Modeli” kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 7. sınıfta öğrenim gören toplam 127 öğrenciden oluşmaktadır. Sosyal Bilgiler derslerinde sürdürülen çalışmada deney gruplarında yöntem olarak drama, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği B Formu ve çalışmanın yürütüldüğü iki üniteye ilişkin iki ayrı Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal beceri bakımından deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında ölçeğin genel puanları, sosyal kurallar alt ölçeği ve beğenilirlik alt ölçeği puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubunun ön test-son test sonuçları arasında farklılık sosyal beceri genel puanları, sosyal kurallar alt ölçeği puanları ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları açısından son test lehine anlamlı bulunmuştur. Empatik beceri bakımından deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubunun ön test-son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi

Topaloğlu (2013), araştırmasında sosyal beceri eğitimi programının anaokuluna devam eden 4 ve 5 yaş grubu çocuklarının akran ilişkilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni anaokuluna devam eden 4 ve 5 yaş çocuklarının “akran ilişkileri”, bağımsız değişkeni ise etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 4 ve 5 yaş grubundaki 20 kontrol ve üniversite anaokulunda eğitim görmekte olan 4 ve 5 yaş grubundaki 20 deney grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Çocuk Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, çocuklar için, program öncesi ve sonrasında öğretmenleri tarafından doldurulmuş; ayrıca deney grubu için eğitim programı bitiminden sekiz hafta sonra tekrar doldurulmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların akran ilişkilerini, ölçeğin alt boyutları da dikkate alındığında olumlu yönde desteklediği ortaya konulmuştur.

Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocuklara Uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programının Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi

Karateke (2016), çalışmasının amacını, üstün yetenekli olma ihtimali olan çocukların okul öncesi dönemde tespit edilebilmesi ve tespit edildikleri takdirde verilecek sosyal beceri eğitimi ile sosyal becerilerinin geliştirilerek yaşamaları muhtemel sorunları bertaraf etmek olarak belirlemiştir. Bu amaçla iki basamaklı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın ilk basamağını Renkli Progresif Matrisler Testi'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması oluşturmuştur. Bir kamu kuruluşuna bağlı anaokulunda önce kronolojik yaşı 60-72 ay olan tüm çocuklara Renkli Progresif Matrisler Testi uygulanmıştır. Aldıkları toplam puan grup ortalaması ve üstünde puan alan 17 çocuk olduğu belirlenmiştir ve gözlem yapılmıştır. Yüksek puan alan dört çocuğun aileleri ve öğretmenlerine Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) uygulanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan 36 oturumdan oluşan eğitim programı uygulanmış ve program sonunda ailelere ve öğretmenlere yeniden OSBED verilerek çocuklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu uygulamayı takip eden bir ay sonra OSBED uygulaması tekrarlanarak kazandırılan becerilerin kalıcılığı test edilmiştir. Kalıcılık uygulamasının ardından anneler ve öğretmenlerle OSBED ölçeği soruları temel alınarak yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yapılan ön test ve son test karşılaştırıldığında ailelerden alınan bilgilere göre çocukların sosyal beceri düzeylerinin eğitim öncesi ve eğitim sonrasında bir değişiklik olmadığı ancak grubu oluşturan çocukların sosyal beceri düzeylerinin birbirine yaklaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerden alınan verilere göre ise eğitim öncesi ve sonrası çocukların dört sosyal beceri kategorisinden akademik destek becerileri kategorisinde gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi

Tosun (2018), araştırmasını karma gömülü deneysel desende (iç içe desen) gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında dördüncü sınıflarda bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki şubede toplam 74 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma 18 hafta boyunca devam etmiştir. Deney grubunda okuma çemberleri yöntemi ile kitaplar okunmuştur. Kontrol grubunda da aynı kitaplar, mevcut öğretim programındaki uygulamalar doğrultusunda okunmuştur. Araştırmanın nicel verileri okuduğunu anlama

testi, okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav, prozodik okuma ölçeği, okuma motivasyonu ölçeği ve sosyal beceriler ölçeği ile toplanmıştır. Okuduğunu anlama testi ve okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav bu araştırma kapsamında geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise okur tepkilerini belirlemeye yönelik açık uçlu anket formu ile elde edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinden elde edilen bulgulara göre okuma çemberleri yöntemi, öğrencilerin okuduğunu anlamaları, akıcı okumaları ve sosyal becerileri üzerinde etkili olmuştur. Ancak okuma çemberleri yöntemi okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik yanıtlarının çoğunlukla okur merkezli olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Özel Yetenekli Öğrencilere Bilim ve Sanat Merkezlerinde Uygulanan Türkçe Eğitimi: Bir Durum Çalışması

Alevli (2019), 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 sunmak amacıyla yaptığı araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olan durum çalışması deseni kullanmış, verileri kendisinin geliştirdiği yarı yapılandırılmış öğretmen, öğrenci ve veli görüşme formları, yarı yapılandırılmış gözlem formu, yansıtıcı öğrenci günlükleri ile dokümanlar kullanarak toplamış ve elde ettiği verileri içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanarak analiz etmiştir. Araştırmasının çalışma grubunu ölçüt örnekleme ile seçilen 19 öğretmen, 29 öğrenci ve 19 veli oluşturmuştur. Yapılan çalışmada 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 arttırılabileceğini vurgulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenlerinin, özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun olarak içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamında farklılaştırma ve zenginleştirme yaptıkları, çeşitli materyaller kullandıkları, çoklu ölçme araçlarına ve çeşitli değerlendirme yöntemlerine yer verdikleri; velilerin Türkçe eğitiminin öğrencilerin temel dil becerilerini ve iletişim

becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmede ve hedeflerini belirlemede daha rahat olduklarını ve öz güvenlerinin geliştiğini ifade ettikleri; öğrencilerin Türkçe etkinliklerini farklı, yaratıcı ve eğlenceli buldukları, sürece yönelik etkinliklerden, sahne sanatlarından ve yaratıcı yazma etkinliklerinden hoşlandıkları, öğretim süreci sonunda çeşitli ürünler oluşturdukları tespit edilmiştir.

6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yöntemini Kullanmanın Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi

Türkan (2020) çalışmasında drama yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülen çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubuyla 6 hafta, 24 saatlik bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 30'u deney ve 30'u kontrol olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır. Araştırma öncesinde gruplara ön test uygulanmıştır. Öğretim süreci, deney grubu için Türkçe ders kitabındaki tema esasına dayalı yıllık plan kazanımları doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan drama çalışmalarıyla yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise Türkçe ders kitabı doğrultusunda öğretim gerçekleştirilmiş ve drama çalışmaları yapılmamıştır. Araştırma sonunda çalışma gruplarına son test uygulanmıştır. Verilerin çözülmesi için SPSS 22.0 istatistik paket programı ve IBM Amos 23 kullanılmıştır. Bağımlı ve bağımsız örneklem için t testi, etki büyüklüğü ve Amos Kovaryans analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları ile deneysel işlem öncesi sosyal becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Deneysel işlem sonrası sosyal beceriler ve derse yönelik tutumlar arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu sosyal beceri ve tutum ön test-son test verilerinde son test lehine de anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin drama yöntemiyle öğretim yoluyla derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Drama yönteminin sosyal becerilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

2.2.1.2. Yüksek Lisans Tezleri

Drama Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf, Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimi ve İş Birliği Davranışlarına Etkisi

Mantaş (2014), araştırmasında drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve iş birliği davranışlarına etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma grubunu, bir ilkokuldaki iki 4. sınıf şubesi oluşturmaktadır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu, deneme modelindedir. Bu modele göre deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grup, “Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği”ni doldurmuştur. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta süresince toplam 17 drama etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubunda günlük eğitim-öğretim etkinliklerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. 12 haftalık sürecin ardından deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler son test olarak tekrar uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Sonuç olarak araştırmada elde edilen bulgular, drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal beceri gelişimi ve iş birliği davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Ortaokulların Sosyal Beceri Kazandırma Yeterliliği

Şahin (2015), araştırmasında ortaokulların sosyal beceri kazandırmadaki yeterliliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında, İstanbul ili Kartal ve Maltepe ilçesindeki ortaokullarda okuyan 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evren içerisinde bulunan 558 öğrenci uygulamaya alınmıştır. Araştırma verileri sosyal beceri anketi ile toplanmıştır. Anketle elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul türüne, sınıf düzeyine, okuldaki sosyal etkinliklere, okulun sosyal aktivitelerde aldığı ödüllere ve derslerdeki sosyal becerileri geliştirecek etkinliklere göre elde edilen bulgulara, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında bir farklılık bulunmamıştır. Sosyal beceri kazandırılan ders tercihinde, dil dersini ilk sıralarda tercih edenlerin son sırada tercih edenlere göre, bedensel dersi son sıralarda tercih edenlerin ilk sırada tercih edenlere göre sosyal beceri düzeyi yüksek bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin sosyal beceri düzeyi erkek öğrencilere göre yüksektir.

Drama Temelli Dijital Hikâye Anlatıcılığı Programının 6 Yaş Çocuklarının Bazı Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Başdaş (2017), araştırmasında, ana sınıfına devam eden altı yaş çocuklarının, bazı sosyal becerilerine drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan toplam 48 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. On hafta süren araştırmada, dersler deney grubunda drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programında yer alan etkinlikler ile kontrol grubunda okul öncesi programında yer alan etkinliklerle işlenmiştir. Ölçme aracı olarak deney ve kontrol grubuna "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" (Avcıoğlu, 2007) ön test – son test olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen son test puanları açısından deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesi

Dümenci (2018), araştırmasında akran ilişkileri ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal beceri eğitiminin Bilim Sanat Merkezlerinde eğitim almakta olan 6. ve 7. sınıfa devam eden çocukların akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığının saptanmasını amaçlamıştır. 6. ve 7. sınıfa devam eden toplam 18 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olmak üzere nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Dümenci (2018) tarafından geliştirilmiş olan İhtiyaç Belirleme Formu, Akran İlişkileri Ölçeği ve Genel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise öğretmen ve ailelere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin akran ilişkilerini artırma amacıyla hazırlanan sosyal beceri eğitimi programı, 24 oturum uygulanmış, kontrol grubundaki öğrenciler kendi eğitim programlarına devam etmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla akran ilişkileri ölçeği alt boyutlarından iletişim, güven, etkileşim ve toplam puan türünde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarından elde edilen bulgulara göre deney grubunda yer alan öğretmenlerin ve ailelerin akran ilişkilerinin gelişimine yönelik

iletişim, güven, etkileşim ve birliktelik alanlarında farkındalık geliştirdiği sonucu elde edilmiştir.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Sosyal Medya Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ervasa (2019) alışmasını özel yetenekli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile sosyal medya kullanım motivasyonları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada sınıf düzeyine, cinsiyete, kardeş sayısına, aile birliktelik durumuna ve anne baba eğitim durumuna göre özel yetenekli öğrencilerin sosyal beceri düzeyi ve sosyal medya kullanım motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Amasya, Samsun, Çorum, Tokat il ve ilçelerinde bulunan Bilim Sanat Merkezlerinde yapılan araştırmanın evrenini uygulama yapılan illerdeki 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Rastgele örneklem yöntemi ile seçilen özel yetenekli 219 öğrenci ile yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Kocayörük (2000), tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği ve Köroğlu (2014), tarafından geliştirilen Sosyal Medya Kullanım Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analizlere ek olarak T-testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile sosyal medya kullanım motivasyonları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerden interneti 1 saatten az kullananların 4 saat ve üzeri kullananlara göre sosyal beceri düzeylerinin anlamlı farklılaştığı görölmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile sosyal medya kullanım motivasyonları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre çocukların sosyal medya kullanım motivasyonları azaldıkça sosyal beceri düzeyleri artmaktadır.

2.2.2. Makaleler

Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi

Kaf (1999), çalışmasını hayat bilgisi dersi kapsamındaki selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-iş birliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma bir deney, iki kontrol grubu modeline göre desenlenmiştir. Çalışma üçüncü sınıfa devam eden toplam

50 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubuna program haftada 4 gün, günde birer ders saati olmak üzere toplam 16 ders saatinde uygulanmıştır. Sosyal becerilerin ölçümünde, araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Sosyal Beceriler Gözlem Formu (SBGF) kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun kişisel özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu (KBF) dağıtılmıştır. Sonuç olarak hayat bilgisi dersinde selam verme ve paylaşma-iş birliği sosyal becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Hikâye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi

Pekdoğan (2016), araştırmada ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Çalışmaya anaokuluna devam eden 5-6 yaşındaki 60 çocuk (30 deney, 30 kontrol) katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 5 hafta boyunca haftada 2 kez Hikâye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler ANCOVA ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve eğitim programının etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi

Kara ve Çam (2007), bu çalışmayı, gelişim ve öğrenme dersinde grupla bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılmasına yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Çalışma gelişim ve öğrenme dersi alan toplam 74 öğretmen adayı ile bir deney ve bir kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak yürütülmüştür. Rastgele yöntemle öğretmen adaylarından 37 tanesi yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deney, diğer 37 tanesi ise geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubunda sosyal becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiş yaratıcı drama aktiviteleri 12 haftalık ders saati süresince uygulanmıştır. Sosyal becerilerin ölçümünde, araştırmacılar tarafından hazırlanan, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Sonuç olarak bulgular grupla bir işi yapma ve yürütme becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme

becerileri ile kendini kontrol etme becerilerini kazandırma konusunda yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu göstermektedir.

İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler

Çubukçu ve Gültekin (2006) yapmış oldukları araştırmanın amacını, ilköğretim öğretmenlerine göre ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin önem derecesini saptamak olarak belirlemişlerdir. Araştırmacılar, ilköğretim öğretmenlerine göre, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin neler olduğunu ve bu becerilerin önem derecesinin branşlara göre nasıl dağılım gösterdiğini araştırmak için 10 okulda çalışan toplam 438 öğretmenden 6 ana başlık ve 49 maddeden oluşan bir sosyal beceri listesini önem derecesine göre işaretlemelerini istemişlerdir. Veriler, her bir beceri ayrı ayrı puanlanıp önem dereceleri oluşturularak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok puan verdikleri sosyal beceri alanı “ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri”dir. Bunu sırasıyla “grupla iş yapma becerileri”, “plan yapma ve problem çözme becerileri”, “özdenetimini koruma becerileri”, “stres durumu ile başa çıkma becerileri” ve “duygulara yönelik beceriler” izlemektedirler. Ayrıca İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre farklılık göstermiş, sınıf öğretmenlerinin en çok puan verdikleri sosyal beceri “haklarını koruma ve savunma” becerisi iken branş öğretmenlerinin en çok puan verdikleri sosyal beceri, “başarısız olunan bir durumla başa çıkma” olmuştur.

2.2.3. Yurt dışında yapılmış çalışmalar

Weissberg ve Elias (1990), 5 ve 8. sınıf aralığındaki öğrencilere sosyal beceriyi geliştirme amacıyla hazırlanan bir program uygulamışlardır. Uygulanan programın oluşturduğu değişiklikleri ortaya koymak amacıyla deney grubu ve kontrol grubu oluşturulmuş, bu grupların arasındaki karşılaştırmalar bağımsız gözlemlerle, öğrencilerden elde edilen verilerle ve öğretmen raporlarıyla yapılmıştır. Sonuç olarak deney grubunun problem çözme becerilerinde artış, arkadaşlarıyla daha fazla iletişim kurma ve sürdürmede olumlu değişiklikler, popüleritede artış, kaygıyla daha iyi başa çıkma ve karar verme becerisi kazandıkları gözlenmiştir.

Ahn (2008), Kore özel yetenekliler için kültür ve eğitim ortamına özgü bir model oluşturma konusunda özel yeteneklilerin liderlik özelliklerine odaklanan bir müfredat ve programın uygulanmasına yönelik önerilerde bulunmayı amaçladığı çalışmasında Güney Kore'deki üstün yetenekli ilkokul öğrencilerinde liderlik gelişimini incelemiştir. Araştırmada veriler 44 devlet ilköğretim okulunda ve 6 Üstün Yetenekliler Merkezinde uygulanan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. 50 öğretmene uygulanan anketler ve yarı yapılandırılmış görüşme formları analiz edildikten sonra ortaya konulan sonuçlara göre Kore'deki özel yetenekli öğrencilerin müfredatlarına entegre olmuş bir liderlik eğitimi bulunmadığı ve bunun bir ihtiyaç olduğu görülmüştür. Araştırmacı, özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı okullar ve merkezlerde Dört Alanlı Liderlik Modeli (FALM) olarak adlandırılan liderlik temelli özel yetenekli eğitiminin müfredata entegre edilmesini, ayrıca bu modelin program formatlarında uygulanarak bir ders hâline gelmesini önermektedir.

Cross (2013), çalışmasında özel yetenekli olarak tanımlanan çocuklar için tasarlanmış özel bir okulda özel yetenekli öğrencilerin sosyal gelişim ve becerilerine dair algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Uygulamanın yapıldığı okulda çekirdek müfredata ek olarak öğrencilere sanat, yabancı dil programları ve çoklu ders dışı etkinlikler verilmektedir. Çalışma karma yöntem ile yapılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal gelişimlerini nasıl algıladıklarına derinlemesine bir bakış sağlamak için sekizinci sınıf öğrencileri odak grup olarak alınmıştır. Öğrencilere Piers Harris Çocuklar İçin Benlik Ölçeği uygulanmıştır. Ardından öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar, özel yetenekli öğrencilerle bu akademik ve sosyal ortamda o öğrencilerle ilgilenen yetişkinlerin algılarını da ortaya koymaktadır. Bu eğitime göre, sosyal beceriler sekizinci Piers Harris Çocuklar İçin Benlik Ölçeği verileri de bu gözlemi destekler niteliktedir. Ayrıca bu ölçeğin sonuçlarından elde edilen verilere göre davranışsal uyum, fiziksel görünüm hakkındaki düşünceler, popülerite konularında erkekler; entelektüel durum, kaygıdan bağımsızlık durumu, yaşam doyumu konularında ise kızlar daha yüksek puan almışlardır.

Smith (2018), çalışmasında dil sanatları temelli sosyal beceri geliştirme programlarının uygulanmasının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyip etkilemeyeceğini araştırmıştır. Sosyal becerilerdeki doğrudan öğretimin akademik

başarı ve sosyal becerilerin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek için yarı deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada ön test son test uygulanmış, deney ve kontrol grubu oluşturarak bir çalışma yapılmıştır. Katılımcılar Batı Gürcistan'daki bir ortaokuldaki yedinci sınıfa devam eden altı özel yetenek sınıfını oluşturan 128 öğrencidir. Katılımcılara, sosyal beceri geliştirme sistemi derecelendirme ölçeği olan ön test uygulandıktan sonra deney grubuna William J. Bennett'in Erdemler Kitabı'nın öykülerinden sosyal beceri eğitimi verilmiş, kontrol grubu ise herhangi bir sosyal beceri eğitimi almamıştır. Hem ön testlerden hem de son testlerinden elde edilen veriler ANCOVA yöntemleri kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak dil sanatları temelli sosyal beceri geliştirme programının uygulandığı deney grubunun sosyal beceri puanları, kontrol grubundan yüksek çıkmıştır.

Greca (1993), çalışmasında çocuklarla sosyal beceri eğitimini araştırdığı durum çalışmasında sosyal beceri eğitiminin geçmişten günümüze hangi yöntem ve tekniklerle yapıldığını incelemiş, bu uygulamaların sonuçlarını karşılaştırmıştır. Araştırmacıya göre sosyal beceri üzerine yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde sosyal becerileri zayıf olan çocuklar klinik uygulamada, akran ilişkileri zorlukları ile değil, genellikle diğer davranış türleri ve duygusal problemlerle ortaya çıkarlar ve çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi için müdahale modellerini ve stratejileri çocukların günlük ortamında görülen çoklu sosyal ağları içerecek şekilde genişletmek, tedavi hedeflerini akran iletişimini olumlu yönde etkileyecek şekilde genişletmek ve çeşitli vaka ve sorunlara karşı uygulanabilirliklerini artırmak için sosyal beceri programları için çeşitli stratejiler geliştirmek gerekmektedir.

Strahan (2003), çalışmasında üniversite 1. ve 2. sınıf öğrencilerin sosyal kaygı, sosyal beceri ve diğer akademik değişkenlerin okul not ortalamasını ve akademik devamlılığı etkileyip etkilemediğini incelemiştir. İki yıl süren araştırmada değişkenler arasında sosyal beceri, kurumsal bağlılık, akademik ve sosyal uyum, lise sınıf sıralaması, nicel yetenek puanları, cinsiyet ve etnik köken yer almıştır. Araştırmacı, çalışma sonunda sosyal becerilerin kurumsal bağlılığı ve akademik başarıyı etkilediği verilerine ulaşmıştır. Kız öğrencilerin sosyal becerilerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek bulunduğu bu çalışmada bazı öğrencilerin sosyal beceri seviyelerinin tedavi gerektirecek kadar düşük olduğu ve bu öğrencilerin iki yıl sonunda akademik

başarısızlık nedeniyle okulu bıraktıkları görülmüştür. Bu öğrencilerin yaşadıkları sorunları hafifletmek, daha iyi sosyal uyumu teşvik etmek ve sınıfta işlevlerini geliştirmek için sosyal beceri geliştirme amaçlı tasarlanan müdahalelerden yararlanabileceğini önerilmektedir.

Cartwright-Hatton (2005), sosyal kaygının son zamanlarda kavramsallaştırılması üzerine ve sosyal olarak endişeli bireylerin sadece beceri eksikliklerine sahip oldukları varsayımı üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. 10-11 yaş aralığındaki iki grup çocuktan yirmi kişilik bir gruba sosyal beceri eksiklikleri olduğu varsayımına dayanarak geleneksel olarak sosyal beceri eğitimi verilmiş, diğer yirmi kişilik gruba ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Daha sonra bu çocuklar birlikte bazı etkinliklere katılmışlardır. Etkinlikler esnasında bağımsız gözlemciler, çocukların sosyal beceri içeren davranışlarını gözlemlemiştir. Bu gözlem öncesinde bağımsız gözlemciler hangi çocukların sosyal beceri eğitimi aldığı söylenmemiştir. Araştırma sonucuna göre sosyal beceri eğitimi almayan çocukların sosyal kaygı düzeyi akranlarından daha yüksek çıkmış, bağımsız gözlemciler tarafından daha az yetenekli ve daha gergin olarak nitelenmişlerdir fakat gözlemciler düşük ve yüksek sosyal kaygı gruplarını ayırt edememişlerdir. Araştırmacı, verilerden elde ettiği sonuçlara göre sosyal kaygı düzeyi yüksek olan çocuklara sosyal beceri eğitiminin verilmesinin yanı sıra sadece sosyal beceri eksikliğinin sosyal kaygıya neden olmadığını, terapistlerin bir çocuğun sosyal becerilerinin değerlendirilmesinden sonra, sosyal durumlar sırasında ortaya çıkmaya ilişkin olumsuz inançlarına da odaklanmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Fujiki, Brinton ve Todd (1996), yaptıkları çalışmada belirli dil bozukluğu olan çocukların sosyal sorunlara sahip olabileceği ve sosyal risk altında olabilecekleri hipotezini öne sürerek bu çocukların sosyal becerilerini incelemiştir. Araştırmacılar belirli dil bozukluğu olan ve sosyal becerilerin genel bir ölçüsünü sağlamak için Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-Öğretmen Formu ve IQ seviyelerini belirlemek için WISC-R ölçeği uygulanan 19 ilkokul çocuğunun ve kronolojik yaş uyumlu akranlarının sosyal becerilerini incelemek amacıyla 8-12 yaş aralığındaki her bir çocuğu aynı yaştaki bir sınıf arkadaşıyla bireysel olarak eşleştirmiş ve bu çocuklara bazı görevler vermişlerdir. Bu görevlerin sonucunda Williams ve Asher Yalnızlık Anketi kullanılarak akran ilişkilerinin kalitesi belirlenmiştir. Araştırmacılar, bu çalışmadan elde ettikleri

verilere göre, belirli dil bozukluğu/yetersizliği olan çocukların daha az sosyal becerilere ve daha az akran ilişkisine sahip oldukları ve yaşlarına uygun sınıf arkadaşlarına kıyasla katıldıkları akran ilişkilerinden daha az memnun oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Striley (2014), araştırmasında özel yetenekli ergenlerin sosyal dışlanmaya maruz kalma konusundaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmacı yaşları 10-18 arasında, 20'si ortaokul, 25'i lise öğrencisi olan 45 özel yetenekli öğrencinin, dışlanmanın hedefleri, kaynakları ve gözlemcileri hakkında deneyimlerini öğrenmek için bir ay boyunca her gün elektronik günlük tutmalarını istemiş ve bu günlükleri incelemiştir. Ayrıca bu öğrencilerin velileri ve aileleriyle de periyodik görüşmeler yapmıştır. Elde ettiği verilerin sonucunda araştırmacı özel yeteneklilerin okulda can sıkıntısı, akran rekabeti, özel yetenek etiketi, mükemmeliyetçi eğilimler sebeplerinden dolayı sosyal dışlanmaya maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Schirvar (2013) çalışmasında özel yetenekli öğrencileri sosyal yeterliliklerini araştırmıştır. Araştırmacı, yaptığı literatür taraması sonucunda sosyal yeterlilik kavramının pragmatik dil ile açıklanabileceğini ifade etmiş ve zekâ katsayısı 130'un üzerinde olan 7-10 yaş arası 79 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden oluşan bir örneklemden veri toplamıştır. Achenbach'ın geliştirdiği Çocuk Davranışı Kontrol Listesi ebeveynler tarafından, Walker-McConnell'in geliştirdiği Sosyal Yeterlilik ve Okul Uyum Ölçeği öğretmenler tarafından, Terasaki ve Gunn'ın geliştirdiği Pragmatik Dil Testi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacının elde ettiği sonuçlara göre sosyal yeterliliği düşük olan öğrencilerin iletişim becerilerini kapsayan pragmatik dil becerileri düşük çıkmış, psikopatolojik belirtileri ölçen Çocuk Davranışı Kontrol Listesi sonuçlarına göre ise araştırmaya katılan çocuklarda herhangi bir psikopatolojik durum saptanmamıştır.

Meulen ve arkadaşları (2014), yaptıkları çalışmada özel yetenekli öğrencilerin “Pullout” adı verilen bir model uygulanarak her hafta bir gün özel bir merkezde eğitim almaları hâlinde bu öğrencilerde sosyal ve duygusal değişim olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya Hollanda'daki 25 okulda eğitim alan özel yetenekli 93 öğrenci, bu öğrencilerin aileleri, okuldaki öğretmenleri ve merkezdeki öğretmenleri katılmışlardır. Araştırmada Akademik Başarı Ölçeği, Ebeveyn Stresi Ölçeği, Somatik

Şikayetler Testi, Uyku Sorunları Ölçeği, Benlik Algısı Ölçeği, Endişe Eğilimi Anketi, Çocuk Davranışı Kontrol Listesi ve Sosyal-Duygusal ve Davranışsal Sorunlar Ölçeği kullanılmıştır. 2,5 ay süren araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının, benlik algılarının arttığı; ebeveyn stres düzeyinin azaldığı, çocuklarda somatik şikayetlerin, endişenin, uyku sorunlarının, sosyal-duygusal ve davranışsal sorunların azaldığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar, araştırma sonuçlarından yola çıkarak özel yetenekli öğrencilerin “Pullout Modeli” kapsamında eğitim almalarını önermiştir.



BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmacı, görev yaptığı Konya Bilim ve Sanat Merkezinde gözlemleri sonucunda bazı öğrencilerin sosyal beceriler konusunda başarısız olduklarını, iletişimi başlatma ve sürdürmede zorlandıklarını, grupla çalışmaktan hoşlanmadıklarını, kendi duygularını ifade edemediklerini görmüştür. Araştırmacı, bu soruna Türkçe etkinliklerine sosyal beceri içerikleri ekleyerek öğrencilerdeki sosyal becerileri geliştirmeyi amaçlamıştır.

Bu amaç doğrultusunda “Özel yetenekli öğrencilere dil etkinlikleri yoluyla verilen sosyal beceri eğitimi, öğrencilerin sosyal becerilerini nasıl etkilemektedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntemi özel yetenekli öğrencilerin uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası sosyal beceri durumlarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır.

3.2. Eylem Araştırması Deseni

Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan olumsuz durumların anlaşılıp çözülmesine yönelik olarak uygulanan, araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran, süreç odaklı ve esnek bir yaklaşımdır.

Eylem araştırmasında araştırmaya konu olan birey, kurum veya topluluğun başlangıçtaki durumundan daha iyi ve daha gelişmiş bir duruma getirilmesi hedeflenir. Bu çerçevede eylem araştırması bir sosyal soruna çözüm getirerek olumsuz, rahatsız edici durumdan daha iyi bir duruma ulaşmaya; bireylerin kişisel ve meslekî gelişimlerini sağlamaya odaklanmalıdır. Eylem araştırması, bir araştırma türü olarak bilimsel bilginin üretilmesini ve sınanmasını içermelidir. Eylem araştırmasında veri toplama ve analizi için sosyal bilimlerde kullanılan tüm nitel ve nicel yöntemler kullanılabilir. Eylem araştırmasında katılımcılar araştırmanın her aşamasında aktif

biçimde rol alırlar. Katılımcılar veri kaynağı olarak görülen nesneler değil, aksine araştırmanın ve eylemin bir parçası olan aktif katılımcılardır (Balcı, 2015: 49).

Eylem araştırmasının amacı, okul veya eğitim ortamı içerisinde kendi gözlemlediği sorunları inceleyen araştırmacılarla birlikte eğitim uygulamalarını geliştirmektir. Eğitimciler, bu problemler hakkında derinlemesine düşünecek, veri toplayıp analiz edecek, değişiklikleri uygulamaya koyacak veya bulgulara dayanan eylem planı yapacak şekilde çalışma yürütürler (Creswell, 2020: 776).

Eylem araştırmaları uygulama türlerine göre teknik/bilimsel/işbirlikçi tür, pratik/karşılıklı iş birliğine dayalı/müzakereci tür ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması türü olmak üzere üç tür olarak incelenebilir (Berg 2004: 202).

Teknik/bilimsel/işbirlikçi türde birincil amaç, önceden belirlenmiş bir teorik çerçeveye dayalı belirli bir müdahaleyi test etmektir. Bu eylem araştırması türündeki ilişki, araştırmacı ve uygulayıcı arasındadır. Örneğin, bir araştırmacı ile aile destek grubuyla çalışan bir klinik psikolog arasında bir katılım ortaya çıkabilir. Araştırmacı, uygulayıcı için bir işbirlikçi ve kolaylaştırıcı olarak hizmet ederken uygulayıcı, araştırmacıdan danışanlarına bilgi getirir (Holter & Schwartz-Barcott, 1993: 301). Aslında araştırmacı, araştırma süreci boyunca araştırmacı ve danışanları arasında bir tür irtibat kanalı olan klinik psikolog ile çalışacaktır. Bu tür araştırmalardaki iletişim akışı öncelikle kolaylaştırıcı (uygulayıcı) ve grup arasındadır, böylece araştırmacının fikirleri gruba iletilebilir (Grundy, 1998). Başka bir deyişle, araştırmacı, uygulayıcı ile iş birliği yaptıktan sonra bir sorunu tespit eder ve daha sonra grupla birlikte uygulanmasını kolaylaştıran bu uygulayıcıya bilgi verir (Akt: Berg, 2004: 203).

Pratik/karşılıklı iş birliğine dayalı/müzakereci türde, araştırmacı ve uygulamacı bir araya gelir ve iş birliği içinde olası sorunları, bunların altında yatan nedenleri ve olası müdahaleleri belirler. Araştırma problemi, ancak araştırmacı ve uygulayıcı durumu değerlendirdikten ve karşılıklı bir anlayışa ulaştıktan sonra tanımlanır. Bu eylem araştırması türündeki iletişim akışı, araştırmacı ve kolaylaştırıcının iş birliği içinde çalışmasıyla başlar ve daha sonra uygulayıcıdan (kolaylaştırıcı) paydaş grubuna doğru iletim sağlanır. Eylem araştırmasına yönelik bu tür karşılıklı işbirlikçi yaklaşımlara dahil olan uygulayıcılar, kendi uygulama tarzları üzerinde düşünme, araştırma

tarafından geliştirilen yeni bilgileri dahil etme ve katıldıkları gruplarda değişimi etkileyebilecek müdahaleleri uygulama eğilimindedir (Berg, 2004: 203).

Bu çalışmanın türü olan özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması türü, katılımcı uygulayıcılarda özgürleştirici pratiği teşvik eder; yani, değişimi teşvik etmek için kendini gösteren eleştirel bir bilinci teşvik eder. Eylem araştırmasına yönelik bu yaklaşımda aslında bölgesel hedefler vardır. İlk hedef, uygulayıcıların belirli ortamlarda karşılaştıkları günlük problemleri açıklamak ve çözmek için kullanılan teoriler arasındaki yakınlığı arttırma girişimidir. İkinci amaç, uygulayıcıların kolektif bilinçlerini yükselterek temel sorunları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır. Bu, teori ve pratiğin bir araya geldiği bir sosyal eleştiri geliştirerek gerçekleştirilir (Berg, 2004: 204).

3.2.1. Uygulama öncesi hazırlık süreci

Uygulama öncesi hazırlık süreci; araştırma konusunun belirlenmesi, dil etkinliklerinin tasarlanması ve ölçme araçlarının hazırlanması, eylem planının hazırlanması, çalışma grubunun belirlenmesinden oluşmaktadır.

3.2.1.1. Araştırma Konusunun Belirlenmesi

Araştırmacı Konya Bilim ve Sanat Merkezinde 10 yıldır Türkçe öğretmeni olarak çalışmaktadır. Araştırmacının gözlemleri sonucunda bazı öğrencilerin sosyal beceriler konusunda başarısız oldukları, iletişimi başlatma ve sürdürmede zorlandıkları, grupla çalışmaktan hoşlanmadıkları, kendi duygularını ifade edemedikleri, stres durumu ile başa çıkamadıkları görülmüştür.

Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2019: 8).

Programın 5, 6, 7 ve 8. sınıfa yönelik bölümleri incelendiğinde birçok kazanımın sosyal beceri ile ilgili olmasına rağmen özel yetenekli bazı öğrencilerin bu kazanımları elde edememiş olduğu görüldüğünden araştırma konusu özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin dil etkinlikleriyle geliştirilmesi olarak belirlenmiştir.

3.2.1.2. Dil Etkinliklerinin Tasarlanması ve Ölçme Araçlarının Hazırlanması

Dil etkinlikleri tasarlama aşamasında Türkçe Dersi Öğretim Programına ek olarak ve özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen program modelleri incelenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört öğrenme alanı bulunmaktadır. Araştırma kapsamında tüm becerileri içeren etkinlik planları hazırlanmış olsa da ağırlıklı olarak öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri konuşma ve yazma becerileri ile ilgili etkinlikler tasarlanmıştır. Okuma becerisine yönelik etkinlik içeriği sosyal beceri ile örtüşmediğinden dolayı az sayıda kullanılmıştır. Etkinlikler Türkçe dersi kazanımlarının yanı sıra sosyal beceri kazanımlarını da içerecek şekilde tasarlanmış, sosyal beceri kapsamında öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiştir. Etkinliklere ait temalar, kazanımlar, yöntem ve teknikler şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 1. Tema kazanım yöntem ve teknikler

Etkinlik numarası	Tema	Türkçe dersi kazanımları	Sosyal beceri	Yöntem ve teknikler
1	İlişkiyi başlatma ve sürdürme, kendini tanıtma	Dinleme Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar. Konuşma Hazırlıksız konuşma yapar. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerisi, empati kurma becerisi	Yaratıcı konuşma, eleştirel konuşma, empati kurarak dinleme
2	İlişkiyi başlatma ve sürdürme yardım isteme, özür dileme, teşekkür etme	Dinleme Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar. Konuşma Hazırlıklı konuşma yapar. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. Yazma Yazdıklarını paylaşır	İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerisi, empati kurma becerisi	Empati kurarak konuşma, eleştirel konuşma, güdümlü yazma
3	Grupla bir işi yürütme ve problem çözme	Okuma Okuma stratejilerini kullanır. Konuşma Hazırlıksız konuşma yapar.	Grupla bir işi yürütme becerisi, problem çözme becerisi	Sessiz okuma, sesli okuma, yaratıcı konuşma

4	Stres durumu ile başa çıkma, duygulara yönelik beceriler	Dinleme Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar. Dinledikleriyle / izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir. Konuşma Hazırlıksız konuşma yapar. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. Yazma Yazdıklarını paylaşır.	Stres durumu ile başa çıkma becerisi, empati kurma becerisi	Hazırlıksız konuşma, empati kurarak dinleme, beyin fırtınası, tartışma, güdümlü yazma
5	Stres durumu ile başa çıkma, duygulara yönelik beceriler	Dinleme Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar. Dinledikleriyle / izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir. Konuşma Hazırlıklı konuşma yapar. Hazırlıksız konuşma yapar. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	Stres durumu ile başa çıkma becerisi, grup baskısıyla baş etme, becerisi, utandırılan durumla baş etme becerisi	Güdümlü konuşma, katılımsız dinleme
6	Duygulara yönelik beceriler, grupla bir işi yürütme becerileri	Konuşma Hazırlıksız konuşma yapar. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. Dinleme Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar. Dinledikleriyle / izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	Kendi duygularını ifade etme becerisi, başkalarının duygularını anlama becerisi, karşı tarafın duyguları ile baş etme becerisi, ikna etme becerisi, grupta sorumluluğunu yerine getirmeye çalışma becerisi, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma becerisi	Hazırlıksız konuşma, empati kurarak konuşma, katılımlı konuşma, katılımlı dinleme, empati kurarak dinleme
7	Problem çözme ve plan yapma becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri	Dinleme Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar. Dinledikleriyle / izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	Karar verme becerisi, amaç oluşturma becerisi, bilgi toplama becerisi, bir işe yoğunlaşma	Güdümlü konuşma, eleştirel dinleme, güdümlü yazma

Konuşma	becerisi, grupta iş
Hazırlıklı konuşma yapar.	bölümüne uyma
Konuşmalarında beden	becerisi,
dilini etkili bir şekilde	başkalarının
kullanır.	görüşlerini
Yazma	anlamaya çalışma
Yazdıklarını paylaşır.	becerisi

Ölçme araçları etkinlik içeriğine ve kazanımlara göre hazırlanmıştır. Kendini tanıtma, ilişkiyi başlatma ve sürdürme temasında bulunan “Merhaba” adlı etkinlik için iki değerlendirme hazırlanmış ve öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. İlişkiyi başlatma ve sürdürme, yardım isteme, özür dileme, teşekkür etme temasında bulunan “Uygun İfadeler” adlı etkinlik için öz değerlendirme formu hazırlanmıştır. Grupla bir işi yürütme ve problem çözme temasında bulunan “Birlikte Birleştirelim” adlı etkinlik için grup değerlendirme formu hazırlanmıştır. Stres durumu ile başa çıkma, duygulara yönelik beceriler temasında bulunan “Seni Dinliyorum” adlı etkinlik için öz değerlendirme formu hazırlanmıştır. Stres durumu ile başa çıkma, duygulara yönelik beceriler temasında bulunan “Sayın Seyirciler” adlı etkinlik için akran değerlendirme formu hazırlanmıştır. Duygulara yönelik beceriler, grupla bir işi yürütme becerileri temasında bulunan “Son İki Bilet” adlı etkinlik için iki değerlendirme hazırlanmış; ilkinde öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmiş, ikincisinde akran değerlendirme formu hazırlanmıştır. Problem çözme ve plan yapma becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri temasında bulunan “Robot Reklamı” adlı etkinlik için grup içi ve grup dışında iki kez kullanılmak üzere grup değerlendirme formu hazırlanmıştır.

3.2.1.3. Eylem Planının Hazırlanması

Araştırmacının etkinlikler esnasında, teneffüslerde yaptığı gözlemler ve veli görüşmeleri sonucunda BİLSEM öğrencilerin iletişimi başlatmada ve sürdürmede, grup çalışmalarında, fikirlerini açıklamada, grup baskısıyla baş etmede, empati kurmada, stresle başa çıkmada zorlandıkları görülmüştür. Bu gözlemden hareketle araştırmanın problemi belirlenmiş ve alanyazın taraması yapılmıştır. Problemin çözümü için birçok kazanımı sosyal beceri ile ilgili olan Türkçe derslerinde uygulanmak üzere dokuz haftalık bir eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı, uygulamanın ilk ve son haftasında veli görüşmeleri, öğretmen görüşmeleri, ön test ve son test ölçümleri olacak şekilde planlanmıştır.

Eylem planı uygulamalarının 04/01/2021’de başlayıp 19/03/2021’de tamamlanması planlanmış fakat yarı yıl tatilinin bir hafta uzatılması sebebiyle plan aşağıdaki takvim doğrultusunda değiştirilmiştir.

Tablo 2. Eylem planı takvimi

Uygulamalar		Tarih Aralığı
1	Ölçek Uygulama	4/01/2021 - 8/01/2021
2	1. Etkinliğin Uygulanması	11/01/2021 - 15/01/2021
3	2. Etkinliğin Uygulanması	18/01/2021 - 22/01/2021
4	3. Etkinliğin Uygulanması	15/02/2021 - 19/02/2021
5	4. Etkinliğin Uygulanması	22/02/2021 - 26/02/2021
6	5. Etkinliğin Uygulanması	01/03/2021 – 05/03/2021
7	6. Etkinliğin Uygulanması	08/03/2021- 12/03/2021
8	7. Etkinliğin Uygulanması	15/03/2021- 19/03/2021
9	Ölçek Uygulama	22/03/2021- 26/03/2021

Ülkemiz genelinde uygulanan Covid-19 salgını tedbirleri kapsamında yapılan değerlendirmeler sonucunda, yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimle ilgili alınan kararlar doğrultusunda Bilim ve Sanat Merkezlerinin de uzaktan eğitime geçmesi sebebiyle ön test ölçeği ve ilk dört etkinlik uzaktan, son üç etkinlik ve son test ölçeği yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler fiziksel temas gerektirmedikinden uygulama sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

3.2.1.4. Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Çalışma grupları oluşturulurken araştırmacının ders yoğunluğunun bulunduğu BYF grubu öğrencileri tercih edilmiştir. Ön test ve gözlemlerden elde edilen verilere göre sosyal becerisi düşük olduğu gözlenen öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda 20 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler 7 kişi, 7 kişi ve 6 kişi olmak üzere üç farklı grupta eğitim almaktadırlar. Her üç grupta eylem planı aynı tarihte uygulanmıştır.

3.2.2. Uygulama süreci

Uygulama süreci ön test ve gözlemlerin yapılmasını, uygulama hakkında velilere ve öğrencilere bilgi verilmesini, grupların derslerine giren diğer öğretmenlere bilgi verilmesini, yedi haftalık ders planlarının yürütülmesini, son test ve görüşmelerin yapılmasını içermektedir.

3.2.2.1. Ön test ve gözlemlerin yapılması

Uygulama sürecinde Tunçel'in (2006) geliştirmiş olduğu Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır.

Tunçel (2006) yaptığı uygulamalardan sonra elde ettiği veriler ile faktör çözümlemesi, madde ölçek korelasyonu, Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarını hesaplamıştır. Elde edilen verilerden hesaplanan faktör analizi sonunda, 37 maddeden altı maddenin faktör yükünün 0.40'ın altında olduğu görülmüş ve ölçekten çıkarılmıştır. Toplam varyansın 373.52 olduğu, 31 maddenin faktör yüklerinin 0.40 ile 0.74 arasında değiştiği ve dört faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik analizinde, korelasyonlara dayalı analiz işlemleri için her maddeye ait puanlar ile ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayısı her alt boyut için ayrı olarak hesaplanmıştır. İş birlikli çalışmada en düşük değer 0.53, en yüksek değeri 0.74; bağımsız çalışmada 0.31, 0.63; dinleme cesaretlendirmede 0.41, 0.63 ve yardımlaşma-paylaşmada 0.40, 0.57 olduğu görülmüştür. 31 maddelik ölçeğin ise en düşük değeri 0.20, en yüksek değeri 0.68 ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu saptanmıştır. Toplam 31 maddeden oluşan ölçek "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum" seçenekleri olan 5'li likert tipi maddeler içermektedir. Buna göre bir öğrencinin ölçekten alabileceği puan alt boyutlarda, iş birliği ile çalışmada 9 ile 45, bağımsız çalışmada 7 ile 35, dinleme cesaretlendirmede 7 ile 35, yardımlaşma-paylaşmada 8 ile 40 ve ölçek toplam puanda 31 ile 155 arasında değişmektedir (Tunçel, 2006: 101-102).

Ek 1'de bulunan Sosyal Beceri Ölçeği gruplardaki tüm öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri hakkında veriler toplanmıştır. Ön test verilerinin analizi ve yorumu bulgular bölümünde bulunmaktadır.

3.2.2.2. Uygulama hakkında velilere ve öğrencilere bilgi verilmesi

Salgın şartlarından dolayı uzaktan eğitim kararı alındığı için üç ayrı grupta bulunan 20 öğrencinin velilerine telefonla ulaşılmış ve öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, çalışma takvimi ve yapılacak çalışmalar ile ilgili bilgi verilmiştir. Velilere e-posta yoluyla veli onam formu gönderilmiş ve imzalandıktan sonra Konya Bilim ve Sanat Merkezine ulaştırmaları ya da belgenin taratılıp e-posta yoluyla araştırmacıya iletilmesi istenmiştir. Veli onam formu örneği Ek 4’te bulunmaktadır. Araştırma hakkında bilgi verilen tüm veliler çalışmayı destekleyeceklerini ifade etmişler ve veli onam formlarını imzalamışlardır.

Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ve üç grupta bulunan 20 öğrenci ile her grup için ayrı ayrı çevrim içi toplantı yapılmış, bu toplantıda öğrencilere uygulama süreci, yapılacak etkinlikler ve ölçme araçları hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin süreç hakkındaki soruları cevaplanmış ve çalışmaya katılmak istemeyen olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerden alınan dönütlere göre öğrencilerin çalışmada yer almaya istekli oldukları görülmüştür.

3.2.2.3. Grupların derslerine giren diğer öğretmenlere bilgi verilmesi

Çalışma grubunun derslerine giren öğretmenler belirlenmiş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlere her hafta sonunda kısa değerlendirmelerinin alınacağı, öğrencileri çalışma sürecinde gözlemlerken notlar almalarının faydalı olacağı ifade edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 3 grup öğrencinin derslerine giren öğretmenler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin derslerine giren öğretmenler

Çalışma Grubundaki Öğrenciler	Öğretmenler
Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7	Öğretmen1, Öğretmen2, Öğretmen3,
Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	Öğretmen4, Öğretmen5, Öğretmen6
Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Öğretmen1, Öğretmen2, Öğretmen6

3.2.2.4. Yedi haftalık eylem planının yürütülmesi ve ders planlarının içerikleri

Salgın tedbirleri nedeniyle bir etkinlik süresi otuz dakikaya düşürülmüştür. Araştırmacının her bir eylem planı iki etkinlik saatini kapsamaktadır. Uzaktan eğitime geçilmesi sebebiyle ön test ölçeği ve ilk dört etkinlik çevrim içi, son üç etkinlik ve son test ölçeği yüz yüze gerçekleşmiştir. Ön test, çevrim içi veri toplama aracı ile öğrencilere uygulanmıştır. Ön testi takip eden Merhaba, Uygun İfadeler ve Birlikte Birleştirelim adlı etkinliklerin uygulanması ve verilerin toplanması çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Diğer dört etkinlik ve son test ise yüz yüze yapılabilmektedir.

Eylem planında uygulanan ders planlarının içerikleri aşağıdaki gibidir:

Etkinlik No: 1

Tema: İlişkiyi başlatma ve sürdürme, kendini tanıtma

Sınıf Düzeyi: 5 BYF ve 6 BYF

Etkinlik Adı: Merhaba

Tarih / Süre: 04.01.2021 / 2 Saat

Kazanımlar:

Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

Hazırlıksız konuşma yapar.

Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

Sosyal Becerilerle İlişki: İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerisi, empati kurma becerisi

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı konuşma, eleştirel konuşma, empati kurarak dinleme

Materyaller: Uygulamanın ikinci basamağında ekteki metin kullanılacaktır.

Uygulama Süreci:

- 1- Her öğrencinin kendine bir hareket belirlemesi istenir. Bu hareketlerin el çırpma, göz kırpması vb. olabileceği ve her hareketin yalnız bir kişiye ait olabileceği söylenir. Öğrencilere hareketlerini bulmaları için süre verilir. Tüm öğrenciler hareketlerini bulduktan sonra bir öğrenciye söz hakkı verilir. Söz hakkı alan öğrenci önce kendi hareketini yapar, daha sonra kendini tanıtır. Kendisini tanıtırken arkadaşları tarafından hatırlanmasını istediği cümlesinden önce yine kendi hareketini yapar. Konuşmasının sonunda ise tanımak istediği arkadaşının hareketini yapar. Bu şekilde söz hakkı başka bir öğrenciye geçmiş olur. Tüm öğrenciler söz hakkı aldıktan sonra öğrencilerin hareketleri ve cümleleri sorulur.
- 2- Öğrenciler ikiye bölünür. Ekteki metinler öğrenciler tarafından canlandırılır. Hangi metnin içeriğinde sağlıklı iletişim olduğu, diğerlerinin neden doğru olmadığı ve ilk üç metindeki gibi iletişim kurmanın sonuçlarının ne olduğu, kişilere ne hissettirebileceği tartışılır.

Değerlendirme 1: Tüm öğrenciler söz hakkı aldıktan sonra öğrencilerin hareketleri ve cümleleri sorulur.

Değerlendirme 2: “Konuşmayı başlatırken yapılan yanlışlar nelerdir? Bu yanlışlar kişilere ne gibi duygular hissettirir?” soruları yöneltilir.

EK

1

— Merhaba.

—...

2

— Merhaba.

— Merhaba.

— Nasılsın?

— İyiyim.

3

— Merhaba.

— Nasılsın?

—İyiyim. Teşekkürler.

4

— Merhaba

— Nasılsın?

— İyiyim. Teşekkürler. Sen nasılsın?

— Ben de iyiyim. Teşekkür ederim.

Etkinlik No: 2

Tema: İlişkiyi başlatma ve sürdürme, yardım isteme, özür dileme, teşekkür etme

Sınıf Düzeyi: 5 BYF ve 6 BYF

Etkinlik Adı: Uygun İfadeler

Tarih / Süre: 11.01.2021 / 2 Saat

Kazanımlar

1. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
2. Hazırlıklı konuşma yapar.
3. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
4. Yazdıklarını paylaşır.

Sosyal Becerilerle İlişki: İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerisi, empati kurma becerisi

Yöntem ve Teknikler: Empati kurarak konuşma, eleştirel konuşma, güdümlü yazma

Uygulama Süreci:

1- Öğrencilere “Bir konuşmada nezaket kurallarına uygun ifadeler kullanırsanız doğru iletişim kurabilirsiniz. Doğru iletişim hayatımızın her alanında bizim için gerekli. Örneğin yardım isterken kullandığınız cümleler doğru kişiden yardım istemek kadar önemlidir. Şimdi empati kurarak yardım cümleleri oluşturalım.” denir. Aşağıdaki durumlara uygun bir ya da birkaç cümle söylemeleri istenir.

1. Alışveriş merkezinde kayboldunuz ve güvenlik görevlisinden yardım istiyorsunuz.
2. Okulda bileğiniz burkuldu ve merdivenden çıkmak için bir öğretmeninizden yardım istiyorsunuz.
3. Ev ödevi olarak verilen testteki bir soruyu bilemediniz ve aile büyüklerinizden yardım istiyorsunuz.
4. Sınıfta silginiz kayboldu ve silgiyi birlikte aramak için bir arkadaşınızdan yardım istiyorsunuz.

Öğrencilerin oluşturdukları cümlelerin doğru iletişime örnek olup olmadığı hakkında tartışılır. Öğrencilerden bir yardım mektubu yazmaları istenir. Mektuplar sesli okunur.

2- “Yardım istediğimiz kişilere teşekkür etmeli miyiz? Teşekkür etmezsek ne olur?” sorulur ve öğrencilerden bir teşekkür mektubu yazmaları istenir. Mektuplar sesli okunur.

3- “Hangi durumlarda özür dilersiniz? Özür dilerken hangi ifadeleri kullanırsınız? Birisi sizden özür dilemezse ne hissedersiniz? Sizden özür dilendiğinde o

kişiy e nasıl cevap verirsiniz?” soruları sorulur ve cevaplar grupta tartışılır. Öğrencilerden bir özür mektubu yazmaları istenir. Mektuplar sesli okunur.

Değerlendirme: Öz değerlendirme formu ile değerlendirme yapılır.

Öz Değerlendirme Formu

1. Bu çalışmada öğrendiklerim
2. Bu çalışmadan önce doğru bildiğim yanlışlar
3. Bu çalışmada başarılı olduğum bölümler
4. Bu çalışmanın bana ve çevreme etkisi

Etkinlik No: 3

Tema: Grupta Bir İşi Yürütme ve Problem Çözme

Sınıf Düzeyi: 5 BYF ve 6 BYF

Etkinlik Adı: Birlikte Birleştirelim

Tarih / Süre: 08.02.2021/ 2 Saat

Kazanımlar:

1. Okuma stratejilerini kullanır.
2. Hazırlıksız konuşma yapar.

Sosyal Becerilerle İlişki: Grupta bir işi yürütme becerisi, problem çözme becerisi

Yöntem ve Teknikler: Sessiz okuma, sesli okuma, yaratıcı konuşma

Materyaller: Kâğıt, yapıştırıcı, zarf, ekteki yapboz

Hazırlık: Uygulama süreci içinde verilen yapbozun (Ek 11) her grup için bir kâğıt olacak şekilde çıktısı alınır. Öğretmen tarafından parçalara ayrılan yapboz her

grup için ayrı zarflara konulur. Uzaktan eğitim yapılacaksa her grup için ayrı bir çevrim içi oda açılır.

Uygulama Süreci:

Öğretmen “Konuşurken ya da yazarken belli bir sırayı takip ederiz. Konuşmalarımız ya da yazılarımız birbirini takip eden cümlelerden oluşan bir bütündür. Şöyle de söyleyebiliriz: Cümleler birleşerek bir grup oluşturur, bu grup paragraftır.” açıklamasını yaptıktan sonra öğrencileri iki gruba ayırır ve gruplarına bir isim bulmalarını ister. Öğretmen tarafından hazırlanmış zarfların üzerine grupların ismi yazılır. Her gruba zarf, kâğıt ve yapıştırıcı verilip öğrencilerin yapboz parçalarını birleştirip kâğıda yapıştırmaları istenir.

Çevrim içi olarak yapılması istenirse gruplar yapbozu şu adreste bulabilirler:

<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0037a4498778>

36 parça yapboz için:

<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0037a4498778>

20 parça yapboz için:

<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=03ed75494f67>

Grup içinde görev dağılımı yapılarak her cümleyi bir öğrenci okuyacak şekilde metin seslendirilir.

Öğrencilerden grup olarak kendi seçtikleri masal kahramanının bir günlerini anlatan hazırlıksız bir konuşma yapmaları istenir. Her bir grup üyesinin yalnızca bir cümle söylemesi gerektiği ve sıranın diğer grup üyesine geçeceği söylenir. Kahramanın bir günü bitene dek gruptaki herkes sırayla birer cümle ekleyerek konuşma tamamlanır.

Değerlendirme: Etkinlik grup değerlendirme formu ile değerlendirilecektir.

Grup Değerlendirme Formu

Ölçütler	1- Hiçbir	2- Çok az	3- Bazen	4- Sıklıkla	5- Her
----------	-----------	-----------	----------	-------------	--------

	zaman	zaman
1	Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinler.	
2	Grup üyeleri birbirlerine saygı gösterir.	
3	Grup üyelerinin her biri çalışmalarda aktif rol alır.	
4	Grup üyeleri birbirlerini cesaretlendirir.	
5	Grup üyeleri birlikte çalışmaktan hoşlanır.	
6	Grup üyeleri ihtiyaç duyduklarında birbirinden yardım ister.	
7	Grup üyeleri birbirlerinin duygularını anlar.	
8	Grup üyeleri birbirlerine güvenir.	
9	Grup üyeleri birbirlerini takdir eder.	
10	Grup verimli bir şekilde çalışır.	
	TOPLAM	

Etkinlik No: 4

Tema: Stres durumu ile başa çıkma, duygulara yönelik beceriler

Sınıf Düzeyi: 5 BYF ve 6 BYF

Etkinlik Adı: Seni Dinliyorum

Tarih / Süre: 15.02.2021/ 2 saat

Kazanımlar

1. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
2. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

3. Hazırlıksız konuşma yapar.
4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
5. Yazdıklarını paylaşır.

Sosyal Becerilerle İlişki: Stres durumu ile başa çıkma becerisi, empati kurma becerisi

Yöntem ve Teknikler: Hazırlıksız konuşma, empati kurarak dinleme, beyin fırtınası, tartışma, güdümlü yazma

Uygulama Süreci

Öğrencilere “Sizce iletişimi engelleyen unsurlar nelerdir?” sorusu yöneltilir. Öğrenciler düşüncelerini ifade ettikten sonra iki gruba ayrılır. İlk gruba konuşmaları için doğa, eğitim, kitap gibi hakkında birçok şey söyleyebilecekleri bir konu verilir ve diğer gruptan bir kişiyle bu konu hakkında beş dakika kadar konuşacakları söylenir. Diğer gruba ise karşısındaki kişi konuşurken dikkat dağıtıcı hareketler yapmaları, kafalarını kaşımaları, şarkı söylemeleri, yere ya da tavana bakmaları vb. söylenir. Konuşma bittikten sonra gruplar görevleri değiştirir. Süre sonunda öğrencilere “İletişimde yanlış olan neydi?”, “Konuşurken dikkatini dağıtan bir şey oldu mu?”, “Kendini nasıl hissettin?” soruları yöneltilir. Öğrencilerle birlikte beyin fırtınası yapılarak dinleme kuralları yazılır.

Öğrencilerden “iletişim” konulu bir deneme yazmaları istenir. Denemeler sesli okunur.

Değerlendirme: Öz değerlendirme formu ile değerlendirme yapılır.

Öz Değerlendirme Formu

1. Bu çalışmada öğrendiklerim
2. Bu çalışmadan önce doğru bildiğim yanlışlar

3. Bu çalışmada başarılı olduğum bölümler

4. Bu çalışmanın bana ve çevreme etkisi

Etkinlik No: 5

Tema: Stres durumu ile başa çıkma, duygulara yönelik beceriler

Sınıf Düzeyi: 5 BYF ve 6 BYF

Etkinlik Adı: Sayın Seyirciler

Tarih / Süre: 22.02.2021/ 2 saat

Kazanımlar

1. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
2. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.
3. Hazırlıklı konuşma yapar.
4. Hazırlıksız konuşma yapar.
5. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

Sosyal Becerilerle İlişki: Stres durumu ile başa çıkma becerisi, grup baskısıyla baş etme becerisi, utanılan durumla baş etme becerisi

Yöntem ve Teknikler: Güdümlü konuşma, katılımsız dinleme

Hazırlık: Etkinlikten önce öğrencilerden bir haber sunucusunu dinlemeleri/izlemeleri istenir. Öğretmen, öğrenci sayısı kadar “son dakika gelişmesi” başlıklı notlar hazırlar.

Uygulama Süreci:

Öğretmen öğrencilerden birer haber metni hazırlamalarını, televizyondaki bir haber sunucusu rolüne bürünmelerini ve hazırladıkları haber metnini en az iki, en fazla

beş dakikalık sürede sunmalarını ister. Öğrenciler sunuma başlamadan önce, öğretmen metnin herhangi bir bölümünde “son dakika gelişmesi” başlıklı bir not ileteceğini söyler. Öğrenciler haber metnini sunmaya başladıklarında öğretmen son dakika gelişmesi başlıklı notu sunum yapan öğrenciye verir. Bu etkinlik çevrim içi yapılacaksa hazırlanan not sohbet bölümünde paylaşılır. Öğrencilerin hem kendi hazırlamış olduğu haberi hem de nottaki haberi sunması ile etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme: Akran değerlendirme formu ile değerlendirme yapılır.

Akran Değerlendirme Formu

Arkadaşınızın Adı-Soyadı:

Tarih: .../.../.....

ÖLÇÜTLER	5	4	3	2	1
Sesini ve beden dilini etkili kullandı.					
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu.					
Kelimeleri doğru telaffuz etti.					
Vurgu, duraklama ve tonlama yaptı.					
Dinleyicilerle göz teması kurdu.					
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmamak için dikkat etti.					
Tekrar yapmadan konuştu.					
Konuşmasında görgü kurallarına uydu.					
Konuşmasını belirtilen sürede tamamladı.					
Konuşmasında hitap ifadeleri kullandı.					
PUAN					
TOPLAM PUAN					

Etkinlik No: 6

Tema: Duygulara yönelik beceriler, grupla bir işi yürütme becerileri

Sınıf Düzeyi: 5 BYF ve 6 BYF

Etkinlik Adı: Son İki Bilet

Önerilen Süre: 01.03.2021/ 2 saat

Kazanımlar:

Hazırlıksız konuşma yapar.

Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

Sosyal Becerilerle İlişki: Kendi duygularını ifade etme becerisi, başkalarının duygularını anlama becerisi, karşı tarafın duyguları ile baş etme becerisi, ikna etme becerisi, grupta sorumluluğunu yerine getirmeye çalışma becerisi, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma becerisi.

Yöntem ve Teknikler: Hazırlıksız konuşma, empati kurarak konuşma, katılımlı konuşma, katılımlı dinleme, empati kurarak dinleme

Uygulama Süreci:

Öğrencilere etkinliğin ilk aşamasında bilet satmaya çalışacakları, ikinci aşamasında ise bilet almaya çalışacakları söylenir.

Öğrenciler ikiyeşerli gruplara ayrılır. Sırayla son iki otobüs biletini satmaya çalışan bilet satıcısı olacakları, diğerlerinin ise bileti o firmadan alma konusunda kararsız olan müşteriler olacakları söylenir. Müşterilerin bileti başka firmadan almak için, satıcının ise onları ikna etmek için çalışacakları söylenir. Öğretmenin “Otobüs kalkmak üzere...” cümlesi ile birlikte iki kişi bileti alır ve bileti almasında hangi cümlenin etkili olduğunu söyler.

Bir kişi gişe görevlisi olur. Diğer öğrenciler ikiyeşerli gruba ayrılırlar. Son iki tiyatro biletini almaya çalışan iki arkadaş rolünü oynamaları istenir. Her grup

kendilerine verilen süre içinde sırayla gişe görevlisini ikna etmeye çalışırlar. Tüm gruplar gişe görevlisi ile konuştuktan sonra görevlinin bileti birine vermesi istenir ve nedeni sorulur.

Değerlendirme 1: Açık uçlu sorularla değerlendirme yapılır.

Bu etkinlikte en ikna edici konuşmayı kim ya da kimler yaptı? Neden?

Bu etkinlikte beden dilini en iyi kullanan kişi ya da kişiler kimlerdi? Neden?

Bu etkinliği başka durumlara da uygulayabilir miyiz? Uygulayabilirsek örnek veriniz.

Bu etkinlik size ne kazandırdı?

Değerlendirme 2: Akran değerlendirme formu ile değerlendirme yapılır.

Akran Değerlendirme Formu

Arkadaşınızın Adı-Soyadı:

Tarih: .../.../.....

ÖLÇÜTLER	5	4	3	2	1
Sesini ve beden dilini etkili kullandı.					
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu.					
Kelimeleri doğru telaffuz etti.					
Vurgu, duraklama ve tonlama yaptı.					
Dinleyicilerle göz teması kurdu.					
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmamak için dikkat etti					
Tekrar yapmadan konuştu.					
Konuşmasında görgü kurallarına uydu					
Konuşmasını belirtilen sürede tamamladı.					

Konuşmasında hitap ifadeleri kullandı.

PUAN

TOPLAM PUAN

Etkinlik No: 7

Tema: Problem çözme ve plan yapma becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri

Sınıf Düzeyi: 5 BYF ve 6 BYF

Etkinlik Adı: Robot Reklamı

Tarih / Süre: 08.03.2021/ 2 saat

Kazanımlar

Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

Hazırlıklı konuşma yapar.

Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

Yazdıklarını paylaşır.

Sosyal Becerilerle İlişki: Karar verme becerisi, amaç oluşturma becerisi, bilgi toplama becerisi, bir işe yoğunlaşma becerisi, grupta iş bölümüne uyma becerisi, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma becerisi

Yöntem ve Teknikler: Güdümlü konuşma, eleştirel dinleme, güdümlü yazma

Materyaller: Bilgisayar

Uygulama Süreci:

Öğretmen öğrencileri gruplara ayırır. Grupların üç veya daha fazla kişiden oluşmasına dikkat edilir. Öğrencilere “Siz robot tasarımcılarıdır. Her grup kendi robotunu tasarlayacak; robotun görünüşüne, adına ve işlevine karar verip bir afiş hazırlayarak robotunun reklamını yapacak.” der. Gruplar kendi aralarında tasarlayacakları robotun görünüşüne, adına, işlevine, reklam metnine karar verip canva, postermymwall gibi web araçlarıyla ya da karton ve boyayla afiş oluştururlar. Gruplar oluşturdukları afişleri kullanarak sırayla robotlarının reklamını yaparlar.

Değerlendirme 1: Etkinlik grup içindekiler tarafından grup değerlendirme formu ile değerlendirilecektir.

Değerlendirme 2: Etkinlik grup dışındakiler tarafından grup dışı değerlendirme formu ile değerlendirilecektir.

Grup Değerlendirme Formu

	Ölçütler	1- Hiçbir zaman	2- Çok az	3- Bazen	4- Sıklıkla	5- Her zaman
1	Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinler.					
2	Grup üyeleri birbirlerine saygı gösterir.					
3	Grup üyelerinin her biri çalışmalarda aktif rol alır.					
4	Grup üyeleri birbirlerini cesaretlendirir.					
5	Grup üyeleri birlikte çalışmaktan hoşlanır.					
6	Grup üyeleri ihtiyaç duyduklarında birbirinden yardım ister.					
7	Grup üyeleri birbirlerinin duygularını anlar.					
8	Grup üyeleri birbirlerine güvenir.					
9	Grup üyeleri birbirlerini takdir eder.					
10	Grup verimli bir şekilde çalışır.					
	TOPLAM					

Grup Dışı Değerlendirme Formu

Grup numarası:

Tarih : .../.../.....

ÖLÇÜTLER	5	4	3	2	1
Amaçları ve görselleri uyumluydu.					
Amaçları bir sorunun çözümüne katkı sağlıyordu.					
Ürüne verilen isim uygundu.					
Reklam metninin içeriği özenli hazırlanmıştı.					
Sunumda beden dili kullanıldı.					
Sunumda dilimizin doğru ve güzel kullanılmasına özen gösterildi.					
Sunumda konuşma kurallarına özen gösterildi.					
Grup, dinleyicilerin dikkatini çekme konusunda başarılıydı.					
TOPLAM PUAN					

3.2.2.5. Son test ve görüşmeler

Etkinlikler tamamlandıktan sonra Ek 1’de bulunan Sosyal Beceri Ölçeği gruplardaki tüm öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri hakkında veriler toplanmıştır. Son test verilerinin analizi ve yorumu bulgular bölümünde bulunmaktadır.

Son testten sonra öğrenciler, veliler ve öğretmenlerle eylem planlarının sosyal beceri durumlarına yansımaları ile ilgili genel bir görüşme yapılmıştır.

3.3. Araştırma Ortamı

Ülkemizde uygulanan Covid-19 salgını tedbirleri ile ilgili yapılan değerlendirmeler sonucunda, yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimle ilgili alınan kararlar doğrultusunda Bilim ve Sanat Merkezlerinin de uzaktan eğitime geçmesi sebebiyle ön test ölçeği ve ilk dört etkinlik uzaktan, son üç etkinlik ve son test ölçeği yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Türkçe öğretmenine ait sınıf ve çevrim içi sınıf olarak iki ayrı ortamda gerçekleşmiştir.

3.3.1. Türkçe öğretmenine ait sınıf

Eylem planı uygulamasının son üç etkinliği olan Sayın Seyirciler, Son İki Bilet, Robot Reklamı adlı etkinlikler ve son test ölçeği Türkçe öğretmenine ait sınıfta yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Sınıfta 1 tahta, 1 öğretmen masası, 4 öğrenci masası, 1 pano, 2 adet kitaplık ve 2 adet materyal dolabı bulunmaktadır. Masaların konumu grup çalışmasına da bireysel çalışmalara da uygun şekilde düzenlenmiştir.



Şekil 1. Türkçe öğretmenine ait sınıf

3.3.2. Uzaktan eğitim süreci ve çevrim içi sınıf

Eylem planı uygulamasının ilk dört etkinliği olan Merhaba, Uygun İfadeler, Birlikte Birleştirelim ve Seni Dinliyorum adlı etkinlikler ve ön test ölçeği Türkçe öğretmenine ait çevrim içi sınıfta uzaktan gerçekleştirilmiştir.



Şekil 2. Uzaktan eğitim süreci ve çevrim içi sınıf

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Öğrenci kişisel bilgi formu

Uygulama öncesi öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır (Ek 5).

Bu formda öğrencinin adı soyadı, yaşı, cinsiyeti, ebeveyn yaşam durumu, ebeveyn birliktelik durumu, ebeveyn eğitim durumları, ebeveyn meslek durumları, kardeş sayısı, kardeş sırası, sosyal faaliyetlere katılım sıklığı, topluluk içinde konuşma tutumu, arkadaşlık ilişkileri, yeni biriyle tanışma tutumu, okul ve BİLSEM arasındaki sosyal tercihi ile ilgili sorular yer almaktadır. Öğrenci adı ve soyadı bölümleri gizlilik ilkesi gereği kodlanarak sunulmuştur.

3.4.2. Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)

Zehra Tunçel tarafından 2006 yılında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki sosyal becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek likert tipte 31 ifadeden oluşmaktadır. Sosyal beceri ölçeği, Ek 1’de verilmiştir. Tunçel’in yaptığı çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayısı 0.756 bulunmuş olup elde edilen verilerden ölçeğin oldukça güvenilir olduğu saptanmıştır. Ölçekteki maddelerin yanıtları; "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım",

"katılmıyorum", "hiç katılmıyorum" şeklindedir. Ölçekteki maddelerin yanıtlarının puan değeri ise şu şekildedir: "tamamen katılıyorum = 5 puan", "katılıyorum = 4 puan", "kararsızım = 3 puan", "katılmıyorum = 2 puan", "hiç katılmıyorum = 1 puan"dır. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 31, en yüksek toplam 155'tir. Ölçekten yüksek puan alınması sosyal becerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin "İşbirlikçi Çalışma", "Bağımsız Çalışma", "Dinleme-Cesaretlendirme" ve "Yardımlaşma-Paylaşma" olmak üzere 4 alt boyutu vardır. Bu alt boyutlara ait madde numaraları, alınabilecek en yüksek ve düşük puanlar ile ölçek bazında bulunan Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Alt Boyut Maddeleri	Alınabilecek En Düşük Puan	Alınabilecek En Yüksek Puan	Cronbach Alpha
İşbirlikçi Çalışma	9	5 – 6 – 9 – 11 – 12 – 17 – 19 – 21 – 24	9	45	0,473
Bağımsız Çalışma	7	4 – 14 – 16 – 23 – 25 – 28 – 31	7	35	0,786
Dinleme-Cesaretlendirme	7	15 – 18 – 20 – 26 – 27 – 29 – 30	7	35	0,908
Yardımlaşma-Paylaşma	8	1 – 2 – 3 – 7 – 8 – 10 – 13 – 22	8	40	0,491
SBÖ Toplam	31	Tüm Soru Maddeleri	31	155	0,756

3.4.3. Yansıtıcı günlük

Araştırma sürecinde öğretmen, öğrenciler ya da araştırmaya katılan diğer bireylerden bir uygulama ya da sorunla ilgili günlük tutmaları istenebilir. Günlükler, bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 312).

Raw, Brigden ve Gupta'ya (2005) göre yansıtıcı günlüklerin yazımı üç basamağı içermektedir. İlk basamak yapılan görevin içerisinde hoşla gitmeyen bir durumun farkında olunmasıdır. İkinci basamak görevin analiz edilmesidir. Üçüncü basamak ise görev ile ilgili üretilenlerin haricinde yeni fikirlerin açığa çıkarılmasıdır.

Bu araştırmada kullanılan yansıtıcı günlük şu soruları içermektedir (Ek 6):

1. Bugünkü etkinliğimizde neler öğrendin? Açıklar mısın?
2. Bugünkü etkinliğimizde öğrenemediğin bir şey oldu mu? Olduysa açıklar mısın?
3. Öğrenemediğin şeyleri öğrenmek için bir şeyler yaptın mı? Yaptıysan bunlar neydi?
4. Öğrenmekte zorlandığın bir şey oldu mu? Olduysa açıklar mısın?
5. Bugün etkinlikte öğrendiklerin sence sınavlar dışında ne işine yarayacak?
6. Derste herhangi bir katkı oldu mu? Olduysa ne yaptın?
7. Derste hoşuna giden veya gitmeyen durumlar neydi, neden?
8. Bugünkü öğrendiklerin ile geçmiş öğrendiklerin arasında bağ kurabilir misin? Kurabilirsen bu bağ nedir?
9. Bugünkü öğrendiklerin ile günlük yaşamın arasında bağ kurabilir misin? Kurabilirsen bu bağ nedir?

3.4.4. Öz değerlendirme formu

Bu araştırmadaki veri toplama araçlarından biri öz değerlendirme formudur. Öz değerlendirme etkinliğin ardından öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için oluşturulmuştur. İkinci ve dördüncü etkinliklerde, aynı formatta sunulan aynı soruların öğrenci açısından sıkıcı olabileceği endişesi ve çalışmaların öğrencilerin çevrelerine olan etkileri sorulduğundan yansıtıcı günlüğe alternatif olarak kullanılmıştır. Öz değerlendirme, cümle tamamlama formunda sunulmuş olup aşağıdaki maddeleri içermektedir (Ek 7):

- Bu çalışmada öğrendiklerim
- Bu çalışmadan önce doğru bildiğim yanlışlar
- Bu çalışmada başarılı olduğum bölümler
- Bu çalışmanın bana ve çevreme etkisi

3.4.5. Araştırmacı günlüğü

Eylem planının uygulama sürecinde araştırmacı tarafından etkinliğin nasıl işlendiğine dair günlük tutulmuş, araştırmanın bulgular bölümünde doğrudan alıntılar yapılarak gösterilmiştir.

3.4.6. Öğretmen görüşmeleri

Eylem planı boyunca öğrencilerin edindikleri becerilerin diğer derslere de yansiyip yansımadığını öğrenmek amacıyla öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerle aynı hafta içerisinde görüşme yapılmış, araştırmanın bulgular bölümünde doğrudan alıntılar yapılarak ğretmen görüşleri sunulmuştur.

3.4.7. Veli görüşmeleri

Eylem planı boyunca öğrencilerin edindikleri becerilerin evde yansiyip yansımadığını öğrenmek amacıyla öğrencilerin velileriyle aynı hafta içerisinde görüşme yapılmış, araştırmanın bulgular bölümünde doğrudan alıntılar yapılarak veli görüşleri sunulmuştur.

3.4.8. Etkinlik lme ve değerlendirmeleri

Kendini tanıma, ilişkiyi başlatma ve sürdürme temasında bulunan “Merhaba” adlı etkinlik için iki değerlendirme hazırlanmış ve öğrencilere açık uçlu sorular yneltirmiştir. İlişkiyi başlatma ve sürdürme, yardım isteme, özür dileme, teşekkür etme temasında bulunan “Uygun İfadeler” adlı etkinlik için öz değerlendirme formu hazırlanmıştır. Grupla bir işi yürütme ve problem çözme temasında bulunan “Birlikte Birleştirelim” adlı etkinlik için grup değerlendirme formu hazırlanmıştır. Stres durumu ile başa çıkma, duygulara yönelik beceriler temasında bulunan “Seni Dinliyorum” adlı etkinlik için öz değerlendirme formu hazırlanmıştır. Stres durumu ile başa çıkma, duygulara yönelik beceriler temasında bulunan “Sayın Seyirciler” adlı etkinlik için akran değerlendirme formu hazırlanmıştır. Duygulara yönelik beceriler, grupla bir işi yürütme becerileri temasında bulunan “Son İki Bilet” adlı etkinlik için iki değerlendirme hazırlanmış; ilkinde öğrencilere açık uçlu sorular yneltirmiş, ikincisinde akran değerlendirme formu hazırlanmıştır. Problem zme ve plan yapma becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri temasında bulunan “Robot Reklamı” adlı etkinlik için

grup içi ve grup dışında iki kez kullanılmak üzere grup değerlendirme formu hazırlanmıştır. lme ve değerlendirme kapsamındaki ölçek ve formlar ekte verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin değerlendirmesinde kişisel bilgi formunda yer alan verilerin istatistiksel analizinde sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Güvenilirlik analizleri için Cronbach's Alpha değeri hesaplanmış ve verilerin normal dağılımının uygunluğunu değerlendirmek için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen veri grubunda iki değişkenin karşılaştırılmasında nonparametric testlerden Mann Whitney-U testi, ikiden fazla değişkenin karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis Analizi; iki ortalamanın arasındaki kıyas için Wilcoxon testi kullanılmıştır. Yapılan bütün işlemler %95 güven seviyesinde ve %5 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğü, yansıtıcı günlük, ğretmen görüşmeleri, veli görüşmeleri, etkinlik lme ve değerlendirmelerinde betimsel analiz kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü ve zellikleri

Araştırmacı eylem araştırmasının uygulandığı Konya Bilim ve Sanat Merkezinde Türkçe ğretmeni olarak görev yapmaktadır ve eylem araştırmasının uygulayıcısı rolünde bulunmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezinde Türkçe derslerine ait dört temel beceri olan okuma, dinleme / izleme, konuşma ve yazma etkinliklerini uygulamakta, destek ve BYF gruplarının etkinliklerinde görev almaktadır.

Araştırmacı lisans eğitimini ve yüksek lisans eğitimini Türkçe eğitimi alanında tamamlamış ve doktora eğitiminde Türkçe eğitimi alanı içinde özel yetenekli öğrenciler konusunda çalışmalar yapmıştır. Araştırmacı on yıldır Konya Bilim ve Sanat Merkezinde zel yetenekli öğrencilerle çalışmaktadır. Çalışma süreci boyunca özel yetenekli öğrencilerde gözlemlediği sosyal sorunlar araştırmanın şekillenmesini sağlamıştır.

Araştırmacı zel yetenekli öğrencilerde gözlemlediği sosyal sorunlar üzerine tez danışmanından, alanında uzman akademisyenlerden ve özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinden görüş almış; literatür taraması yapmış, araştırmanın problem cmlmesini oluşturup eylem planını hazırlamıştır. Veri toplama araçlarını ve analiz

yöntemlerini belirlemiştir. Tüm süreç boyunca uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Araştırmacı on dört ders saatini kapsayan etkinliklerin uygulanması sürecinde veli, öğrenci ve öğretmen görüşlerini almış; etkinliklerin değerlendirilmesini sağlamıştır. Uygulama süreci boyunca araştırmacı yansıtıcı günlükleri, etkinlik değerlendirmelerini, veli görüşmelerini, öğretmen görüşlerini ve kendi gözlemlerini raporlaştırmıştır.

3.7. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvencüylüklürlüğü

Shenton'a (2004) göre nitel araştırmanın geçerliliği ve güvencüylüklürlüğü için araştırmada şu dört maddenin açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesi gerekmektedir.

- a) Güvenilirlik
- b) Aktarılabirlik
- c) İnandırıcılık
- d) Kanıtlanabilirlik

Güvenilebilirlik, aynı konudaki araştırmada, aynı katılımcılar ile aynı sonuçlara ulaşılmasını ifade etmektedir. Aktarılabirlik, sonuçların diğer bağlamlara hangi düzeyde uyarlanabildiği ile ilgilidir. İnandırıcılık, araştırma sonuçlarının gerçeklikle uyumunu ifade etmektedir. Kanıtlanabilirlik ise araştırma bulgularının araştırmacıdan değil katılımcılardan kaynaklandığını ortaya koymaktır (Shenton, 2004).

Güvenilebilirlik maddesi gereği katılımcılar farklı gruplardan (BYF1 ve BYF2) seçilmiştir. Sonuçların tüm düzeylere uyarlanabilir olması aktarılabirlik ilkesine uygundur. Araştırmanın inandırıcılığı ve kanıtlanabilirliği ilkesi gereği özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerileri sadece gözlem ve görüşme ya da sadece ölçek ile değil, hem ön test ve son test olarak kullanılan sosyal beceri ölçeği ile hem de öğrenci, veli ve öğretmen görüşmeleri ile ortaya konmuştur.

3.8. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmaya başlamadan önce çalışmanın yapılacağı kurumdan yazılı izin alınmıştır (Ek 2). Çalışma kapsamına sadece gönüllü öğrenciler dâhil edilerek katılımcıların isimleri gizli tutulmuş, öğrencilerin velilerinden yazılı izin alınmıştır (Ek

4). Çalışmada ön test ve son test olarak kullanılan Sosyal Beceri Ölçeğini geliştiren yazardan da e-posta aracılığıyla izin alınmıştır (Ek 3).



BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Çalışmaya ait bulgular altı başlık altında sunulmuştur.

1. Öğrencilerin demografik ve sosyal çevre özelliklerine ilişkin bulgular,
2. Öğrencilerin uygulama öncesi Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular,
3. Öğrencilerin demografik ve sosyal çevre özellikleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular,
4. Eylem planlarının uygulanması sürecine ait bulgular,
5. Öğrencilerin uygulama sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular,
6. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan karşılaştırmasına dair bulgular.
7. Uygulama süreci sonunda öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerine dair bulgular.

4.1. Öğrencilerin Demografik ve Sosyal Çevre Özelliklerine İlişkin Bulgular

Elde edilen verilere göre öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin tablo şöyledir:

Tablo 5. Öğrencilerin demografik özellikleri (N=20)

Özellikler		N	%
Yaş	11	15	75
	12	5	25
Cinsiyet	Kız	11	55
	Erkek	9	45
Ebeveynlerin Hayatta Olma Durumu	Anne Baba Sağ	20	100
	Anne veya Baba Vefat Etmiş	0	0
Ebeveyn Birliktelik Durumu	Birlikte	17	85
	Ayrı	3	15
Annelerin Eğitim Durumu	İlkokul	1	5

	Lise	7	35
	Lisans	8	40
	Lisansüstü	4	20
	İlkokul	0	0
Babaların Eğitim Durumu	Lise	5	25
	Lisans	10	50
	Lisansüstü	5	25
Annelerin Meslekleri	Serbest	2	10
	Memur	12	60
	Ev Hanımı	6	30
Babaların Meslekleri	Serbest	3	15
	Memur	14	70
	Yönetici	3	15
Kardeş Sayısı	1	4	20
	2	8	40
	3	7	35
	4	1	5
Kaçıncı Çocuk Oldukları	Birinci	7	35
	İkinci	7	35
	Üçüncü	2	10
	Tek Çocuk	4	20

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %75'inin 11 yaşında, %55'inin kız olduğu, tüm öğrencilerin anne ve babalarının hayatta olduğu, ebeveynlerden %85'inin birlikte olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin annelerinin %40'ının lisans mezunu ve %60'ının ise memur olarak çalıştığı, babalarının %50'sinin lisans mezunu ve %70'inin ise memur olarak çalıştığı görülmekle birlikte %40'ının 2 kardeş olduğu ve %35'inin ise ya birinci ya da ikinci çocuk olarak dünyaya geldiği görülmüştür.

Elde edilen verilere göre öğrencilerin sosyal çevre özelliklerine ilişkin tablo şöyledir:

Tablo 6. Öğrencilerin sosyal çevre özellikleri (N=20)

Özellikler	Gruplar	N	%
Sosyal Faaliyetlere Katılım Durumları	Hiç Katılmıyor	8	40
	Ayda 1 kez	7	35
	Ayda 1 – 3 kez	5	25

Arkadaşlık Kurma Durumları	Hiç arkadaşım yok	7	35
	Sadece 1 iyi arkadaşım var	5	25
	Birkaç iyi arkadaşım var	8	40
Topluluk Önünde Konuşma Durumları	Bana göre değil	8	40
	Benim için zorlayıcı	12	60

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %40'ının düzenli olarak sosyal etkinliklere katılmadığı, %40'ının birkaç tane iyi arkadaşına sahip olduğu, %60'ının ise topluluk önünde konuşma eylemini zorlayıcı olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı biriyle tanışmanın kendileri için zor bir durum olduğunu ve ilk adımı karşı taraftan beklediklerini, yine çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı sosyal açıdan BİLSEM'de daha iyi olduklarını ifade etmiştir.

4.2. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları (N=20)

Ölçek	Min.	Max.	$\bar{x}$	Standart Sapma	
Alt Boyutlar	İş Birlikçi Çalışma	20,00	28,00	23,20	2,16
	Bağımsız Çalışma	24,00	34,00	29,10	3,22
	Dinleme – Cesaretlendirme	7,00	16,00	13,35	3,01
	Yardımlaşma – Paylaşma	13,00	20,00	17,05	1,82
Sosyal Beceri Ölçeği		64,00	90,00	81,70	6,27

Öğrencilerin uygulama öncesi sosyal beceri ölçeği puan ortalaması $81,70 \pm 6,27$ olarak bulunmakla birlikte ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında işbirlikçi çalışma alt boyut puan ortalaması $23,20 \pm 2,16$, bağımsız çalışma alt boyut puan ortalaması $29,10 \pm 3,22$, dinleme- cesaretlendirme alt boyut puan ortalaması $13,35 \pm 3,01$ ve yardımlaşma- paylaşma alt boyut puan ortalaması $17,05 \pm 1,82$ bulunmuştur.

4.3. Öğrencilerin Demografik ve Sosyal Çevre Özellikleri ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Öğrencilerin demografik verileri ile uygulama öncesi sosyal beceri düzeyleri arasında yapılan testte istatistiksel olarak herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu durum çalışma kapsamındaki tüm öğrencilerin eşit şartlarda eğitime başladığının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 8. Öğrencilerin demografik ve sosyal çevre özellikleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki

Ölçek	Arkadaş durumu	$\bar{x}$	χ^2	p	İleri Analiz
Alt Boyutlar	İş Çalışma Birlikçi	Hiç arkadaşı yok	10,14	2,582	0,275
		Sadece 1 iyi arkadaşı var	7,50		
		Birkaç iyi arkadaşı var	12,69		
	Bağımsız Çalışma	Hiç arkadaşı yok	11,21	0,752	0,686
		Sadece 1 iyi arkadaşı var	11,70		
		Birkaç iyi arkadaşı var	9,13		
	Dinleme-Cesaretlendirme	Hiç arkadaşı yok	5,79	7,278	0,026
		Sadece 1 iyi arkadaşı var	12,10		
		Birkaç iyi arkadaşı var	13,63		
	Yardımlaşma-Paylaşma	Hiç arkadaşı yok	7,29	3,917	0,141
		Sadece 1 iyi arkadaşı var	12,10		
		Birkaç iyi arkadaşı var	13,63		
Sosyal Beceri Ölçeği Toplam		Hiç arkadaşı yok	8,00	2,363	0,307
		Sadece 1 iyi arkadaşı var	10,50		
		Birkaç iyi arkadaşı var	12,69		

Elde edilen veriler Kruskal Wallis-Man Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin eğitim / görüşme öncesi sosyal beceri düzeyleri ile sosyal çevre özellikleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde sadece arkadaş edinme durumları ile dinleme – cesaretlendirme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Bu ilişkinin ise birden fazla iyi arkadaşına sahip olan öğrencilerin hiç arkadaşı

olmayan öğrencilere nazaran daha fazla puan almalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

4.4. Eylem Planlarının Uygulanması Sürecine Ait Bulgular

4.4.1. Eylem planı 1

İlişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini tanıtmaya temasının içinde bulunan “Merhaba” adlı etkinlikte öğrencilere “Merhaba” denildikten sonra her öğrenciye ayrı ayrı “Nasılsın?” sorusu yöneltildi. Öğrencilerin tamamının bu soruya “İyiyim.” diye cevap verdiği, teşekkür etmedikleri ve “Siz nasılsınız?” sorusunu sormadıkları görüldü. Etkinliğin ikinci aşamasının gerekli olduğuna dair bu verinin alınmasından sonra kendini tanıtmaya konulu ilk aşamaya her öğrencinin kendisi için bir hareket belirlemesi ile başlandı. Tüm öğrenciler hareketlerini bulduktan sonra bir öğrenciye söz hakkı verildi. Söz hakkı alan öğrenci önce kendi hareketini yaptı, daha sonra kendini tanıttı. Kendisini tanıtırken arkadaşları tarafından hatırlanmasını istediği cümlesinden önce yine kendi hareketini yaptı. Konuşmasının sonunda ise tanımak istediği arkadaşının hareketini yaparak söz hakkını başka bir öğrenciye verdi. Tüm öğrenciler söz hakkı aldıktan sonra öğrencilerin hareketleri ve cümleleri soruldu. Bu etkinlikte öğrencilerin başarılı olduğu görüldü.

Etkinliğin ikinci aşaması için öğrenciler ikişerli gruplara ayrıldı. Etkinlik planında verilen metinler gruplar tarafından canlandırıldı. Hangi metnin içeriğinde sağlıklı iletişim olduğu, diğerlerinin neden doğru olmadığı ve ilk üç metindeki gibi iletişim kurmanın sonuçlarının ne olduğu, kişilere ne hissettirebileceği tartışıldı. Öğrencilerin tamamının sağlıklı bir iletişimin 4 numaralı metinde olduğunu ifade ettiği görüldü.

Öğrencilere etkinlik değerlendirmesinin ikinci aşaması için “Konuşmayı başlatırken yapılan yanlışlar nelerdir? Bu yanlışlar kişilere ne gibi duygular hissettirir?” soruları yöneltildi. Öğrencilerin sorulan sorulara uygun cevaplar verdiği görüldü.

Öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinden aşağıdaki cevaplar alındı:

Ö1: “Öğretmenim, etkinliğin başında da siz bize nasılsınız, diye sorduğunuzda biz sadece iyiyim, diye cevap vermiştik. Bir dahaki sefere böyle yapmayız artık.”

Ö2: “Sadece iyiyim, dediğimde karşımdakini önemsiz hissettirdiğimin farkında değildim.”

Ö3: “Bu etkinlikte karşıdaki insana değer verdiğimizizi iletişim kurarak da göstermek gerektiğini ve bazı arkadaşlarımla ortak ilgi alanlarımız olduğunu öğrendim. İyi ki bu etkinliği yapmışız.”

Ö4: “İletişimi başlatmak düşündüğüm kadar zor değilmiş. Nerede yanlış yaptığımı öğrendim.”

Ö5: “İnsanlara onlara değer verdiğimizizi göstermek için onların da nasıl olduğunu sormamız gerekli.”

Ö6: “Bence ailemizle konuşurken de onların hâlini hatırlını sormalıyız. Bunu hiç sormadığımı fark ettim.”

Ö7: “Bu etkinlikte hem arkadaşlarımı daha iyi tanıdım hem de iletişim kurmaya nasıl başlayabileceğimi öğrendim.”

Ö8: “Aynı grupta olduğumuz arkadaşlarımızla aslında iletişim kurmuyoruz galiba. Çünkü birbirimizin adını soyadını biliyoruz ama birbirimiz hakkında başka bir şey bilmiyormuşuz.”

Ö9: “İletişimi başlatmak kolay ama sürdürmek zor geliyordu. Artık bu konuda daha bilgiliyim. Bilgilerimi uygulamaya çalışacağım.”

Ö10: “Etkinlikte zorlanmadım ama yeni şeyler öğrendim. Mesela sadece iyiyim, dediğimde gerçekten iletişim kopuyor.”

Ö11: “Bundan sonra biri bana ‘Nasılsın?’ dediğinde onun da nasıl olduğunu soracağım. Çünkü eksik iletişimin ne kadar kötü olduğunu gördüm. Aslında kötü de denemez. İletişim hiç yok.”

Ö12: “İnsanlara karşı daha duyarlı olmayı öğrendiğim bir etkinlik oldu. Bana ‘Nasılsın?’ diyene ben de ‘Nasılsın?’ diyeceğim.”

Ö13: “Beni seven insanlara karşı daha nazik olacağım. Nasıl olduklarını sormuyordum. Benim nasıl olduğumu soranlara sadece ‘İyiym.’ cevabını veriyordum.”

Ö14: “Ben, bana ‘Nasılsın?’ diyenlere ‘İyiym.’ diyordum ama onun nasıl olduğunu sormuyordum. İletişimi engellediğimin farkında değildim.”

Ö15: “Bu konuyu işlememiz çok iyi oldu. Hepimiz yanlış davranıyormuşuz. Öğretmenlerimiz sorduğunda da arkadaşlarımız sorduğunda da aynı.

Ö16: “Bu etkinlikte arkadaşlarımı daha iyi tanıdım ve iletişimi nasıl başlatacağımı öğrendim.”

Ö17: “Benim için faydalı bir etkinlik oldu. İletişimi sürdürme konusundaki yanlışımı öğrendim.”

Ö18: “Gruptaki arkadaşlarımı daha iyi tanıdım. İletişimi başlatamamamın nedenini anladım.”

Ö19: “Bir bana nasıl olduğumu sorduğunda ona yalnızca ‘İyiym.’ demeyeceğim. Onun da nasıl olduğunu soracağım.”

Ö20: “Bundan sonra selam vermek ve insanlara nasıl olduklarını sormak konusunda daha özenli olacağım.”

Velilerle yapılan görüşmelerde de yapılan etkinliğin başarıya ulaştığı görülmüştür. Velilerin tamamı öğrencilerin iletişimi başlatma konusunda daha istekli olduklarını ifade etmiştir.

V1: "Genelde aile bireylerine selam vermez. Biraz da bizden kaynaklı. Biz de selam vermiyoruz. Artık öyle olmuyor tabii. ‘Merhaba’ diyor, biz de cevap veriyoruz. Hâl hatır soruyor. Biz de soruyoruz."

V2: "Okuldan eve geldiğinde önce çantasını fırlatıp yemekte ne olduğunu sorardı. Şimdi benim nasıl olduğumu soruyor. Bu değişimi sevdim."

V3: "Ne zaman ona ‘Nasılsın?’ diye sorsam ‘İyiym’ deyip geçerdi. Şimdi iyi olduğunu söylüyor, teşekkür ediyor, bir de üstüne bana ‘Sen nasılsın?’ diyor."

V4: "Çocuğu vurdumduymaz sanıyordum. Meğer iletişim sorunu varmış. ‘Nasılsın?’ diye sorduğumda hep ‘İyiyim.’ derdi ama cevap gibi değil de sanki soru gibi... Yani vurgusunda ‘İyiyim. Neden soruyorsun?’ iması seziliyordu. Bu hafta onu konuşmaya daha istekli gördüm."

V5: "Hiç arkadaşı yok. Yaşlıları ile konuştuğunu hiç görmedim. Bu hafta ben teyzesi ile telefonda konuşurken kuzeni ile konuşmak istediğini söyledi. Hayret ettim tabii. Kısa konuştular ama bu bile bizim için önemli."

V6: "Bizimle bile pek konuşmaz. Hep içe kapanık bir çocuk oldu. Bu hafta bir değişme fark ettim. Selam verip nasıl olduğumu sordu. Yalnız bana da değil, evdeki herkese tek tek sordu. Tuhaf geldi. Alışık olmadığımız bir durum."

V7: "Çocuğumdan uzun zamandır ilk kez bir ‘Günaydın’ işittim. Kahvaltı sonuna dek pek iletişim kurmaya istekli değildir. Kahvaltıdan sonra da derse giriyor zaten. ‘Nasılsın?’ diye sorduğumda da ‘İyi.’ ya da ‘Aynı.’ diye cevap verir. Bu hafta farklı davranmaya başladı."

V8: "İletişimi bilgisayar oyunları ile. Biz de alıştık bu duruma. Zaten ne yaptıysak boşa gitti. İnternet bağımlılığı ile ilgili yardım almayı düşünüyoruz. Bu hafta bize ‘Nasılsınız?’ diye sorması sevindirici bir gelişme. Umarım böyle sürer."

V9: "Derslerin nasıl geçti, diye sorarım. ‘İyi.’ der. ‘Nasılsın, iyi misin?’ diye sorarım. ‘İyiyim.’ der. ‘Aç mısın?’ diye sorarım. ‘Evet.’ ya da ‘Hayır.’ der. Bizde her şey tek kelimelik cevaplarla. Dün cümle kurunca epey şaşırdık. ‘İyiyim, teşekkür ederim. Siz nasılsınız?’ dedi."

V10: "Davranışlarındaki değişiklik dikkat çekti. Evdeki herkese gün içinde nasıl olduklarını sordu. Bu uygulamayı yapacağınızı biliyorduk ama bu kadar çabuk etki göstermesini ummamıştık."

V11: "Normal şartlarda selam vermez. Sadece bize de değil kimseye selam vermez. Teneffüs zamanı olsa bile odasından çıkmaz. Uzaktan eğitimde iyice içe kapandı, diye endişe ediyordum. Şimdi teneffüs zamanında yanıma geliyor, selam veriyor. ‘Nasılsın?’ diye soruyor."

V12: "Birkaç gündür selam verip hâl hatır soruyor. Çalışmanızın sadece arkadaşları ile olan ilişkilerine etki edeceğini düşünmüştüm ama aile içinde de olumlu olacak gibi duruyor."

V13: "İletişim kurmaya istekli olması beni sevindirdi. Kısa bir iyiyim kelimesinden daha uzun cevaplar verdiği için mutluyum."

V14: "Selam vermesi bile büyük değişiklik. Biraz içe dönük bir çocuk."

V15: "Kısa zamanda büyük bir dönüşüm geçirmesini beklemiyorum tabii. Ama selam vermesi bile önemli."

V16: "Bilgisayar, telefon... Dünyası bu. Evde kimseye selam vermez. Üç gündür selamın bile ötesine geçti. Nasıl olduğumu sordu. Böyle devam eder inşallah."

V17: "Ebeveynleri olarak onunla konuşuyoruz tabii. Selam vermesi, 'Nasılsın?' diye sorulduğunda cevapsız bırakmaması ya da 'İyiyim.' deyip geçiştirmemesi konusunda konuşuyoruz ama aile bu gibi konularda pek etkili olmuyor galiba. Birkaç gündür bu konuda değişiklik görüyoruz."

V18: "Bizi epeydir rahatsız eden ama telkinle çözüm bulamadığımız bir durumdu. Şimdi nasıl olduğumuzu soruyor. Güzel bir gelişme."

V19: "Odasından çıktığını bile pek görmeyiz normalde. Asosyal ne yazık ki. Birkaç gündür selam veriyor, 'Nasılsın?' deyince teşekkür edip bizim nasıl olduğumuzu soruyor."

V20: "Bize 'Nasılsınız?' diye sorunca babası da ben de sevindik. Aslında evde 'Nasılsın?' diyoruz ama o sadece 'İyi.' diyor. Bu hafta değişim başladı. Böyle gider umarım."

Veli görüşmelerinden sonra yapılan öğretmen görüşmelerinde öğretmenler şu şekilde görüş bildirdiler:

Öğretmen1: "Bu hafta derslerine sizin girdiğiniz gruptaki öğrencilerde selam verme konusunda olumlu bir gelişme var. Ben 'Merhaba.' dediğimde bir iki kişi

‘Merhaba.’ diye cevap verirdi; ‘Nasılsın?’ dediğimde tamamı sadece ‘İyiyim.’ derdi. Bu hafta iyiyim, siz nasılsınız diye sordular."

Öğretmen2: " Bu hafta çocuklar bana ‘Siz nasılsınız?’ dedi. Genelde ‘İyiyim.’ deyip iletişimi sonlandırırlardı. Sizinle ortak olan iki grupta da gelişme var."

Öğretmen3: "Öğrencilere nasıl olduklarını sormadan dersime başlamam, aldığım cevap sadece ‘İyiyim.’ olur. Şimdi bana da nasıl olduğumu soruyorlar."

Öğretmen4: "Öğrencilerin selam verme konusunda gelişme gösterdiklerini söyleyebilirim."

Öğretmen5: "Bu hafta bana da nasıl olduğumu sordular. Hatta Ö12 ben sormadan önce ‘Nasılsınız öğretmenim?’ dedi."

Öğretmen6: "Gözlemlediğim iki grupta da özellikle selam vermek konusunda gelişme gördüm. Bu sürecin onlar için olumlu olacağını düşünüyorum."

4.4.2. Eylem planı 2

Öğrencilerin dikkatini çekmek için "Çocuklar, tükenmez kalemim kayboldu. Kalemimi bulmamda bana yardım eder misiniz?" diye sordum. Hepsi yere bakmaya başladı. Onlara "Sadece kalemim yok, deseydim yardım eder miydiniz?" diye sordum.

Ö1: "Öğretmenim, yardım etmezdim çünkü yardım istediğinizi anlamazdım."

Ö4: "Yardım istemediniz. Bu yüzden yardım etmezdim."

Ö7: "Yardım istememiş olurdunuz, o yüzden yardım etmezdim."

Ö10: "Yardım istemediğiniz için yardım etmezdim."

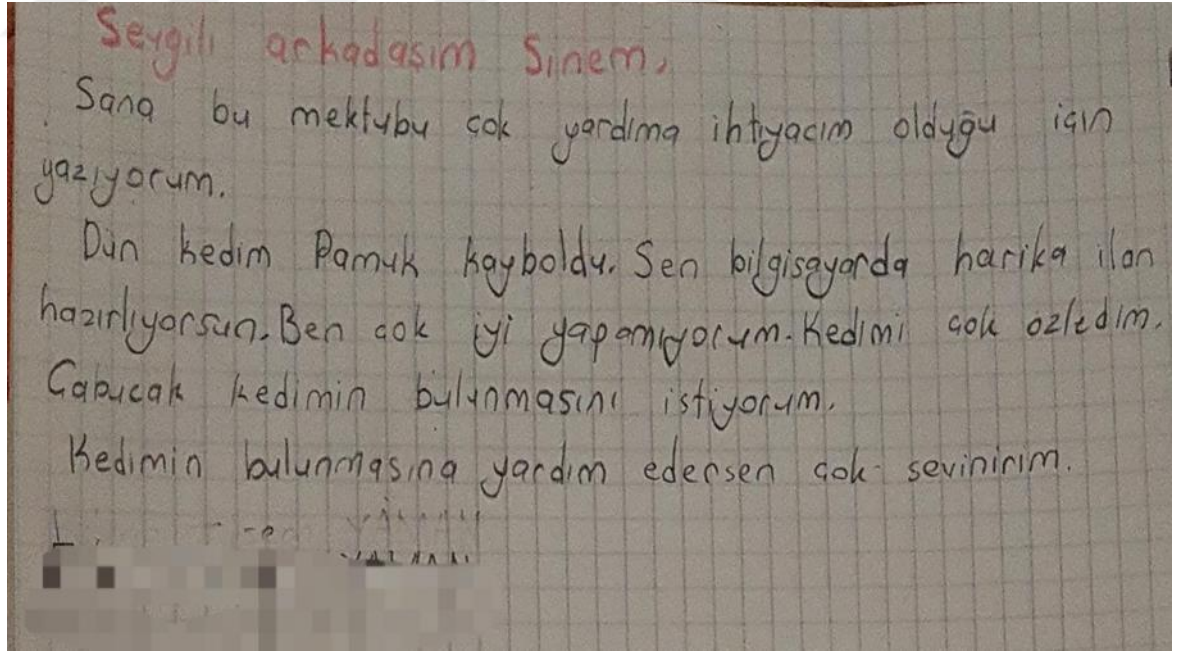
Ö12: " Yardım istediğiniz anlaşılmıyor."

Ö17: " Yardım istesenez yardım ederdim öğretmenim ama kalemim yok demek yardım istemek mi? Bence değil."

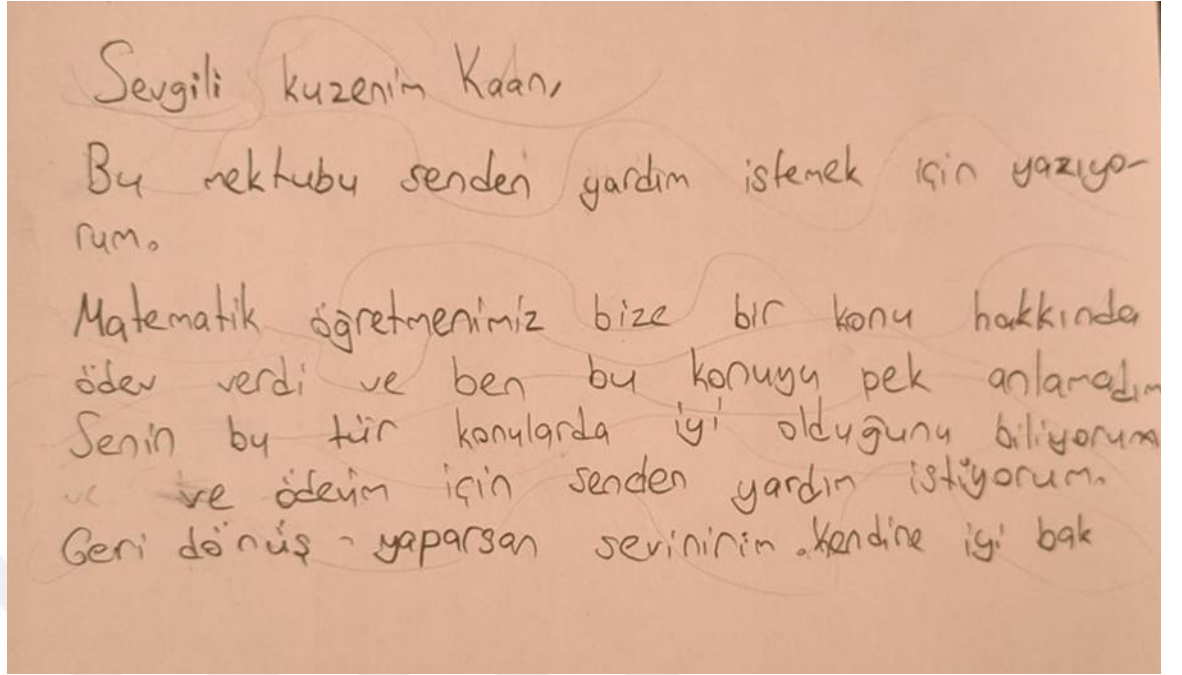
Ö20: "Kalemim yok, dediniz. Yardım istemediniz. Yeni bir kalem mi istiyorsunuz, kalemi beraber arayalım mı diyorsunuz açık değil."

Öğrencilerin cevaplarından sonra “Bir konuşmada nezaket kurallarına uygun ifadeler kullanırsanız doğru iletişim kurabilirsiniz. Doğru iletişim hayatımızın her alanında bizim için gerekli. Örneğin yardım isterken kullandığınız cümleler doğru kişiden yardım istemek kadar önemlidir. Şimdi empati kurarak yardım cümleleri oluşturalım.” denildi ve şu durumlara uygun yardım cümleleri oluşturmaları istendi: “Alışveriş merkezinde kayboldunuz ve güvenlik görevlisinden yardım istiyorsunuz. Okulda bileğiniz burkuldu ve merdivenden çıkmak için bir öğretmeninizden yardım istiyorsunuz. Ev ödevi olarak verilen testteki bir soruyu bilemediniz ve aile büyüklerinizden yardım istiyorsunuz. Sınıfta silginiz kayboldu ve silgiyi birlikte aramak için bir arkadaşınızdan yardım istiyorsunuz.”

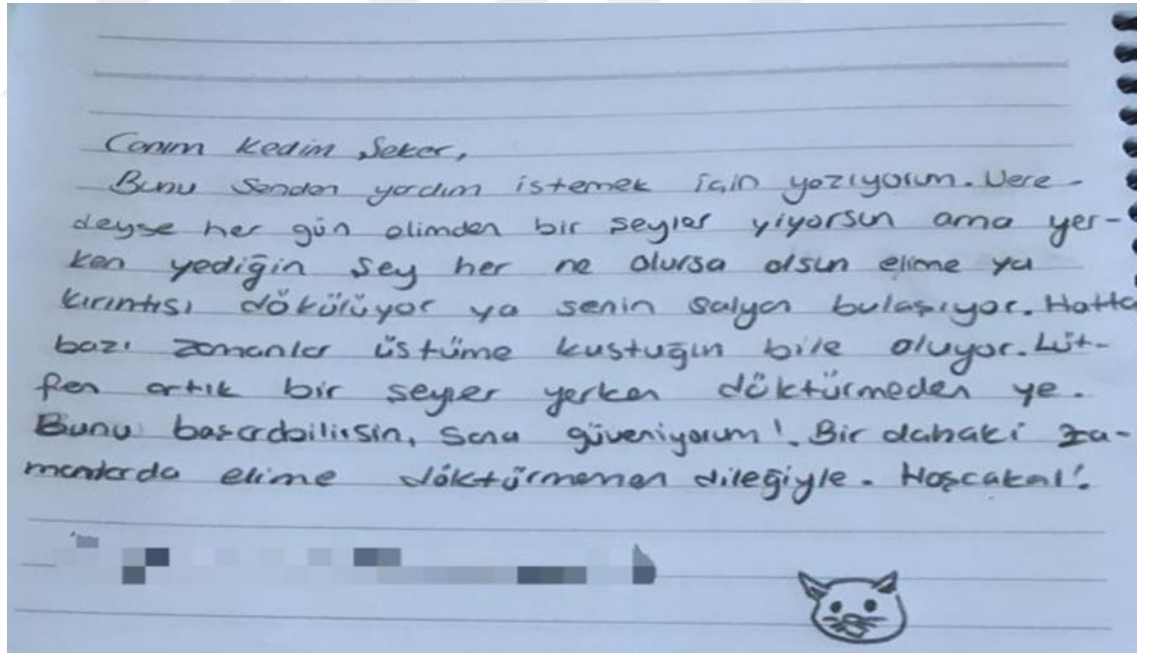
Öğrenciler etkinliğin başında doğru cümleleri oluşturamadılar. Benim “Kalemim yok.” örneğinde oluşturduğum cümleye benzer, sadece içinde bulundukları durumu anlatan cümleler kurdular. Sonra etkinliğin başında verdiğim örneği ve onların bana verdikleri cevapları hatırlattım. Bu kez hepsi içinde bulundukları durumu anlatmalarının yanı sıra cümlelerine yardım içeren soru eklediler. Öğrencilerden bir yardım mektubu yazmaları istendi. Mektuplar sesli okundu.



Şekil 3. Öğrenci yardım mektubu



Şekil 4. Öğrenci yardım mektubu



Şekil 5. Öğrenci yardım mektubu

Bir sonraki bölüm olan teşekkür etme konusunda öğrencilere “Yardım istediğimiz kişilere teşekkür etmeli miyiz? Teşekkür etmezsek ne olur?” soruları

soruldu. Ö4 hariç tüm öğrenciler yardım eden kişinin kendini değersiz hissedeceğini, yapılan yardımın küçümsenmiş gibi olacağını, kişinin bir daha aynı kişiden benzer bir konuda yardım alamayacağını söyledi.

Ö4: “Bazen teşekkür etmeye çekinebiliyorum. Karşıdaki ne söyleyeceğini bilemeyecek gibi geliyor.”

Ö16: “Teşekkür etmek güzel bir şey ama teşekkür etmezsek bir şey olmaz.”

Ö4 ve Ö16’nın cevaplarından sonra gruplarındaki diğer öğrenciler söz alarak kendi düşüncelerini söylediler.

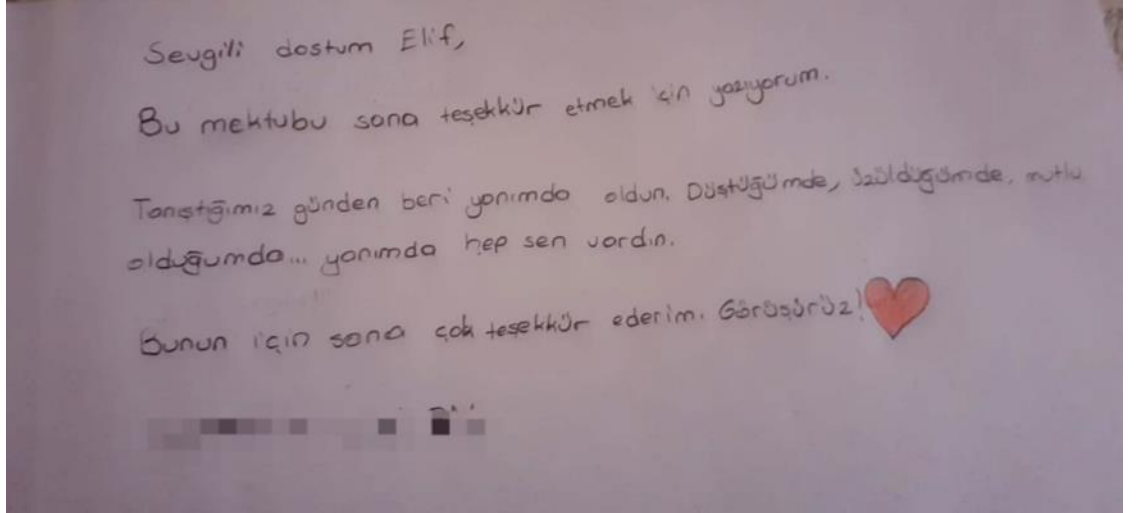
Ö2: “Teşekkürün karşılığı olarak rica ederim ya da önemli değil diyebilir.”

Ö6: “Ö2’ye katılıyorum. Sadece rica ederim der.”

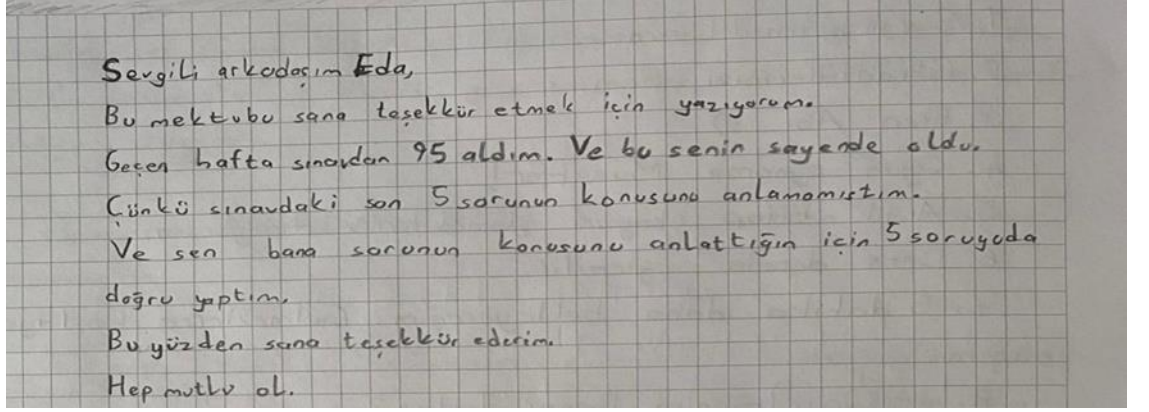
Ö17: “Bana teşekkür etmeyen kişiye bir kez daha yardım etmem.”

Ö19: “Teşekkür etmiyorsa beni umursamıyor demektir. O kişiyle arkadaşlığımı düşünürüm.”

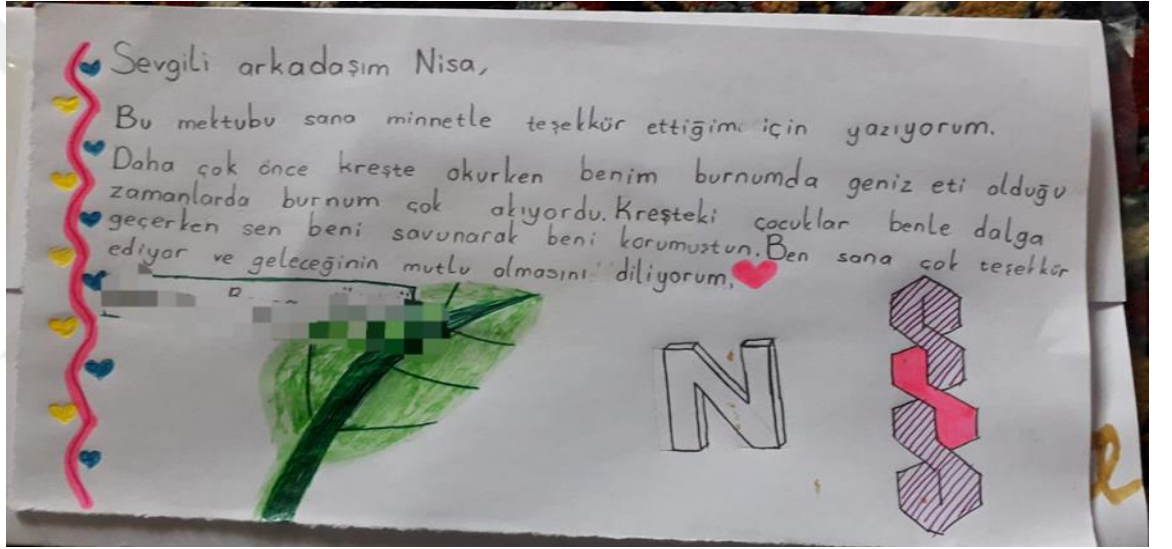
Öğrencilerden teşekkür mektubu yazmalarını istedim. Mektuplar sesli okundu.



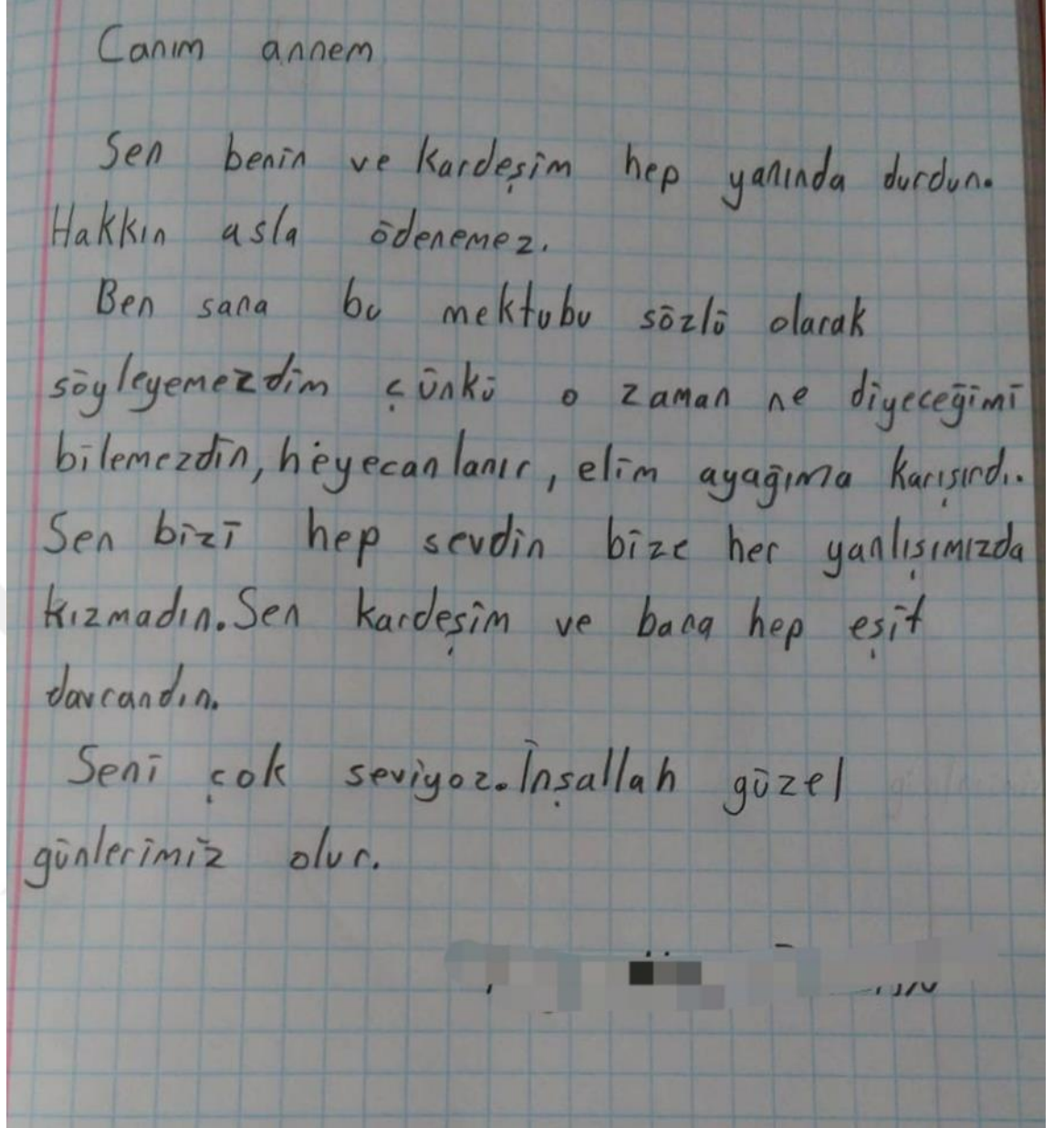
Şekil 6. Öğrenci teşekkür mektubu



Şekil 7. Öğrenci teşekkür mektubu



Şekil 8. Öğrenci teşekkür mektubu



Şekil 9. Öğrenci teşekkür mektubu

Öğrencilere “Hangi durumlarda özür dilersiniz? Özür dilerken hangi ifadeleri kullanırsınız? Birisi sizden özür dilemezse ne hissedersiniz? Sizden özür dilendiğinde o kişiye nasıl cevap verirsiniz?” soruları soruldu.

Ö1: “Bir arkadaşımın eşyasına zarar verdiğimde özür dilerim.”

Ö2: “Sadece özür dilesek yeter gibi.”

Ö6: “Katılıyorum. Özür dilerim demek yeterli.”

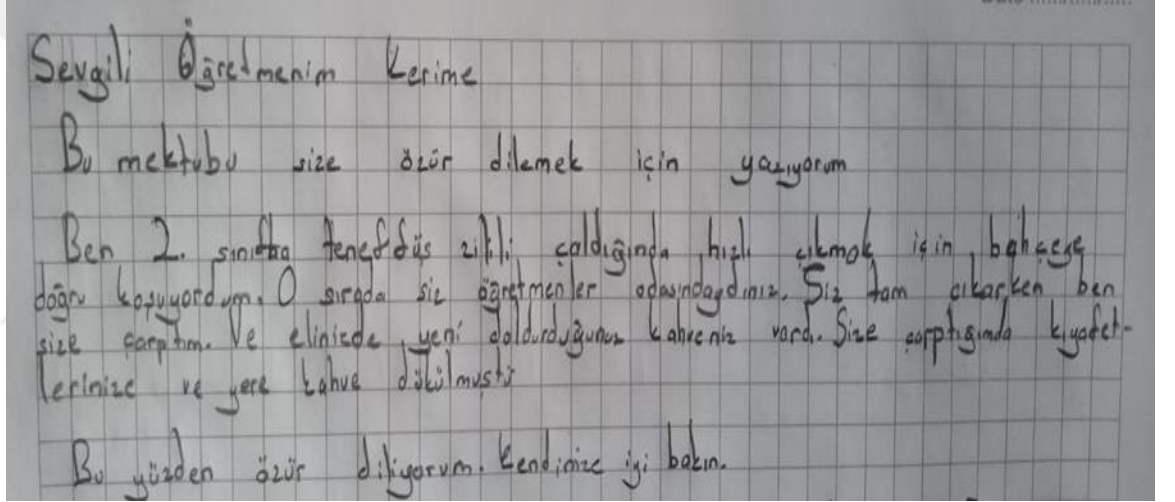
Ö8: “Evde yere bir şey döktüğümde özür dilemem gerekir ama unutuyorum.”

Ö10: “Birisi benden özür dilediğinde bir şey demem. Özür dilerse konu kapanır.”

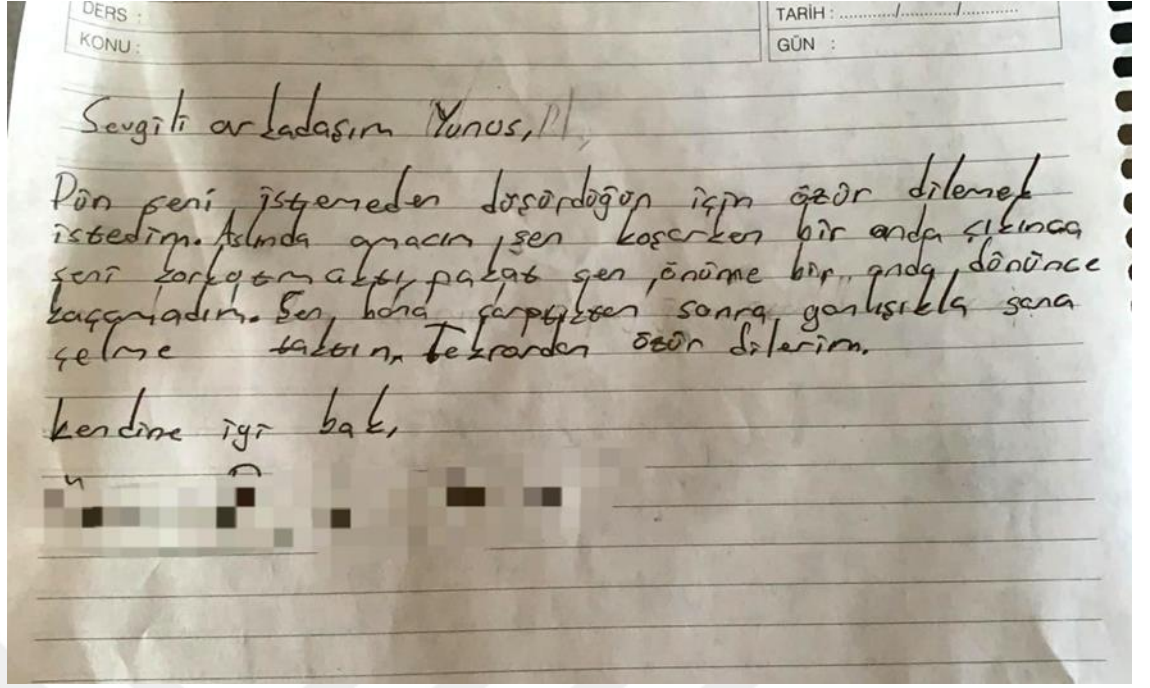
Ö13: “Özür dilenecek bir şey yapmıyorum.”

Ö19: “Özür dilediğinde bir şey değil mi diyoruz?”

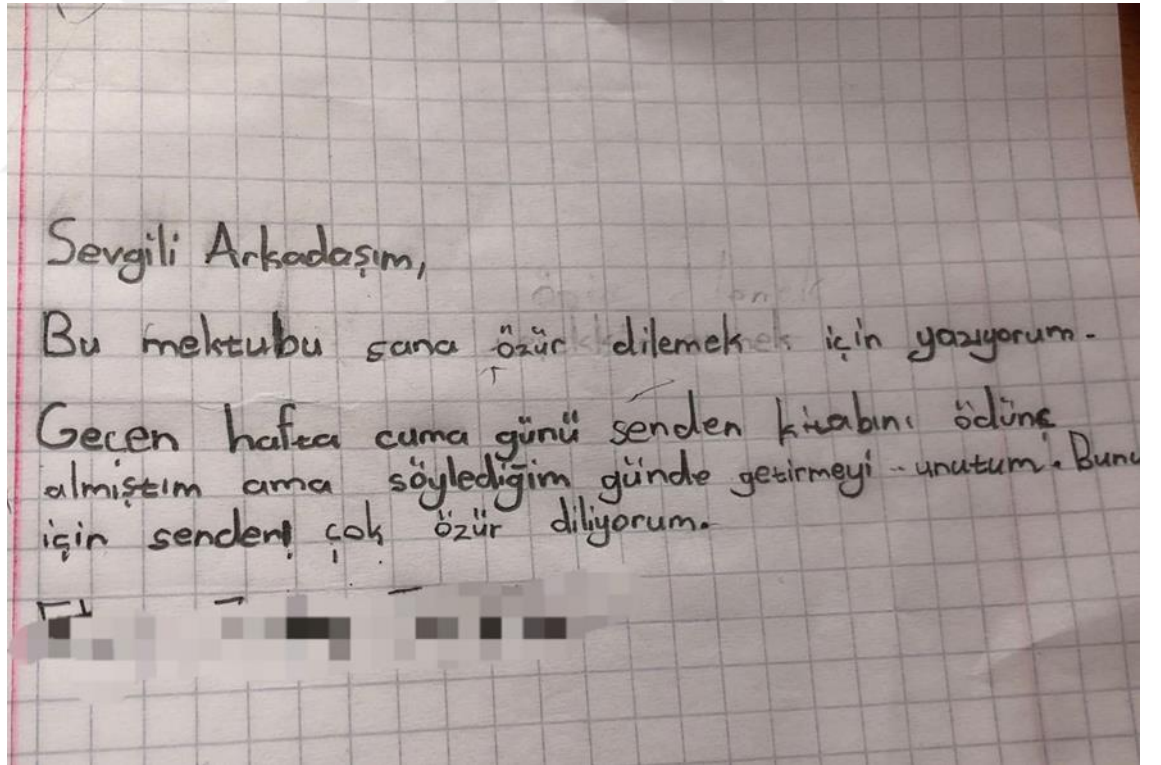
Öğrencilerle özür dilemenin sadece bir cümleden oluşmaması gerektiği, tıpkı yardım isteme ve teşekkür etmede olduğu gibi durumu da içermesi gerektiği, özür dilemezsek karşımızdaki kişinin kendini değersiz hissedeceği konularında konuşulduktan sonra öğrencilerden özür diledikleri bir mektup yazmaları istendi.



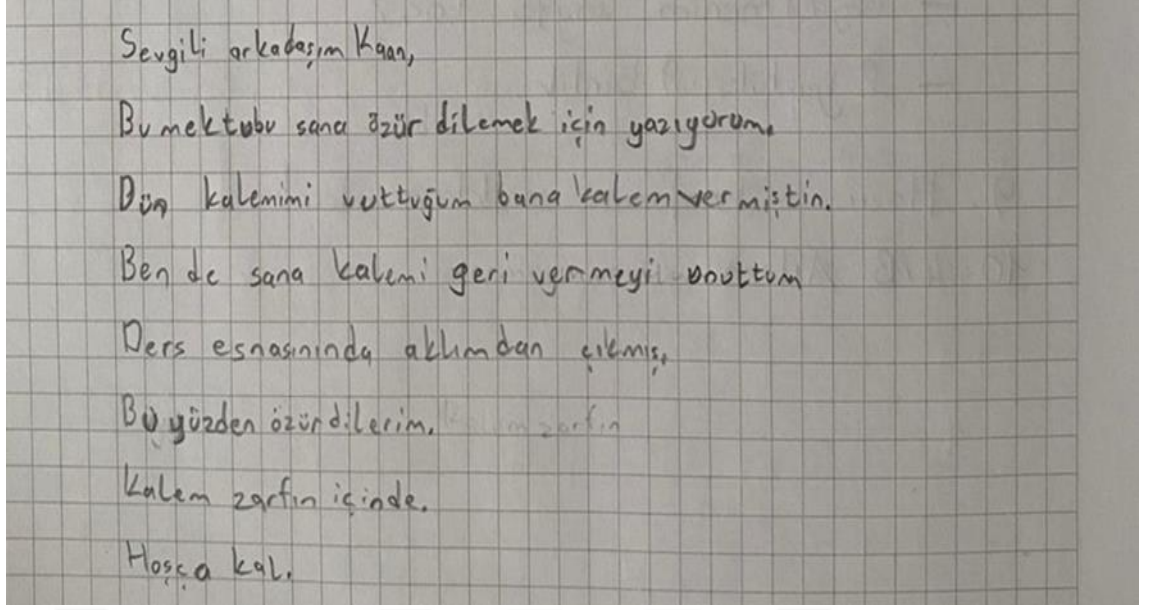
Şekil 10. Öğrenci özür mektubu



Şekil 11. Öğrenci özür mektubu



Şekil 12. Öğrenci özür mektubu



Şekil 13. Öğrenci özür mektubu

Öğrencilerin öz değerlendirme formlarından yapılan alıntılar şöyledir:

Ö1: "Bugün yaptığımız etkinlikte nasıl yardım isteneceğini öğrendim. Yardım isterken kurduğumuz cümlelerin açık olması gerektiğini fark ettim."

Ö2: "Bu etkinlikte özür dilemek, teşekkür etmek ve yardım istemenin önemini anladım. Günlük hayatıma yansıyacak bir ders oldu."

Ö3: "Teşekkür etmek kısmında zayıfım sanırım. Bundan sonra daha çok dikkat edeceğim."

Ö4: "Özür dilemenin önemini öğrendim. Karşıdaki insanların yerine kendimizi koymalıyız ve yanlış bir şey yapınca özür dilemeliyiz. Ayrıca teşekkür etmek ve yardımı doğru istemek de önemli."

Ö5: "Yardıma nasıl isteyeceğimiz, neden teşekkür etmemiz gerektiğini ve özür dilemenin önemini anladım."

Ö6: "Aslında bildiğimiz şeylerdi ama önemsiz olduğunu düşündüğümüz için uygulamıyoruz. Bundan sonra daha çok özen göstereceğim."

Ö7: "Yardım istiyorum ama teşekkür etmeyi bazen unutuyorum. Bu etkinlikte karşımdaki insanların ben teşekkür etmediğimde ne hissettiğini anladım."

Ö8: "Özür dilemenin, yardım istemenin, teşekkür etmenin yolunu ve önemini öğrendim. Bundan sonra bu konularda daha dikkatli olacağım. İletişim eksikliğim olduğunun farkında değildim. Daha doğrusu bu konuların iletişim olduğunun farkında değildim."

Ö9: "İnsanların hâlini hatırlını sormanın yanı sıra teşekkür etmenin, özür dilemenin de ne kadar önemli olduğunu yaptığımız etkinlikte öğrendim. Yardım isteme konusunda verdiğiniz örnekleri çok sevdim."

Ö10: "Bugün yardım isterken nasıl isteyebileceğimi anladım. Teşekkür etmenin ve özür dilemenin önemli olduğunu da. Teşekkür mektubu yazmaktan hoşlandım."

Ö11: "Özür dilemenin ve teşekkür etmenin neden önemli olduğunu yaptığımız etkinlikte daha iyi anladım."

Ö12: "Etkinliklerde hayatımızda işe yarayacak şeyleri öğrenmemiz çok güzel. Özür dilemek de yardım istemek de teşekkür etmek de günlük hayatımızda var."

Ö13: "Aile içinde pek özür dilemiyorum, teşekkür etmiyorum. Bilerek değil aslında. Bundan sonra bunları söyleyeceğim."

Ö14: "Teşekkür etmek, özür dilemek ve yardım istemek bugünkü konumuzdu. Hepsini örnekler vererek işledik. Yazmak hoşuma gitti."

Ö15: "Bugün ne kadar az teşekkür ettiğimi fark ettim. Fark ettiğim şeyi düzeltmek benim elimde."

Ö16: "Bugün etkinlikte özür dilemek, teşekkür etmek ve yardım istemek konuları hakkında konuşup mektup yazdık. Örneklerle olunca bu konuların önemini daha iyi anladım."

Ö17: "Teşekkür etmenin önemini, özür dilemezsek karşımdaki kişinin ne hissedeceğini ve yardım istemeyi öğrendim. Güzel bir etkinlik oldu."

Ö18: "Özür dilemediğimizde karşımızdaki insanın kendini kötü hissedeceğini, teşekkür etmek ve yardım istemenin önemini öğrendim."

Ö19: "Yardım isterken hangi cümlelerin kurulabileceğini farklı kişilerden örnek vererek öğrendik. Özür dilemek ve teşekkür etmek de önemli. Bu konuda mektup yazmamız iyi oldu."

Ö20: "Özür dilemenin, yardım istemenin ve teşekkür etmenin ne kadar önemli olduğunu, bunları nasıl yapacağımı öğrenmem günlük hayatımda işime yarayacak."

Veli görüşmelerinde de bu etkinliğin öğrencilerin günlük hayatına yansıdığı görülmektedir.

V1: "Kendinden yaşça epey küçük kardeşine nasıl yardım istenebileceğini anlatması beni hayrete düşürdü. Kardeşini görmezden gelir genelde."

V2: "Dün kahvaltıda meyve suyunu döktü ve özür diledi. Sihirli değneğin işi olmalı bu. Bir sakarlık yaptığında özür dilemek yerine derin bir of çeker. Özellikle aile bireylerinden özür dilediğini hiç duymamıştım. Biraz da bizde kabahat. Bu işin üstünde durmuyoruz."

V3: "Son birkaç gündür küçük şeyler için bile teşekkür ediyor. Mesela annesi ona bitki çayı yapmıştı. Bunun için teşekkür etti. Çocuğun normali bu değil. Değişimden memnunuz."

V4: "İki gün önce fen öğretmeninin verdiği deney ödevi için yardım istedi. Çok zorda kalmadıkça yardım istemez. Ayrıca yardım isterken 'Al!' 'Ver!' 'Yapılacak!' gibi sert ifadeler kullanır. Yardım istemeyi kendine yediremiyor diyorduk ama meğer çocuk yardım istemeyi bilmiyormuş. İki gün önce, bana 'Deneyim için iki tane boş plastik şişe ve kürdan gerekiyor, yardımcı olabilir misin?' dedi. Hayret ettim. Yardım ettikten sonra bana bir de teşekkür etti. Bu uygulamanız ona iyi gelecek."

V5: "Bu çocuk üstün ama yeri geldiğinde de özür dilemeyi bilmeli dedik ama bir durum olduğunda özür dilemek yerine yaptığı şeyi savunmaya geçti. Evde sürekli münazara yapıyor gibiyiz. Dün yanlışlıkla kardeşinin oyuncağının parçasını kırdı. Onu oraya koymasaydın, bu oyuncaklar kalitesiz, altı üstü ucuz bir oyuncak gibi sözler

söylemek yerine kardeşinden özür diledi. Kardeşi de kıyameti koparmak yerine anlayışla karşıladı. O da bizim kadar şaşırması olmalı."

V6: "Daha nazik biri oluyor sanki. Raftan su bardağı istedi, verince teşekkür etti."

V7: "Teşekkür etmek ve özür dilemek konusunda aile içinde biraz cimri davranıyoruz sanırım. En yakınımızdakilere daha çok özen göstermemiz gerektiğini biz de oğlumla öğrendik. Bu hafta epeyce teşekkür etti, özür diledi."

V8: "Eşyalarını sık sık kaybeder. Bu sabah fosforlu kalemini kaybetmiş. Evin içinde avazı çıktığı kadar ‘Kalemimi gören oldu mu?’ diye bağırarak yerine sakın bir ses tonuyla ‘Kalemimi bulmamda yardım eder misiniz?’ diye sordu. Tabii o şaşkınlıkla hemen seferber olduk, kalemini bulduk."

V9: "Bu hafta nezaket kurallarını mı işlediniz bilmiyorum ama hem bize hem de telefonda konuştuğu arkadaşlarına karşı gayet nazikti. Artık daha güzel iletişim kuruyor."

V10: "Ödevini yaparken bir soruyu bilememiş. Gayet kibar bir şekilde derdini anlatıp yardım istedi. Soruyu anlattıktan sonra çözdü ve teşekkür etti. Bu bizim için büyük bir değişiklik."

V11: " Özür dilemenin gurur kırıcı bir şey olduğunu mu düşünüyordu bilmiyorum. Öyleyse bile bu hafta bu düşüncesi değişmiş olmalı ki salı günü sinirle ağzından bir söz çıktı ve özür diledi. Normalde öyle bir şey söylediğinde odasına çekilir, aradan zaman geçince odasından çıkıp hiçbir şey söylememiş gibi davranırdı."

V12: "Sadece kendisine bir hediye alındığı zaman teşekkür eden çocuk annesi ona kek yapınca bile teşekkür ediyor."

V13: "Ders çalışırken bazen kalemi elinde sallar. Kalem de çoğunlukla oraya buraya fırlar. Yere mi düşmüş, birinin üzerine mi gelmiş önemi yok. Of, deyip kalemlikten yeni bir kalem alır. Bugün kalem yine elinden fırladı ve benim koluma çarptı. Yerinden kalktı, kalemi aldı ve özür diledi. Okuldaki eğitimin ne kadar etkili olduğunu anladım."

V14: "Teşekkür ederim cümlesini daha sık kullandığımı fark ettim. Güzel bir gelişme."

V15: "Bu hafta şöyle bir değişim hissettim. Daha güzel cümleler kurarak yardım istedi."

V16: " Artık selam veriyor, hâl hatır soruyor, özür diliyor. İletişimimizde iyileşme var. Derste teşekkür mektubu yazmasını istemiştiniz. Bana okudu. Böyle devam eder umarım."

V17: "Bu aralar küçük şeyler için de teşekkür ediyor. Olması gereken bu aslında ama böyle şeylere pek dikkat etmezdi. Şimdi daha iyi tabii."

V18: "Özür dilemenin gururla bir ilgisi olmadığını anlamış gibi görünüyor. Teşekkür konusunda da daha iyi durumda."

V19: "Her işini kendi yapmak ister, yardım istemez. Yardım istediğinde de emreder gibi ister. Birkaç gündür daha nazık bir şekilde yardım istiyor."

V20: "İki gündür daha güzel iletişim kuruyor diyebilirim. En güzeli de teşekkür ediyor olması."

Öğrencilerin derslerine giren öğretmenler görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

Öğretmen1: "Öğrencilerin birbirlerinin sözlerini kestikleri zaman özür dilediklerini fark ettim."

Öğretmen2: "Ö7, Ö6'nın sözünü kesti ve fark edince özür diledi. Öğrenciler genellikle bu davranışı göstermiyorlar. Başka bir grupta da Ö16 bana bir soru sordu. Cevaplayınca da teşekkür etti."

Öğretmen3: "Çocuklar etkinlikte yardım istediklerini, hangi konuda yardıma ihtiyacı olduklarını güzel ifade ettiler. Sorun çözülünce teşekkür edip etkinliğe odaklandılar."

Öğretmen4: "Özür dilerim ve teşekkür ederim cümleleri kullanılmaya başlandı. Etkinliğe güzel bir yansıma oldu diyebilirim."

Öğretmen5: “Birbirlerine ve bana teşekkür ettiler. Karmaşık soruların olduğu bir etkinlikti. Birbirlerinden destek alarak ilerlediler. Anlayamadıkları kısımları sorup cevap alınca teşekkür ettiler.”

Öğretmen6: “Bu hafta öğrencilerin birbirlerine daha çok teşekkür ettiklerini, iletişimde nezaket kurallarına daha çok uyduklarını fark ettim.”

4.4.3. Eylem planı 3

Öğrencilere “Konuşurken ya da yazarken belli bir sırayı takip ederiz. Konuşmalarımız ya da yazılarımız birbirini takip eden cümlelerden oluşan bir bütündür. Şöyle de söyleyebiliriz: Cümleler birleşerek bir grup oluşturur, bu grup paragraftır.” açıklamasını yaptıktan sonra öğrencileri iki gruba ayırdım ve gruplarına bir isim bulmalarını istedim. Her grup için eş zamanlı ayrı bir oturum açtım. Daha önceden hazırladığım yapbozun bağlantısını grupların sohbet bölümünden paylaştım.

“<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0037a4498778>

36 parça yapboz için:

<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0037a4498778>

20 parça yapboz için:

<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=03ed75494f67>”

Gruplara seviyelerine göre zaman verip yapbozu birlikte ekran paylaşımı ile yapmalarını istedim. Yapboz tamamlanınca her cümleyi bir öğrenci okuyacak şekilde metin seslendirildi.

Öğrencilerden grup olarak kendi seçtikleri masal kahramanının bir günlerini anlatan hazırlıksız bir konuşma yapmaları istedim. Her bir grup üyesinin yalnızca bir cümle söylemesi gerektiği ve sıranın diğer grup üyesine geçeceğini söyledim. Gruplar birlikte masalı ve kahramanı belirlediler. Kahramanın bir günü bitene dek gruptaki herkes sırayla birer cümle ekleyerek konuşmalarını tamamladılar. Öğrencilerin birlikte uyum içinde çalıştıklarını ve etkinliği sevdiklerini gözlemledim.

Öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinden yapılan alıntılar şöyledir:

Ö1: "Ekip olarak çalışmayı çok sevdim. Aynı arkadaşlarımla tekrar böyle bir çalışma yapmak isterim."

Ö2: "Grubumuz çok iyiydi. Hem yapbozu hızlı tamamladık hem de Pamuk Prenses'in gününü birlikte anlatmayı başardık."

Ö3: "Ben başta tek başıma çalışmak istemiştim. Siz kabul etmediniz. İyi ki etmemişsiniz. Etkinlik çok eğlenceli oldu."

Ö4: "Ben en çok yapbozu sevdim. Birlikte yapmak hem eğlenceli hem heyecanlı oldu."

Ö5: "Masallarda kahramanların günlerini çok kısa anlatıyorlar, böyle çok güzel oldu. Üstelik herkes başka bir cümle söyleyince eğlenceli de oldu. Grup çalışmasını sevdim."

Ö6: "Hem yapbozu hızlı tamamladık hem de birlikte uyumlu çalıştık. Bu yapbozu tek başımıza yapsak bu kadar hızlı yapamazdık."

Ö7: "Grubumuz ikiye bölündü ve iki ayrı grup olarak çalıştık. Önce anlaşılamayız diye düşündüm ama öyle olmadı."

Ö8: "Tüm grup yapbozu diğerinden daha önce bitirmek için iş birliği yaptık. En çok bunu sevdim. Heyecanlı oldu."

Ö9: "Hem yapboz hem masal konusu çok güzeldi. Grubumdaki arkadaşlarımla birlikte çalışmaktan hoşlandım."

Ö10: "Siz iki ayrı çevrim içi oturum açınca çok şaşırdım. Ekip çalışması yapacağımızı söylediğinizde bu kadar eğlenceli olacağını tahmin etmemiştim."

Ö11: "Grup çalışmasını sevdim çünkü birlikte hızlı çalıştık. Üstelik masal kahramanımızın bir günü de çok güzel oldu. Ö10'un söylediği cümlede Çizmeli Kedi'nin süt kabının içine düşmesine çok güldüm."

Ö12: "Hem yapbozu birlikte yapmak hem de masal kahramanımızın gününü anlatmak çok eğlenceli oldu."

Ö13: "Ekip olarak çalışmayı sevdim. Birbirimizle rekabet etmeden birlikte çalıştık ve başarılı olduk."

Ö14: " Grubum çok iyiydi. Yapboz ilk başta çok zor geldi ama birlikte yapınca hızla çözdük."

Ö15: "Yalnız olmaktan daha iyiydi çünkü birlikte daha hızlıydık. Bir de çok eğlendik."

Ö16: "Masal kahramanımızın bir günü çok güzel oldu. Herkesin aklına farklı fikirler geldi. Fikirler birleşince de ortaya güzel bir gün çıktı."

Ö17: "Grup olarak çalışmanın bu kadar iyi olacağını düşünmemiştim. Hem verimli hem eğlenceli oldu."

Ö18: "Bence çok güzel bir etkinlik oldu. Yapbozda hepimiz çok heyecanlandık. Sonra birlikte masal kahramanımızın gününü anlattık."

Ö19: "Böyle etkinlikleri daha çok yapalım. Arkadaşlarımla çok güzel çalıştım. Grup olarak çok başarılı olduk."

Ö20: "Etkinliğe başlarken karamsardım. Yapamayacağımız gibi geldi ama öyle olmadı. Birlikte çok güzel çalıştık."

Etkinlik sonunda grupların kendilerini değerlendirmelerini istedim. Ö15, Ö16 ve Ö17 gruplarını aşağıdaki gibi değerlendirmişlerdir. Diğer grup formlarında da aynı puan görülmüştür.

GRUP DEĞERLENDİRME FORMU						
	Ölçütler	1- Hiçbir zaman	2- Çok az	3- Bazen	4- Sıklıkla	5- Her zaman
1	Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinler.					X
2	Grup üyeleri birbirlerine saygı gösterir.					X
3	Grup üyelerinin her biri çalışmalarda aktif rol alır.					X
4	Grup üyeleri birbirlerini cesaretlendirir.					X
5	Grup üyeleri birlikte çalışmaktan hoşlanır.					X
6	Grup üyeleri ihtiyaç duyduklarında birbirinden yardım ister.					X
7	Grup üyeleri birbirlerinin duygularını anlar.					X
8	Grup üyeleri birbirlerine güvenir.					X
9	Grup üyeleri birbirlerini takdir eder.					X
10	Grup verimli bir şekilde çalışır.					X
	TOPLAM					50

Şekil 14. Grup değerlendirme formu

Veli görüşmelerinde de bu etkinliğin başarılı olduğu görülmektedir.

V1: "Bu hafta iş birliğini işlediğinizi anlattı. Etkinliği çok sevmiş. Biz de birlikte yapboz yaptık."

V2: "Evde iki gruba ayrılıp satranç oynadık. Genelde bireysel turnuva olurdu. Yenildiğinde kıyamet kopardı. Şimdi kazandığı için mi bilmem ama sakindi. Kaybedince de size yorumumu söylerim."

V3: "Konunuz ekip çalışmasıymış. Dersten sonra bana anlattı. Gruptaki arkadaşlarını ve yaptıklarını anlatırken çok heyecanlı görünüyordu. Arkadaşlık ilişkileri olmayan bir çocuğun böyle arkadaşlarını anlatması çok güzel."

V4: "Bu hafta iş birliği yapmaya daha yatkındı. Birlikte kek yaptık. Çocuğumla bir şeyleri beraber yapabilmek güzel bir duygu."

V5: "Takım ruhunu işlemişsiniz. Bana anlattı. Masal kahramanı ve yapbozdan çok hoşlandığını söyledi ama bence asıl hoşlandığı şey paylaşmak."

V6: "Dersinizin konusu birlikte bir romandan alınmış yapbozu tamamlamak ve masal kahramanının gününü anlatmakmış. Sizin etkinliklerinizi çok sevdiğini söyledi. Arkadaşları ile nasıl çalıştıklarını anlattı."

V7: "Takım çalışması eve de yansıdı hocam. İşi beraber bitirirsek daha hızlı olur, sonra da birlikte zaman geçiririz, dedi. Sofrayı beraber kaldırdık."

V8: "Bu hafta iş birliği yapmayı işlemişsiniz. Bu etkinliği çok sevdiğini anlattı."

V9: "Her şeyi yalnız yapmaktan hoşlanan bir çocuğun derste yaptığı grup çalışmasını hevesle anlatması güzel bir gelişme."

V10: "Bence bu dersinizin etkisi olumlu oldu. Genelde dersi bile anlatmaz. Bu kez her ayrıntıyı anlattı. Arkadaşları ile çok iyi anlaşmış."

V11: "İş birliği yapmayı çok sevdiğini anlattı. Grubu ile hızlı bir şekilde yapbozu tamamlamışlar."

V12: "Grubun ikiye bölünmesini, yapboz yapmalarını, masal kahramanını keyifle anlattı. Biz de evde takım çalışmaları yapabiliriz, dedi."

V13: "Birkaç hafta önce grubundaki kimsenin adını bilmiyordu. İnsan her hafta beraber derse girdiği arkadaşının adını bilmez mi, diye soruyordum. Soruma cevap bile vermiyordu. Şimdi tek tek arkadaşlarının yaptıklarını anlatıyor."

V14: "Grup çalışmasını sevdiğini söyledi. Arkadaşları ile birlikte çalışmaktan hoşlanmış."

V15: "Etkinlikte çok eğlendiğini söyledi. Genelde grup çalışmasında iyi değildir. Ön yargılıdır. Okulda da böyle."

V16: "Dersten çıkınca teneffüste hemen yanıma gelip heyecanlı bir şekilde arkadaşları ile ne yaptıklarını anlattı. Etkinliği çok sevmiş."

V17: "Bireysel çalışmaktan hoşlanan bir çocuk. Bu kez arkadaşları ile çalışmayı sevdiğini söyledi. Olumlu bir değişiklik gördüm."

V18: "Çok heyecanlı bir etkinlik olduğunu anlattı. Arkadaşları ile iyi anlaşmış."

V19: "Dersinizin olumlu etkileri böyle devam etsin. Arkadaşlarını ve birlikte yaptıkları yapbozu anlatırken mutlu görünüyordu."

V20: "Arkadaşlık ilişkilerinin gelişmeye başladığını hissediyorum. Derste ne yaptığını anlatırken arkadaşlarının ne yaptığını da anlattı."

Öğretmen görüşmelerinde etkinliğin diğer derslere yansıdığı görülmektedir.

Öğretmen1: "Bu hafta birlikte çalıştılar. Takıldıkları yerlerde birbirlerine yardım ettiler. Rekabetin az, iş birliğinin çok olduğu bir etkinlik yaptılar."

Öğretmen2: "Bu hafta dayanışma konusunu mu işlediniz bilmiyorum ama grup olarak kenetlenmişlerdi. Birbirleriyle daha iyi anlaşmaya başlamışlar."

Öğretmen3: "Dün afiş çalışması yaptırdım. Genellikle bireysel çalışmayı tercih ederler ama bu kez birlikte yapmak istediler. Güzel bir gelişme."

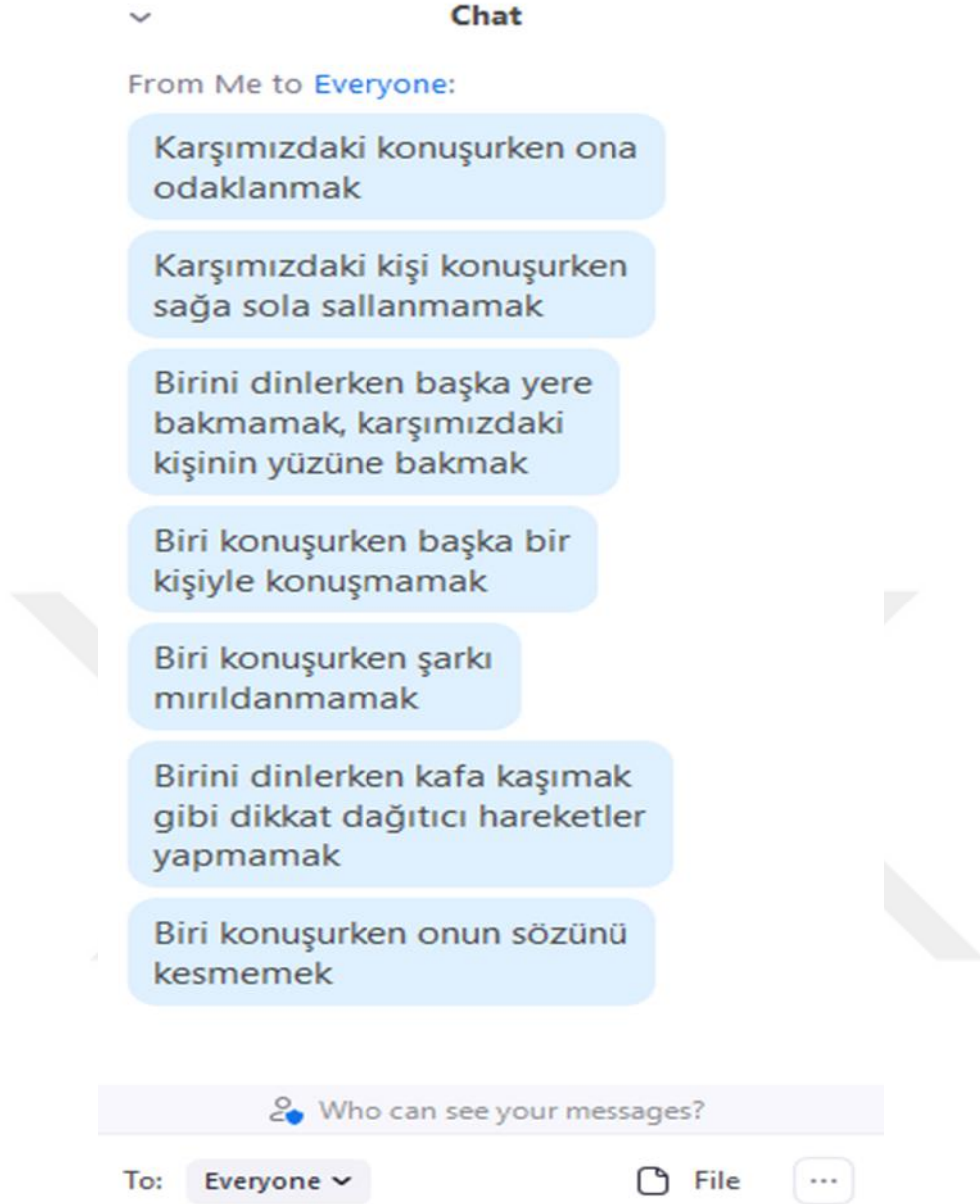
Öğretmen4: "Çocuklar sanki daha iyi anlaşıyorlar. Birlikte çalışmaktan hoşlanıyorlar."

Öğretmen5: "Birbirlerine yardım ettikleri ve iş birliği yaptıkları bir etkinlik oldu. Kavga etmeden birlikte çalıştılar."

Öğretmen6: "Ö19 ve Ö15 genelde rekabet hâlinde olurlardı. Bu kez bir dayanışma gözlemledim."

4.4.4. Eylem planı 4

Öğrencilere “Sizce iletişimi engelleyen unsurlar nelerdir?” sorusunu yönelttim. Öğrenciler düşüncelerini ifade ettikten sonra onları iki gruba ayırdım. İlk gruba konuşmaları için doğa, eğitim, kitap gibi hakkında birçok şey söyleyebilecekleri bir konu verip konu hakkında seçim yapmalarını ve diğer gruptan bir kişiyle bu konu hakkında beş dakika kadar konuşacaklarını söyledim. Diğer gruba ise karşılarındaki kişi konuşurken dikkat dağıtıcı hareketler yapmalarını, kafalarını kaşımalarını, şarkı söylemelerini, yere ya da tavana bakmalarını söyledim. Konuşma bittikten sonra grupların görevlerini değiştirdim. Süre sonunda öğrencilere “İletişimde yanlış olan neydi?”, “Konuşurken dikkatini dağıtan bir şey oldu mu?”, “Kendini nasıl hissettin?” sorularını sordum. Öğrencilerle birlikte beyin fırtınası yaparak onların söyledikleri dinleme kurallarını uzaktan eğitim aracının sohbet bölümüne yazdım.



Şekil 15. Uzaktan eğitim aracı sohbet bölümündeki beyin fırtınası notları

Öğrencilerden “iletişim” konulu bir deneme yazmalarını istedim. Denemeler sesli okundu.

DERS :	TARİH :
KONU :	GÜN :

İletişim

İletişim hayatımızın her alanında varılmaktadır ve varılmaya devam edecektir.

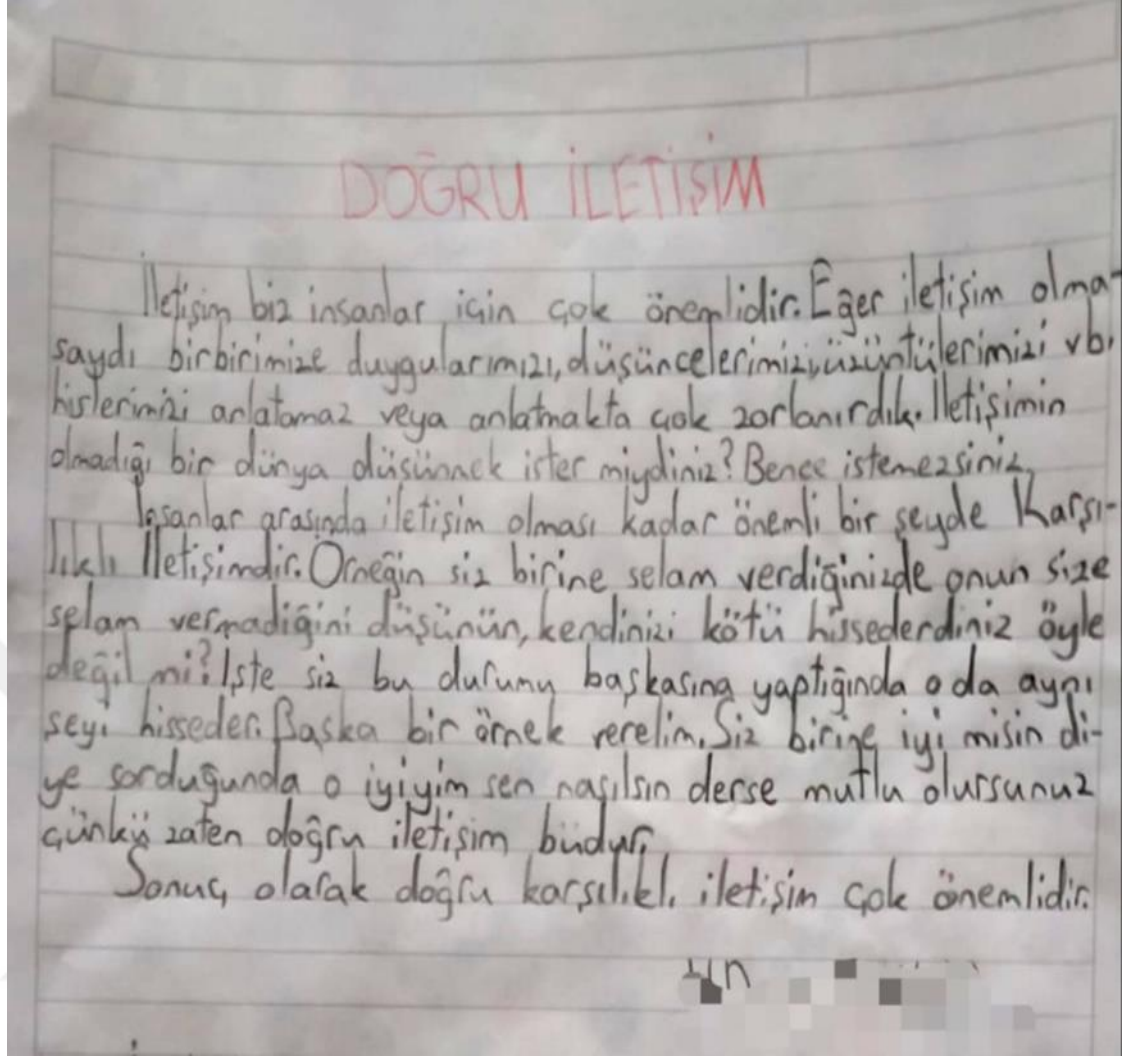
Ta ki ölene kadar...

Selam verme, selam alma, nasılsın... vb. kelimeler iletişimin baş öğelerindendir. Bu kelimeler iletişimi başlatır. İletişimi başlatmak kadar sürdürmek de önemlidir. Mesela bize "Nasılsın?" diyene "İyiyim." deyip bırakmak karşısındaki kişiye "Seni önemsemiyorum." mesajını verir. Bu yüzden böyle sorulara karşılık olarak "İyiyim. Peki ya sen nasılsın?" dersek eminim daha güzel olacaktır. Bunlara ek olarak konuşan kişinin yüzüne bakmak, başka işlerle uğraşmamak, dikkat dağıtıcı hareketlerden kaçınmak konuşan kişiye ona önem verip dinlediğimizi anlatır.

Bu yüzden bir kişiyle iletişime girerken bu kurallara dikkat etmeliyiz :) :)



Şekil 16. İletişim konulu deneme



Şekil 17. İletişim konulu deneme

İLETİŞİM OLMASAYDI?

İletişim bir insanın bir diğer insan ile anlaşabilmesidir. Eğer iletişim olmasaydı neler olurdu, hiç düşündünüz mü? Eğer iletişim olmasaydı, insanlar birbirleri ile anlaşamaz ve çok kötü geçinirlerdi. Hatta hayatı bile güzel, tadında yaşayamazdık. Örneğin bir fikriniz var, bunu insanlarla paylaşmak istiyorsunuz, ama insanlar sizi dinlemiyor, başka işle uğraşüyor ve kargınızda sallanıp duruyorlar. Düşünürseniz çok kötü bir durum. Kesinlikle bunları yaşamak istemezsiniz. Eğer insanlar bu şekilde olsaydı acımasız olabilirlerdi.

İnsanlar arasında iletişimin olması kadar önemli bir şeyde karşılıklı iletişimdir. Mesela birine nasılsın diye sorduğunuzda, size sadece iyiyim yanıtı verse nasıl hissedersiniz. Ben de çok kötü hissedersiniz. Çünkü birine nasılsınız diye sorarsanız ve bunun cevabı sadece iyiyim olursa siz ben onu merak etmiştim ama o beni merak etmedi diye düşünüp üzüle bilirsiniz. Ama ben iyiyim sen nasılsın diye cevap verirse siz ben merak etti, beni düşünüyor diye düşünüp mutlu olursunuz.

Kısacası iletişim olmasaydı hayat çok zor olurdu. Bu yüzden iletişiminize dikkat etmeliyiz.

Şekil 18. İletişim konulu deneme

İLETİŞİMİN ENGELLENMESİ

Bence iletişim birbirinden farklı faktörler tarafından engelleniyor. bunlardan bazıları: insanların-çoğunlukla gençlerin- iletişim yöntemlerinin ve sözcük hazinelerinin çok geniş veya güzel olmaması, bu yüzden de kendileri ifade ederken doğru cümleleri kuramamaları; insanların daha içe kapanık olması ve konuşmayı hızlı bir şekilde kesmek istemeleri, insanlara "merhaba, nasılsınız?" gibi sözcükleri söylememeleri, saygısız olmaları ve insanların yüze bakarak konuşmamaları, Bir insan konuşurken garip sesler çıkarmaları ve ya şarkı mırıldanmaları vb. Eğer insanlar birbirlerine karşı saygılı olmayı öğrenirse, ve sözcük hazinelerini geliştirmek için çaba harcarsa bu sorunların çözülebileceğine inanıyorum.

Şekil 19. İletişim konulu deneme

Etkinlik sonunda öz değerlendirme formu ile değerlendirme yaptım. Öğrencilerin öz değerlendirme formlarından elde edilen veriler şöyledir:

Ö1: "Bu çalışmada dinleme kurallarını öğrendim. Etkinlikte zorlandığım yer arkadaşlarım dikkat dağıtıcı hareketler yaparken konuşmaktı. Bu etkinlikten sonra dinleme kurallarına daha çok dikkat edeceğim."

Ö2: "Bu etkinlikte dinleme kurallarını uygulamalı olarak öğrendim. Biri konuşurken onun dikkatini dağıtmamak gerektiğini anladım. Etrafımda herkes dikkat dağıtıyordu ve ben konuşmakta çok zorlandım. Dinleme kurallarına uymaya özen göstereceğim."

Ö3: "Nasıl dinlememiz gerektiğini öğrendim. Konuşan kişinin dikkatinin nasıl dağıldığını gördüm. Diğer gruptaki arkadaşlarım dikkatimi dağıtan hareketler yapınca ne söyleyeceğimi bile unuttum. Bundan sonra dinleme kurallarına uygun bir şekilde dinleyeceğim."

Ö4: "Bu çalışmada dinlemeyi öğrendim. Kurallara uygun dinlemediğimizde konuşan kişinin nasıl zor durumda kaldığını gördüm. Konuşurken ben de zorlandım. Dinleme kurallarına herkesin uyacağını düşünüyorum."

Ö5: "Bu etkinlikte karşımdaki insan konuşurken ona odaklanmam, onun dikkatini dağıtmamam gerektiğini öğrendim. Birisi karşımda dikkat dağıtıcı hareketler yaparken düşüncelerim de dağıldı. Kurallara uygun dinlemeye özen göstereceğim."

Ö6: "Bu çok faydalı bir etkinlikti. Dinleme kurallarını öğrendim. Sözüm kesildikçe ne söyleyeceğimi unuttum ve sinirlendim. Artık daha dikkatli ve saygılı dinleyeceğim."

Ö7: "Çok eğlenceli ve çok moral bozucu bir etkinlik oldu. Dikkat dağıtırken eğlenceli gibiydi ama rolleri değiştirince çok zorlandım. Dediklerimin anlaşılmadığından eminim. Bir daha kimsenin dikkatini dağıtmam."

Ö8: "Benim için faydalı bir çalışma oldu. Konuşurken zorlandım ama dinleme kuralları ile ilgili empati kurdum. Bundan sonra arkadaşlarımı, öğretmenlerimi ve ailemi daha dikkatli dinleyeceğim."

Ö9: "Etkinlikte dinleme kurallarını öğrendim. Zorlandığım bölüm konuşmak, zorlanmadığım bölüm ise dikkat dağıtmaktı. Tıpkı gerçek hayat gibi. Birinin dikkatini

dağıtırken zorlanmayız ama biri dikkatimizi dağıtırsa konuşmak çok zor olur. Artık dinlerken kurallara daha çok dikkat edeceğim."

Ö10: "Bu etkinlikte dinleme kurallarını öğrendim. Biri konuşurken onun dikkatini dağıtan hareketler yapmamayı, sesler çıkarmamayı ve onun sözünü kesmemeyi öğrendim. Konuşan kişi çok zorlanıyor. Etrafımda kim konuşursa onu dikkat dağıtmadan dinleyeceğim."

Ö11: "Bu çalışmada dinlemenin kurallarını öğrendim. Aslında empati kurabilsek bu çok net bir şey ama ne yazık ki kurallara pek uyulmuyor. Ben biraz da sabırsız davranıyorum. Bir soruyu bilince öğretmenlerimin sözünü kesebiliyorum ya da konu çok kolay olunca öğretmen konuşurken başka şeylerle ilgileniyorum. Artık böyle davranmayacağım. Etkinlikte konuşurken çok zorlandım. Artık öğretmenlerimi sessizce, onların sözünü kesmeden dinleyeceğim."

Ö12: "Bu etkinlikte dinleme kurallarına uymayı öğrendim. Diğer gruptaki arkadaşlarım ben konuşurken dikkatimi çok fazla dağıttılar. Basit bir cümleyi bile kurmakta zorlandım. Bundan sonra kurallara uygun dinleyeceğim."

Ö13: "Bugün dinleme kurallarını öğrendim. Karşımdakiler şarkı söyleyip etrafa bakarken konuşmak çok zor oldu. Bundan sonra dinleme kurallarına dikkat edeceğim."

Ö14: "Bu çalışmada dinleme kurallarının neler olduğunu ve kurallara uymazsak konuşan kişinin ne yaşadığını öğrendim. Konuşurken tahmin ettiğimden daha fazla zorlandım. Bundan sonra dinleme konusunda daha dikkatli olacağım."

Ö15: "Bugün gerçek dinlemeyi öğrendim. Karşımda arkadaşlarım dikkatimi dağıttılar ve ben düzgün konuşamadım. Artık dinleme konusunda daha özenli olacağım."

Ö16: "Bu çalışmada dinleme kurallarını öğrendim. Diğer gruptakiler benim dikkatimi dağıtırken konuşacaklarımı söyleyemedim. Hepsi içimde kaldı. Bir etkinlikte bunları konuşmak isterim. Artık dinleme kurallarına uyma konusunda dikkatli olacağım."

Ö17: "Bugün etkinlikte dinleme kurallarına uygun dinlemeyi öğrendim. Karşımda arkadaşlarım dikkatimi çok dağıttı ve ben konuşmakta çok zorlandım. Dinleme kurallarına daha çok uyacağımdan eminim."

Ö18: "Bugün etkinlikte dinleme kurallarını öğrendim. Diğer gruptaki arkadaşlarım dikkatimi dağıtan hareketler yaptılar. Konuşurken zorlandım. Sonra rollerimizi değiştirdik. Dikkat dağıtmak çok kolaydı. Bundan sonra dinleme kurallarını uygulayacağım."

Ö19: "Bugünkü çalışmada dinleme kurallarının neler olduğunu, kurallara uymazsak konuşan kişinin ne hissedeceğini öğrendim. Dikkatim çok dağıldı ve konuşurken zorlandım. Artık dinleme kurallarına daha çok dikkat edeceğim."

Ö20: "Bugünkü çalışmada dinleme kuralları öğrendim. Diğer gruptaki arkadaşlarım dikkatimi dağıttılar. Sözüm kesildi, biri şarkı mırıldandı, biri sağa sola sallandı. Konuşurken çok zorlandım. Bundan sonra dinleme kurallarına çok dikkat edeceğim."

Etkinlik ile ilgili veli görüşmelerinden elde edilen veriler şöyledir:

V1: "Bu hafta dinleme kuralları konusunu işlediğinizi anlattı. Öğretmenlerini artık daha dikkatli dinleyeceğini düşünüyorum."

V2: "Bu konuda etkinlik yapmanıza çok sevindim. Çünkü gerçekten dinleme konusunda sorun yaşıyordu. Bundan sonra daha dikkatli olacağına eminim."

V3: "Bugün bana bir soru sordu ve yüzüme bakarak dinledi. Eline bir kalem, silgi vb. alıp onunla oynayarak dinlerdi. Bence dersiniz onun için çok iyi oldu. "

V4: "İletişim konusunda yazdığı denemeyi okudum. Çok beğendim. Yazdıklarını benimsemesi onun için faydalı olacak."

V5: "Öğretmenleri ile bu konuda çok sorun yaşadı. Konuyu bildiği için dinlemiyormuş. Özellikle öğretmeni konuyu tekrar ediyor ya da özetliyorsa sınıfın huzurunu bozuyormuş. Umarım artık farklı davranır."

V6: "Daha sakın bir çocuk oldu. Sakın sakın dinliyor. Bakışlarını kaçırmıyor. Güzel bir etkinlik yaptığınızı söylemişti."

V7: "Okumayı ne kadar seviyorsa dinlemeyi de o kadar sevmiyor. Konu ilgisini çekmiyorsa ya da konuyu derinlemesine biliyorsa asla dinlemiyor. İki gündür öğretmenleri de daha dikkatli dinlediğini söylüyorlar. Bence çalışmanız etkili oldu."

V8: "Dinleme kurallarına uyma konusunda özenli davranmaya başladığını fark ettim. Örneğin kimsenin sözünü kesmedi. Sabırsızlık yapmadı."

V9: "Bu hafta dinleme kurallarını anlattığınızı ve deneme yazdığını anlattı. Bana denemesini okuttu. Öğrendiği dinleme kurallarını bana da anlattı. Uyacağını düşünüyorum."

V10: "Dinleme ile ilgili biraz sıkıntı yaşıyordu. Ne kadar uyarsak da dikkate almıyordu. Etkinlikte empati kurduğu için etkili olduğunu düşünüyorum."

V11: "Öğretmenleri hep dinleme kurallarına uygun davranmadığı için şikayetçiydi. Bu konu onun için çok faydalı olacak."

V12: "Birkaç gündür evde kimsenin sözünü kesmemesi etkinliğinizin etkisi diye düşünüyorum. Genelde karşısındaki kişi konuşurken sözünün bitmesini beklemezdi."

V13: "Bu hafta öğretmenlerinden biri ile bu konuda konuştuk. Sessiz sakın dinlemiş. Çok sevindim çünkü bu konuda epey şikâyet duyuyordum."

V14: "Bana iletişim ile ilgili yazdığı yazıyı okudu. Sonra dinleme kurallarını anlattı. Ben konuşurken de sözümü kesmeden, etrafa bakmadan beni dinledi."

V15: "Bu hafta dinleme kurallarını işlediğinizi anlattı. Zaten üç dört haftadır daha nazik bir çocuk oldu. Gelişmeleri olumlu buluyorum. Şimdi de daha sessiz bir şekilde dinliyor. Böyle devam eder bence."

V16: "Biz söyleyince etkisi az oluyordu. Dersinizde etkili dinlemeyi öğrenmiş. Bu her alanda işine yarayacak."

V17: "Beni dinlerken elindeki kâğıdı karalamaması, doğrudan yüzüme bakması gözlemlediğim bir etki. Derslerine de etki edecektir."

V18: "Söz kesmiyor, sağa sola bakmıyor, sabırla dinliyor. Gayet güzel bir gelişme olmuş."

V19: "Arkadaş edinmemesinin bir nedeni de buydu bence. Kimseyi sözü bitene kadar dinlemiyordu. Bundan sonra daha güzel iletişim kuracaktır."

V20: "Öğretmenleri konuşurken defterine resim yapıyormuş. Konuyu biliyorsa sözlerini kesiyormuş. Dersinizden sonra yanıma gelip nerede yanlış yaptığını anladığını söyledi. Bundan sonra öğretmenlerinin ve arkadaşlarının dikkatini dağıtmayacağını söyledi."

Öğretmen görüşmelerinde etkinliğin diğer derslere yansıdığı görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin dinleme kuralları ile ilgili davranışlarını gözlemlediklerini şöyle ifade etmişlerdir:

Öğretmen1: "Bu hafta ya dikkatlerini çok iyi topladılar ya da konu çok ilgilerini çekti. Çok güzel dinlediler."

Öğretmen2: "Dün dersimde normalden daha sessiz dinlediler. Ben konuşurken herkes yüzüme baktı."

Öğretmen3: "Bu hafta daha sakın ve dikkatli dinlediklerini gözlemledim. Kalıcı olmasını umuyorum."

Öğretmen4: "Çocuklar etkinlikte sessiz sedasız dinlediler. Gürültü ya da dikkat dağıtıcı diğer hareketler yoktu. Etkinlik güzel geçti."

Öğretmen5: "Bu hafta dinleme kurallarına uyma konusunda daha iyilerdi. Dikkatle dinlediler. Kimse birbirinin sözünü kesmedi."

Öğretmen6: "Etkinlik boyunca konuşana saygı gösterdiler. Dinleme konusunda epey yol almış gibi görünüyorlar."

4.4.5. Eylem planı 5

Etkinlikten bir hafta önce öğrencilerden bir haber sunucusunu dinlemelerini/izlemelerini istedim. Öğrenci sayısı kadar “son dakika gelişmesi” başlıklı not hazırladım.

Etkinliğe başlarken kimlerin haber sunucusunu izlediğini sordum. Öğrencilerin tamamının görevlerini yerine getirdiklerini gördüm. Öğrencilerden birer haber metni hazırlamalarını, televizyondaki bir haber sunucusu rolüne bürünmelerini ve hazırladıkları haber metnini en az iki, en fazla beş dakikalık sürede sunmalarını istedim. Öğrencilere haber metinleri hakkında not almaları için süre verdim. Öğrenciler sunuma başlamadan önce metnin herhangi bir bölümünde “son dakika gelişmesi” başlıklı bir not ileteceğimi söyledim. Öğrenciler haber metnini sunmaya başladıklarında son dakika gelişmesi başlıklı notu sunum yapan öğrenciye verdim. Öğrencilerin hem kendi hazırlamış olduğu haberi hem de nottaki haberi sunması ile etkinliği sonlandırdım. Öğrenciler ben onlara notu verirken oldukça tedirgin oldular. Daha sonra etkinlikteki stres unsuru olan son dakika gelişmesi notlarını daha rahat sundular. Stres unsurları hakkında öğrencilerin konuşmalarını ve etkinliği değerlendirmelerini istedim. Öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade ettiler:

Ö1: "Etkinlik başlarken tedirgin oldum çünkü insanların karşısında bir konuşma yaparken tedirgin oluyorum. Sonra siz son dakika notu deyince daha da tedirgin oldum. Çünkü hazırladığım haber metninin dışına çıkmam gerekecekti. Ama düşündüğüm gibi olmadı. Sorun yaşamadan etkinliğimi bitirdim."

Ö2: "Siz etkinliği anlatırken pek hoşuma gitmemişti. Haber metnini notla böleceğinizi söyleyince etkinliği yapamayacağımı düşündüm ama güzel bir şekilde tamamlayabildim."

Ö3: "Komik bir haber hazırlamama rağmen bana gülecekler diye korktum. Arkadaşlarım beni alkışladı. Boşuna korkmuşum. Son dakika notundan biraz tedirgin oldum ama çabuk atlattım."

Ö4: "Bu etkinlikte biraz gergindim ama uzun sürmedi. Arkadaşlarım da çok iyiydi."

Ö5: "Haber sunucusu etkinliğinin ilk anları benim için biraz korkutucu oldu. Topluluk karşısında konuşmak zor olur diye düşündüm. Son dakika gelişmesi notu da olunca iyice baskı hissettim. Ama bu etkinlikte hiç sorun yaşamadım. Kendime güvenmem gerek sanırım."

Ö6: "Kalabalıkla oyun oynamak farklı, kalabalığın önünde konuşmak farklı. Bir de son dakika notu var. Stresli bir durum diye düşündüm ama başarılı oldum."

Ö7: "Arkadaşlarımın karşısında sunucu rolü yapmaktan biraz çekindim. Yapmak istemedim ama arkadaşlarımı da görünce stresim azaldı."

Ö8: "Benim için zor bir etkinlik olacak gibi gelmişti ama başarılı olunca kendime daha çok güvendim."

Ö9: "Gerçek haber spikerlerinin işi çok zor bence. Sürekli son dakika haberleri sunuyorlar. Bugün etkinliğe biraz tedirgin olarak başladım ama sorun olmadı. Hem kendi haberimi hem de son dakika haberini sundum."

Ö10: "İnsanların karşısında konuşma yapmak düşüncesi bile beni strese sokar. Siz üstüne bir de daha önceden okumadığım bir not verdiniz. Haber metnimi okurken yavaş yavaş heyecanım azaldı. Sizin verdiğiniz notu da okudum."

Ö11: "Bu etkinliğe başlarken biraz endişelendim. Çünkü konuşma yapmak istemiyordum. Topluluk önünde konuşmak ve son dakika gelişmesini okumak zor olacak gibi gelmişti ama öyle olmadı."

Ö12: "Bugün etkinliğin başında tedirgindin oldum ama sonra geçti. Güzel bir etkinlik yaptık."

Ö13: "Etkinliği anlattığınızda bunu yapamam sandım çünkü insanların karşısında konuşma yapmak bana göre değil. Fakat arkadaşlarımın karşısında düşündüğümünden daha az heyecanlandım. Sadece siz son dakika gelişmesi notunu verince biraz tedirgin oldum ama onu kolayca okuyabildim."

Ö14: "İlk başta istemediğim ama sonra sevdiğim bir etkinlikti. Çok zorlanmadım."

Ö15: "Topluluk karşısında konuşmak benim için stres demek. Fakat siz desteklediniz ve son dakika gelişmesi notuna rağmen başardım. Topluluk dediğimiz şey iki kişi bile olabilir bu arada."

Ö16: "Etkinliği duyunca ders bir saniye içinde bitsin istedim. Başarınca da bitmesin istedim."

Ö17: "Bir matematik problemi karşısında zorlanmayı seviyorum ama insanlara konuşma yaparken bunu sevmiyorum. Gerginlik oluyor sanki. Kekeleyecektim gibi geliyor. Bugün de derin bir nefes alıp haber sundum. Siz elime kâğıdı verince habere ara verdim. Notu okudum. Sonra diğer haberime geçtim. Hava durumunu uydurmuş olabilirim. Sonuç olarak güzel geçti."

Ö18: "Etkinliklerde başarılı olunca mutlu oluyorum. Bu kez başarılı olamam diye düşünmüştüm ama öyle olmadı. Arkadaşlarım beni dinledi. Siz de sakinleştirdiniz ama bir ara siz o notu verince gerildim. Sonra geçti."

Ö19: "Size hocam ben yapmasam deyince beni cesaretlendirdiğiniz için teşekkür ederim. Aslında güzel bir etkinlikti."

Ö20: "İnsanların önünde konuşmak bana zor geliyor ama bugün bunu yapabildim. Stresli bir etkinlik olacak gibiydi ama eğlenceli oldu."

Velilerden alınan dönütlere göre de etkinliğin başarılı olduğu görülmüştür.

V1: "Eve gelince bana dersinizi anlattı. Haber sunumu dinledik. Etkinliği sevmiş."

V2: "Cumhurbaşkanı olunca kalabalık önünde konuşma yapması gerekeceğini söyledi. O yüzden etkinliği faydalı bulmuş. Kaygılı bir çocuk. Zaman gösterecek."

V3: "Stres altında rahat çalışmıyor. Çabuk strese giriyor. Morali çabuk bozuluyor ve kolay toplayamıyor. Öz güvenini yerine getirecek ders içerikleri sunmaya devam etmenizi istiyoruz."

V4: "Kararsız ve endişeli olması konuşmalarına yansıyor. Akrabalarla bir yemekten bile içe kapanıyor. Utangaç davranışları var. Son günlerde utangaçlığı azalıyor."

V5: "Arkadaşlarının karşısında bir konuşma yaptığını, haber spikeri olduğunu söyledi. Aslında böyle şeylere karşı mesafelidir."

V6: "Utangaç bir çocuk. Arkadaşları bile olsa topluluk önünde konuşabilmesi güzel."

V7: "Stres ve kaygı düzeyi yüksek. Bir sorunda hemen panik yapar. O sorunu kalabalıkta yaşadysa panik daha da büyür. Yıl sonu gösterilerinde sunuculuk görevini reddetmesine çok üzülümştüm. Umarım öz güveni yerine gelir."

V8: "Toplulukta tedirginlik yaşaması bizim için sıradan. Topluluk karşısında konuşması çok olumlu bir haber oldu. Heyecanla anlattı."

V9: "Kalabalık ortamlarda utangaç davranır. Arkadaşlarının karşısında haber metni sunmuş."

V10: "Etkinliği çok sevmiş. Karşısında çok sayıda insan varken konuşabilmesi ve etkinliği sevmiş olması olumlu bir gelişme."

V11: "Öz güveni yüksek değil. Özellikle konuşma yapmakta zorlanıyordu. Sanırım etkinlikte bu sorunu yaşamamış."

V12: "Etkinliği sevdiğini söyledi. Bize de evde haber sunuculuğu yaptı."

V13: "Topluluk karşısında konuşmaktan hiç hoşlanmaz. Bugün bunu aşmış olmasına sevindim."

V14: "Eve gelince hepimize sayın seyirciler diye başlayarak sunuculuk yaptı. Evde yaşadıklarını habere dönüştürdü. Çok eğlendik. Neşeli olduğu için mutluyum."

V15: "İnsanların karşısında konuşma yapmak onun için oldukça zorlayıcı. Etkinlikte bununla başa çıkması olumlu bir gelişme."

V16: "Topluluk önünde konuşmaktan utanır. Etkinlikte arkadaşlarına haber sunuculuğu yapmış ve etkinlikten hoşlanmış."

V17: "Üstün zekalı olması öz güveninin de üstün olduğu anlamına gelmiyor ne yazık ki. Özellikle kalabalık ortamlarda içe dönük davranışları oluyordu. Derste konuşma yapabilmesinden dolayı kendini iyi hissetmiş."

V18: "Hırsı ne kadar yüksekse öz güveni de o kadar düşük. Konuşma yaparken paniklediğini anlatacak sandım ama başarılı olduğunu söyledi."

V19: "Utangaçlığı yüzünden birçok şeyden mahrum kalıyordu. Böyle etkinliklerle aşabileceğini düşünüyorum."

V20: "Stres düzeyi yüksek bir çocuk. Ani durumlarda eli ayağına dolaşır genelde. Bugün yaptığınız etkinliği anlatırken sizin aniden bir not verdiğinizi ve o notu okuduğunu söyledi. Gururluydu."

Öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerle yaptığım görüşmelerde öğretmenlerin topluluk karşısında konuşma içeren stres durumu yaşatan herhangi bir etkinlik yapmadıkları görülmüş ve öğretmenler bu etkinlik sonuçlarını henüz gözlemleyemedikleri için görüş aktarımı yapılamamıştır.

Etkinliği akran değerlendirme formu ile değerlendirdim. Öğrenciler formlarını örnekteki gibi doldurdular. Öğrencilerin en düşük puanının 49 olduğu görülmüştür.

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Arkadaşınızın Adı-Soyadı: ...

Tarih: 01/03/2021

ÖLÇÜTLER	5	4	3	2	1
Sesini ve beden dilini etkili kullandı.	X				
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu.	X				
Kelimeleri doğru telaffuz etti.	X				
Vurgu, duraklama ve tonlama yaptı.	X				
Dinleyicilerle göz teması kurdu.	X				
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmamak için dikkat etti.		X			
Tekrar yapmadan konuştu.	X				
Konuşmasında görgü kurallarına uydu	X				
Konuşmasını belirtilen sürede tamamladı.	X				
Konuşmasında hitap ifadeleri kullandı.	X				
PUAN	45	4			
TOPLAM PUAN	49				

Şekil 20. Akran değerlendirme formu

4.4.6. Eylem planı 6

Öğrencilere etkinliğin ilk aşamasında bilet satmaya çalışacaklarını, ikinci aşamasında ise bilet almaya çalışacaklarını söyledim.

İkna yöntem ve tekniklerine kısaca değindikten sonra öğrencileri ikiye bölme gruplara ayırdım. Sırayla son iki otobüs biletini satmaya çalışan bilet satıcısı olacaklarını, diğerlerinin ise bileti o firmadan alma konusunda kararsız olan müşteriler olacaklarını; müşterilerin bileti başka firmadan almak için, satıcının ise onları ikna etmek için çalışacaklarını söyledim. “Otobüs kalkmak üzere...” dedikten sonra öğrenciler görevliyi ikna etmeye çalıştılar. İki kişi bileti aldı ve bileti almasında hangi cümlelerin etkili olduğunu söyledi. Sonra roller değiştirildi.

Etkinliğin ikinci aşamasında bir kişi gişe görevlisi oldu. Diğer öğrenciler ikiye bölme gruba ayrıldılar. Öğrencilerden son iki tiyatro biletini almaya çalışan iki arkadaş rolünü oynamalarını istedim. Her grup kendilerine verilen süre içinde sırayla gişe görevlisini ikna etmeye çalıştı. Tüm gruplar gişe görevlisi ile konuştuktan sonra görevlinin bileti birine vermesi istendi ve nedeni soruldu. Roller değiştirilerek herkesin gişe görevlisi ve arkadaş rollerini oynaması sağlandı.

Etkinlik açık uçlu sorular ve akran değerlendirmesi ile değerlendirildi. Akran değerlendirmesinde tüm öğrencilerin 49 ve üzeri puan aldığı görüldü.

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Arkadaşınızın Adı-Soyadı:

Tarih: .../.../.....

ÖLÇÜTLER	5	4	3	2	1
Sesini ve beden dilini etkili kullandı.	X				
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu.	X				
Kelimeleri doğru telaffuz etti.	X				
Vurgu, duraklama ve tonlama yaptı.	X				
Dinleyicilerle göz teması kurdu.	X				
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmamak için dikkat etti.	X				
Tekrar yapmadan konuştu.	X				
Konuşmasında görgü kurallarına uydu	X				
Konuşmasını belirtilen sürede tamamladı.	X				
Konuşmasında hitap ifadeleri kullandı.	X				
PUAN	50				
TOPLAM PUAN	50				

Şekil 21. Akran değerlendirme formu

Açık uçlu sorular şunlardır:

Bu etkinlikte en ikna edici konuşmayı kim ya da kimler yaptı? Neden?

Bu etkinlikte beden dilini en iyi kullanan kişi ya da kişiler kimlerdi? Neden?

Bu etkinliği başka durumlara da uygulayabilir miyiz? Uygulayabilirsek örnek veriniz.

Bu etkinlik size ne kazandırdı?

Açık uçlu sorulara öğrenciler şu şekilde cevap vermişlerdir:

Ö1: "Etkinlikte en ikna edici konuşmayı Ö2 yaptı. Çünkü bileti almak için sosyal yardım amacıyla gittiğini söyledi. Ö3 ise beden dilini en iyi kullandı. Bu etkinliği birçok farklı alanda uygulayabiliriz. Mesela sinema ya da lunapark olabilir. Bu etkinlik bana ikna etmenin de bir yolu olduğunu gösterdi."

Ö2: "Bugün etkinliğimizde en ikna edici konuşmayı ben yaptım. Çünkü bileti aldım. Ö3 beden dilini çok iyi kullandı. Elini falan uzattı. Pazarlık yapıyor gibiydi. Ben derken parmakları kendisini işaret ediyordu. Bu etkinliği mağazaya uyarlayabiliriz. Etkinlik bana ikna yöntemlerini kazandırdı."

Ö3: "En ikna edici konuşmayı Ö2 yaptı. Çok güzel sebepler sundu. Ö4 beden dilini iyi kullandı, ben de olabılırım. Bu etkinlik başka vasıtalarda, sinemada, restoranda kullanılabilir. Bu etkinlik bana ikna konusunda öz güven kazandırdı."

Ö4: "En ikna edici konuşmayı Ö2 yaptı. Sebepleri çok iyi buldu. Beden dilini en iyi Ö3 kullandı. Karşısındakinden gözünü ayırmadı, elini sıkmaya çalıştı. Bu etkinlik mağazaya uyarlanabilir. Bu etkinlik bana ikna konusunda bilgi kazandırdı."

Ö5: "En ikna edici konuşmayı Ö2 yaptı. Çok sebep söyledi. Beden dilini ise en iyi Ö3 ve ben kullandık. Ama Ö3 benden daha iyiydi. Bu etkinliği mağazada kullanabiliriz. Bu etkinlikte ikna yöntemlerini öğrendim."

Ö6: "En ikna edici konuşmayı kesinlikle Ö2 yaptı. O kadar çok çeşitli şey söyledi ki bileti almaması imkânsızdı. Beden dilini en iyi Ö3 kullandı. Bu etkinlik her yerde kullanılabilir. Bu etkinliği sinemaya uyarlayabiliriz. Bu etkinlikte ikna yöntemlerini öğrendim."

Ö7: "En ikna edici konuşmayı Ö2 yaptı. Birçok sebebi vardı. Beden dilini en iyi Ö3 kullandı. El hareketleri uyumluydu. Bu etkinliği sinemaya uyarlayabiliriz. Bu etkinlikte ikna etmeyi öğrendim."

Ö8: "En ikna edici konuşmayı Ö9 yaptı. Bileti almak için çok sebep sundu. Beden dilini de en iyi Ö9 kullandı. El hareketleri ve yüz ifadesi çok iyiydi. Bu etkinliği maç biletine, sinema biletine, mağazaya uyarlayabiliriz. Bu etkinlikle birlikte ikna konusunda daha çok bilgi sahibi oldum."

Ö9: "En ikna edici konuşmayı Ö8 yaptı. Söylediği sebepler çok mantıklıydı. Beden dilini en iyi Ö10 kullandı. Gözünü hiç kaçırmadan konuştu. Bu etkinlik mağazada kullanılabilir. Bu etkinlik bana ikna konusunda bilgilenmeyi kazandırdı."

Ö10: "En ikna edici konuşmayı Ö8 yaptı. Güzel sebepler buldu. Beden dilini en iyi Ö9 kullandı. El hareketleri çok iyiydi. Bu etkinlik sinemada da olabilir. Bu etkinlikte ikna etmenin de yöntemleri olduğunu öğrendim."

Ö11: "En ikna edici konuşmayı Ö8 yaptı. Bileti almak için birçok iyi sebebi vardı. Beden dilini en iyi Ö9 kullandı. El hareketleri iyiydi. Bu etkinliği restorana uyarlayabiliriz. Bu etkinlik bana ikna etmeyi hayatıma katabilmeyi kazandırdı."

Ö12: "En ikna edici konuşmayı Ö8 ve Ö9 yaptı. Sebepleri çok çeşitliydi. Beden dilini en iyi Ö9 kullandı. El hareketleri güzel ve söyledikleriyle uyumluydu. Bu etkinliği mağazaya uyarlayabiliriz. Bu etkinlikte ikna yöntemlerini öğrendim. Bu günlük hayatta çok işime yarar."

Ö13: "En ikna edici konuşmayı Ö8 yaptı. Sebepleri mantıklıydı. Beden dilini en iyi Ö9 kullandı. Yüzündeki ifade konuşması ile uyumluydu. Bu etkinliği her yere uygularız. Bu etkinlikte ikna etmek için neler yapılması gerektiğini öğrendim."

Ö14: "En ikna edici konuşmayı Ö19 yaptı. O kadar çok sebep söyledi ki bileti kaptı. Beden dilini en iyi Ö20 kullandı. Yüz ifadesi gerçekten çok gerçekçiydi. Bu etkinliği konser biletine uyarlayabiliriz. Bu etkinliğin bana günlük hayatta yardımı olacak. Çünkü ikna her yerde var."

Ö15: "En ikna edici konuşmayı Ö19 yaptı. Çok çeşitli sebep sundu. Beden dilini en iyi Ö20 kullandı. El hareketleri ve yüz ifadesi çok iyiydi. Bu etkinliği ailemizden bir şey isterken kullanabiliriz. Bu etkinlik bana ikna yöntemleri hakkında bilgi kazandırdı."

Ö16: "En ikna edici konuşmayı Ö18 ve Ö19 yaptı. Söyledikleri sebepler güzeldi. Beden dilini en iyi Ö20 kullandı. El hareketleri uyumluydu. Bu etkinlik her yerde uygulanabilir. Bu etkinlik bana ikna yöntemlerini kazandırdı."

Ö17: "En ikna edici konuşmayı Ö19 yaptı. Beden dilini de en iyi Ö19 kullandı. Konuşmaları çok mantıklıydı ve beden dili konuşması ile uyumluydu. Bu etkinliği sinemaya da uyarlayabiliriz. Bu etkinlikte ikna yöntemlerini anladım."

Ö18: "En ikna edici konuşmayı Ö17 ve Ö19 yaptı. Çok sebep söylediler. Beden dilini en iyi Ö19 kullandı. Yüz ifadesi iyiydi. Bu etkinliği konser ya da sinemaya uyarlayabiliriz. Bu etkinlikte ikna etmeyi öğrendim."

Ö19: "En ikna edici konuşmayı Ö18 yaptı. Ben de iyiydim. İkimiz de çok sebep söyledik. Beden dilini en iyi Ö20 kullandı. Yüz ifadelerinden ne istediği belli oluyor gibiydi. Bu etkinlik hayatımızın her alanında olabilir. Bu etkinlikte ikna yöntemlerini anladım."

Ö20: "En ikna edici konuşmayı Ö19 yaptı. Birçok sebep söyledi. Söyledikleri mantıklıydı. Beden dilini en iyi Ö17 kullandı. Hareketleri güzeldi. Bu etkinliği mağazaya uyarlayabiliriz. Bu etkinlikte ikna yöntemlerini öğrendim."

Velilerden alınan dönütlere göre de etkinliğin başarılı olduğu görülmüştür.

V1: "Sizin derste yaptıklarınızı bizim üzerimizde uyguluyor. Onu bir konuda mücadele ederken görmekten mutlu oldum."

V2: "Beni bisiklet almaya ikna etmeye çalıştı. Kask takması ve sadece parkta binmesi koşuluyla kabul ettim. Kabul etmek zorunda kaldım da diyebilirim, söylediğim her şeye bir cevabı vardı. Bu kadar istediğini fark etmemiştim."

V3: "İkna etmek hayatta çok işine yarayacak. Biz bunu evde pek öğretemiyoruz. İstekleri hemen yerine getiriliyor. Mücadele etmiyor."

V4: "Etkinliğinizi çok sevdiğini söyledi. Evde küçük bir tiyatro yaptık. Ben bilet satıcısı oldum. Konuşması çok iyiydi. Bileti almayı başardı."

V5: "Ne derse yapıyoruz ve bu bizim hatamız. Kimseyi ikna etmesi gerekmiyor. Fakat hayat böyle değil. Dersinizin olumlu yansıyacağını düşünüyorum."

V6: "Evde sizin etkinliğinizi ailece yaptık. Gayet güzeldi."

V7: "Eve gelince bana derste yaptıklarını anlattı. Çok mutlu olmuş."

V8: "Bu etkinliğin etkisini ileride daha çok göreceğini düşünüyorum."

V9: "Bu hafta servis şoförünü güzergâh değiştirmeye ikna etmek üzereymiş. Servisten inerken şoförün yüzündeki ifadeden bir şeyler olduğunu anlamıştım."

V10: "Bu hafta ikna yöntemlerini işlemişsiniz. Henüz bizim üzerimizde denemeye fırsatı olmadı ama deneyeceğinden eminim."

V11: "Israrcılık ile ikna etmenin farkını anladığını söyledi ve örneklerle açıkladı."

V12: "İkna etme yöntemlerini evde bize tek tek anlattı. Etkinlikte çok eğlenmiş. Eğlenirken öğrenmiş."

V13: "Beden dilini daha iyi kullandığını fark ediyorum."

V14: "Yeni bir bilgisayar almak için beni ikna etti. Zamanı gelmişti aslında. Bilgisayarı eski. Benimle böyle konuşması, sebepleri açıklaması hoşuma gitti. Bir de artık daha sakin konuşuyor. Öz güveni de yükseldi."

V15: "Hayatının her alanında işine yarayacak bir konu. Evde bize anlattıklarına göre de bu konuyu iyice kavramış.

V16: "Eve gelince heyecanla dersinizi anlattı. Bence bugün öğrendiklerini çok sevdim."

V17: "Kekin içindeki maddelerin analizini yaparak kekin sağlıklı olduğunu söyledi. Proteinler, vitaminler... Kek yaptım."

V18: "Etkinlikte çok şey öğrendiğini söyledi. Gün geçtikçe öz güveni artıyor."

V19: "Her istediğini yaparak ikna konusunda çaba gösterme hakkını elinden alıyoruz. Bu konuyu işlediğiniz için teşekkürler."

V20: "Okullar bunları öğretmiyor. Bence hayatı boyunca işine yarayacak bir konu bu."

Öğretmen görüşmelerinde etkinliğin diğer derslere yansıdığı görülmektedir.

Öğretmen1: "Birbirlerine karşı da bana karşı da daha konuşkanlardı. Arada bir kısa münazaralar yaptılar sanki. İkna etme konusunu kavramış gibiler."

Öğretmen2: "İlk gruptaki çocuklar beni bahçeye çıkmaya ikna etmeye çalıştılar. Sundukları sebepler gerçekten iyiydi. Ne yazık ki vakitleri yetmedi."

Öğretmen3: "Bu haftaki konumuzda oluşturdukları ürün hakkında hepsi çok iddialıydı ve hepsi ürününün en işlevsel olduğu hakkında beni ikna etmeye çalıştı. Daha mücadeleci görünüyorlar."

Öğretmen4: "Bu hafta söz alma konusunda hepsi daha istekliydi. Herkesin söyleyecek sözleri vardı. Problem çözme konusunda yaratıcı fikirler sundular ve fikirlerinin arkasında durdular. İkna etme yöntemlerini kavramışlar çünkü uyguluyorlar."

Öğretmen5: "Daha öz güvenli görünüyorlar. Konuşmaya daha istekliler."

Öğretmen6: "Kendi çözüm yollarının en iyisi olduğu konusunda birbirlerini ikna etmeye çalıştılar. Nezaket kurallarına uydular."

4.4.7. Eylem planı 7

Öğrencileri gruplara ayırdım. Öğrencilere "Siz robot tasarımcılarısınız. Her grup kendi robotunu tasarlayacak; robotun görünüşüne, adına ve işlevine karar verip bir afiş hazırlayarak robotunun reklamını yapacak." dedim. Gruplar kendi aralarında tasarlayacakları robotun görünüşüne, adına, işlevine, reklam metnine karar verip karton ve boyayla afiş oluşturdular. Gruplar oluşturdıkları afişleri kullanarak sırayla robotlarının reklamını yaptılar.



Şekil 22. Afişler



Şekil 23. Reklam afişi



Şekil 24. Reklam afişi

Öğrencilerin etkinlik hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Ö1: "Eğlenceli bir etkinlik oldu. Grubum çok iyiydi. Fikrimizi birlikte bulduk. Çizim, boyama, yazıları ve sunumu hep birlikte yaptık. En iyi robot bizimkiydi. Hem gerçekleşirse çok işe yarar. Diğer arkadaşlarımın fikirlerini de merak ediyorum tabii."

Ö2: "Etkinliğin başında aynı fikirde olamayacağız diye düşündüm ama arkadaşlarımla sonradan anlaştık. İnternette biraz araştırma yaptık çünkü robotumuzun daha önce yapılmamış olması gerekiyordu. En güzel kısmı reklamdı. Her şeyi birlikte yaptık."

Ö3: "Çizim ve boyamada iyiyim ama reklamı yapamayabilirim diye düşünmüştüm. Arkadaşlarım destek verdi. İş bölümü yaptık. Reklam bölümünde de görev aldığım için mutluyum. Güzel bir etkinlik oldu."

Ö4: "Robotumuz harika oldu. Reklamını yaparken çok eğlenceliydi. Sırayla konuştuk. Tıpkı gerçek reklamlardaki gibi ses tonuyla konuştuk. Arkadaşlarım ile birlikte grup çalışması yapmayı seviyorum."

Ö5: "Bu zamana kadar yaptığımız en güzel etkinlikti. Panoya da asılması çok güzel oldu. Reklam bölümünde çok eğlendim."

Ö6: "İş bölümü yapınca her şey çok kısa sürede bitti. Reklamı grup olarak yapınca da çok güzel oldu. Böyle etkinlikler yapmaya devam edelim."

Ö7: "Çok güzel bir robot tasarladık. Afişini de reklamını da birlikte yaptık. En sevdiğim kısım arkadaşlara reklam yapmak oldu."

Ö8: "Robotumuz çok işe yarar bir robot oldu. Gerçek olsa hemen alırdım. Grubumuz çok iyi anlaştı. Fikirlerimizi sunduk ve birlikte tasarladık. Boyama ve sunma kısmından tedirgin olmuştum ama sorun olmadı."

Ö9: "Etkinlikte en eğlenceli kısım robotun reklamını yaptığımız kısımdı. Sadece karton üstünde bir resim olduğunu bilmeyen biri satın almak isterdi. Birlikte çok güzel bir reklam yaptık."

Ö10: "Robotun hem resmi hem de yazıları çok güzel oldu. Afişi sırayla eve götürmek istiyoruz. Bir de reklamı çok güzel yaptık. Bence çok etkili konuştuk."

Ö11: "Arkadaşlarımla önce fikirlerimizi konuştuk. Sonra tasarıma başladık. Tamamladıktan sonra reklamını yaptık. Hepsi çok güzeldi."

Ö12: "Bugün yaptığımız robot reklamı en sevdiğim etkinlik oldu. Grubumuzun tamamı robotları seviyor zaten. Yeni bir şey tasarlamak hoşumuza gitti. Benim en sevdiğim yer robotun reklamını yapmaktı."

Ö13: "Arkadaşlarımla birlikte bir şey tasarlamak çok hoşuma gitti. Her şeyi birlikte yaptık ve ortaya çok güzel bir robot hayali çıkardık. Reklamını da çok gerçekçi yaptık."

Ö14: "Arkadaşlarımla iyi anlaştık. Reklamımızı da güzel yaptık. Ben olsam bu robotu alırdım. Belki ileride yaparım."

Ö15: "Grup olarak bir şeyler yapınca çok eğlenceli oluyor. Bugün de güzel bir robot yaptık. Daha doğrusu tasarımını yaptık ama gerçek gibi oldu. Reklamı harika yaptık."

Ö16: "Grubumuz çok iyi anlaştı. Bizim robotumuz gerçek olsaydı çalışan anneler için bir kolaylık olurdu. Reklamımızı bunu düşünerek yaptık. Bence iş birliği ile çalışınca her şey çok kolay ve eğlenceli oluyor. Bu etkinlik de öyle oldu."

Ö17: "Etkinliğin başında grup olarak kararsız kaldık. Sonra internette araştırma yaptık. Robot türlerine bakarken anneleri asıl zorlayan şeyle ilgili yani çocuklarla ilgili bir robot yapmaya karar verdik. Tasarımımız çok hızlı oldu. Reklamımızı da güzel yaptık."

Ö18: "Grubumu sevdim çünkü herkesin bir fikri vardı. Tasarıma birlikte karar verdik. Araştırdık, düşündük, çizdik, boyadık, reklam metnini yazdık. Reklam yapmak harikaydı."

Ö19: "Siz etkinliği anlattıktan sonra hemen fikir fırtınası başladı. Neyse ki çok geçmeden bir karar verdik. Yine de Japonya'daki robotları birlikte araştırdık. Bizim robotumuz eşsiz. Tasarımımız da reklamımız da çok güzel oldu."

Ö20: "Grup olarak çok verimli çalıştık. Çok güzel fikirler çıktı. Araştırma yaptık ve karar verdik. Sonra birlikte tasarım yaptık. En güzel bölüm reklam yapmaktı. Çok eğlenceliydi."

Velilerin görüşlerinin de olumlu olduğu görülmüştür.

V1: "İş bölümü konusunda gelişme görüyorum. Ortanca çocuk. Ne büyüğüyle birlikte bir iş yaptığını gördüm ne de küçüğüyle. Ama son zamanlarda bu konuda gelişme var. Odayı toplarken bile iş bölümü yapıyorlar."

V2: "Ne yapacağına karar verme ve iş birliği yapma konusunda daha iyi durumda olduğunu görüyorum."

V3: "Bu aralar daha çok araştırma yapıyor, dikkatini daha uzun süre topluyor. Sonra anladıklarını bizimle paylaşıyor."

V4: "Bir işe yoğunlaşma konusunda ve biriyle birlikte çalışma konusundaki gelişmeleri somut olarak görebiliyorum."

V5: "Başkalarının görüşlerini dikkate almazdı. Hep kendi bildiğini okurdu. Haftalardır olan en iyi değişiklik bu hafta bu konuda oldu. Artık fikirlerimizi dinliyor."

V6: "İş birliği konusunda güzel bir şey yaptık. Birlikte kurabiye yapmayı teklif etti. Tarif araştırdı. İnternette kurabiye şekillerine baktı. Birlikte bir şey yapabilmek beni mutlu etti."

V7: "Takım çalışmasına yatkın değildi ama bugün durmadan arkadaşları ile birlikte yaptığı ve sunduğu robotu anlattı. Değişimden dolayı mutluyuz."

V8: "İş birliğine daha yatkın olması bu hafta benim gözlemlediğim bir fark oldu. Evde de yaptığınız dersi anlattı. Arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunmuş, karar verip tasarım yapmışlar. Yaptığıyla gurur duyuyor belli ki."

V9: "İş bölümü konusunda etkinlik yapmışsınız ama bunu duymadan, sadece çocuğumu gözlemleyerek de anlayabilirdim. Her işi birlikte yapmayı ve yapılan işi daha ilginç ya da eğlenceli bir hâle getirmeyi teklif ediyor. Birlikte yaptığımız yumurtalı ispanağın reklamını yapmak gibi."

V10: "Başka birinin görüşünü alma konusunda okulda çok sorun yaşadı. Grup çalışmalarında kimse onu istemiyormuş ve sebep sadece kendi istediğinin olması konusunda ısrar etmesiymiş. Niye böyle yapıyorsun, dediğimde arkadaşlarının fikirlerini duymak istemediğini söylemişti. Arkadaşları da onun fikirlerini duymak istemeyince doğal olarak hiçbir grup çalışmasını grubun içinde tamamlayamıyordu. Öğretmenleri de bu durumdan hep yakındılar. Fakat bugün dersinizde yaptıklarını anlatınca bu sorunun çözülmeye başladığını anladım. Umarım böyle sürer."

V11: "Motivasyonu ve bizimle iletişimi her geçen gün daha iyiye gidiyor. Arkadaşlarının isimlerini duymaya başladım. Bu hafta da iş birliği ile bir çalışma yapmışsınız. Bana tüm detayları heyecanla anlattı. Benimle paylaşımının artmasından mutluyum."

V12: "Bugün birlikte bir işe giriştik. Program hazırladık. Önce internette araştırma yaptı. Programa neleri koyabileceğini konuştuk. Ders çalışmak, kitap okumak, oyun oynamak gibi yapabileceği şeyleri programa yazdı. Düşüncelerimi dinlemesi ve düşüncelerini benimle paylaşması güzel bir gelişme."

V13: "İş bölümü konusunda bir değişiklik gördüm. Sofrayı kurma, bulaşık yıkama ve masayı silme görevlerini aramızda paylaştırdı. Kendisi her işe gönüllü olduğunu söyledi. Masayı silme görevi ona düştü. Sorumluluk duygusu da gelişiyor."

V14: "İş birliği yapma konusunda daha iyi. Karar verirken de benim görüşümü dinliyor. Her şey güzel gidiyor."

V15: "Dikkatini yoğunlaştırma ve karar verme konusunda olumlu bir değişme var. Bir ödevi için araştırma yaparken üst kattan matkap sesi geldi. Normalde işi gücü bırakır, isyan ederdi. Sesi duymadı bile. Bir de o ödevi ile ilgili slayt hazırlayacaktı. Tasarımı hemen seçmiş. Oysa tasarımın bizim evde olay yaratması lazımdı."

V16: "Başkalarının fikirlerini alma konusunda pek olumlu düşünceleri yok. Burnunun dikine gider genelde. Bana etkinliği anlatırken arkadaşları ile birlikte fikirlerini paylaştıklarını söyleyince hayret ettim. Güzel bir gelişme bence.

V17: "İş birliği yapmak için çok istekliydi. Birlikte mısır patlattık ama her şeyi iş birliği ile yaptık."

V18: "Derste yaptıklarını anlattı. Robot reklamı yaptıklarında iş bölümü yapmışlar. Çok mutlu olmuş. Alışık değil tabii. Okulda hep yalnız."

V19: "Başka insanların görüşlerini alma konusunda gerçekten büyük sorun yaşadık. Hiçbir grup çalışmasını olaysız tamamlayamadı. Bugün grup çalışması yaptığını anlatınca sevindim."

V20: "İş bölümünü dersten eve taşıdı. Evde kardeşleri ile iş bölümü yaparak odalarını topladılar."

Öğretmenler de görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Öğretmen1: "Bu hafta çocukları fikir birliğine daha yatkın gördüm. Grup çalışması yapmadık ama ders başlamadan önce kendi aralarında sınıf düzeni, dezenfektanın durması gereken yer gibi konularda konuştular ve fikir birliğine vardılar."

Öğretmen2: "Bu hafta grup çalışması yaptık. İnanılmaz derecede uyumlu çalıştılar. Birbirlerini dinlediler."

Öğretmen3: "Problem çözme konusunda birbirlerini destekledikleri, birbirlerine yol gösterdikleri bir etkinlik yaptım. Gelişmeleri belli oluyor."

Öğretmen4: "Birbirlerine karşı daha nazik olduklarını, birbirlerini daha iyi dinlediklerini fark ettim."

Öğretmen5: "Birbirlerine, daha doğrusu birbirlerinin fikirlerine saygı göstererek tartıştılar."

Öğretmen6: "Motivasyonlarının yüksek olduğu bir ders yaptım. Saygılı ve sakinlerdi. Aynı zamanda hepsi söz almaya istekliydi."

Etkinlik, grubun kendini değerlendirdiği grup değerlendirme formu ve grubun diğer grupları değerlendirdiği grup dışı değerlendirme formu ile değerlendirildi. Tüm grupların tüm değerlendirmelerde tam puan aldığı görüldü.



GRUP DEĞERLENDİRME FORMU						
	Ölçütler	1- Hiçbir zaman	2- Çok az	3- Bazen	4- Sıklıkla	5- Her zaman
1	Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinler.					X
2	Grup üyeleri birbirlerine saygı gösterir.					X
3	Grup üyelerinin her biri çalışmalarda aktif rol alır.					X
4	Grup üyeleri birbirlerini cesaretlendirir.					X
5	Grup üyeleri birlikte çalışmaktan hoşlanır.					X
6	Grup üyeleri ihtiyaç duyduklarında birbirinden yardım ister.					X
7	Grup üyeleri birbirlerinin duygularını anlar.					X
8	Grup üyeleri birbirlerine güvenir.					X
9	Grup üyeleri birbirlerini takdir eder.					X
10	Grup verimli bir şekilde çalışır.					X
	TOPLAM					50

Şekil 25. Grup değerlendirme formu

GRUP DIŞI DEĞERLENDİRME FORMU

Grup numarası:2.....

Tarih :/..../.....

ÖLÇÜTLER	5	4	3	2	1
Amaçları ve görselleri uyumluydu.	X				
Amaçları bir sorunun çözümüne katkı sağlıyordu.	X				
Ürüne verilen isim uygundu.	X				
Reklam metninin içeriği özenli hazırlanmıştı.	X				
Sunumda beden dili kullanıldı.	X				
Sunumda dilimizin doğru ve güzel kullanılmasına özen gösterildi.	X				
Sunumda konuşma kurallarına özen gösterildi.	X				
Grup, dinleyicilerin dikkatini çekme konusunda başarılıydı.	X				
TOPLAM PUAN	40				

Şekil 26. Grup dışı değerlendirme formu

4.5. Öğrencilerin uygulama sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular

Tablo 9. Öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları

Ölçek	Min.	Max.	$\bar{x}$	Standart Sapma	
Alt Boyutlar	İş Birlikçi Çalışma	26,00	30,00	28,15	0,87
	Bağımsız Çalışma	8,00	15,00	12,95	1,82
	Dinleme – Cesaretlendirme	28,00	35,00	30,80	2,76
	Yardımlaşma – Paylaşma	28,00	34,00	29,85	2,00
Sosyal Beceri Ölçeği		96,00	108,00	101,75	3,72

Öğrencilerin eğitim / görüşme sonrası sosyal beceri ölçeği puan ortalaması $101,75 \pm 3,72$ olarak bulunmakla birlikte ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında; iş birlikçi çalışma alt boyut puan ortalaması $28,15 \pm 0,87$, bağımsız çalışma alt boyut puan ortalaması $12,95 \pm 1,82$, dinleme- cesaretlendirme alt boyut puan ortalaması $30,80 \pm 2,76$ ve yardımlaşma- paylaşma alt boyut puan ortalaması $29,85 \pm 2,00$ bulundu.

4.6. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Karşılaştırmasına Dair Bulgular

Tablo 10. Öğrencilerin ön test ve son test puan karşılaştırması

Ölçek	Ölçümler	$\bar{x}$	Standart Sapma	Z	P	Önem Denetimi		
Alt Boyutlar	İş birlikçi Çalışma	Ön Test	23,20	0,87	-3,839	0,000	Fark çok önemli	
		Son Test	28,15	2,16				
	Bağımsız Çalışma	Ön Test	29,10	3,22	-3,926*	0,000	Fark çok önemli	
		Son Test	12,95	1,82				
	Dinleme-		Ön Test	12,35	3,01	-3,924	0,000	Fark çok

Cesaretlendirme	Son Test	30,80	2,76			önemli
Yardımlaşma- Paylaşma	Ön Test	17,05	1,82	-3,927	0,000	Fark çok önemli
	Son Test	29,85	2,00			
Sosyal Beceri Ölçeği	Ön Test	81,70	6,27	-3,923	0,000	Fark çok önemli
	Son Test	101,75	3,72			

Öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puan karşılaştırmasında ölçek toplamı ve bağımsız çalışma alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak ileri derecede pozitif yönde önemli fark bulunmuştur ($p<0,001$). Bağımsız çalışma alt boyutunda ise bulunan ileri derecede istatistiksel anlamlı fark negatif yöndedir ($p<0,001$). Bu da öğrencilerin eğitimden sonra bağımsız çalışma becerilerinin zayıflayarak ekip çalışmasına daha çok özen göstermeye çalıştıkları olarak yorumlanabilir.

4.7. Uygulama Süreci Sonunda Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Eylem planlarının uygulanması bittiğinde öğrencilerle, velilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde etkinliklerin amacına ulaştığı görülmüştür. Öğrenciler etkinlikler hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: "Ben tüm etkinlikleri çok sevdim. Çünkü hem sıkıcı değildi hem de hayatın içindendi. Öğretmenlerimize bunlar gerçek hayatta ne işimize yarayacak diye soruyoruz ama bu etkinliklerde bu soruyu sormaya gerek kalmadı."

Ö2: "Ben bu etkinlikler devam etsin isterim. Çünkü bu etkinlikler sayesinde artık kendimi ve arkadaşlarımı daha iyi tanıyorum. Çok da eğleniyorum. Eğlenirken öğrenmek denilen şey bu olmalı."

Ö3: "Siz merhaba dediğiniz günden beri iletişim konusunda geliştiğimi fark ediyorum. Sizin dersiniz öyle güzel geçiyor ki hiç bitmesin istiyorum ama çok çabuk bitiyor."

Ö4: "Etkinlikler o kadar faydalı ve eğlenceliydi ki devam etmesini istiyorum. Arkadaşlarım ile aramızda bir bağ oluştu. Bir de konuşurken eskisi kadar tedirgin hissetmiyorum."

Ö5: "En sevdiğim ders sizinki çünkü bizim iyiliğimiz için bir şeyler yaptığınızı biliyorum. Eğlenirken bir yandan da kendimizi geliştiriyoruz. Büyüdüğümüzde de işe yarayacak şeyleri öğreniyoruz."

Ö6: "Son zamanlarda arkadaşlarımla daha iyi anlaşmaya başladım. Okuldaki arkadaşlarımla da daha iyiyim. Grup çalışmalarında sıkılmıyorum. Arkadaşlarım benim fikirlerimi dinliyor. Ben de onları dinliyorum. Bence bu etkinlikler çok faydalı oldu."

Ö7: "İş birliği konusunda yanlış davranışlarımı hatırlayınca biraz utandım. Arkadaşlarımı rakip gibi görüyordum galiba. Artık gruptaki arkadaşlarım ile birlikte nasıl çalışacağımı biliyorum. Ailemle de iş birliği yapıp daha güzel zaman geçiriyoruz. Bir de konuşurken artık insanların yüzüne bakıyorum. Eskiden utanıyor ya da heyecanlanıyordum. Artık doğrusunu yapıyorum. Etkinlikler benim için çok faydalı oldu."

Ö8: "Benim en çok zorlandığım etkinlik arkadaşlarımla karşısında konuşma yapmak olur diye düşünmüştüm ama en sevdiğim etkinlik o oldu. İnsanların önünde konuşmak bana hep korkutucu geliyordu. Artık böyle düşünmüyorum. Arkadaşlarım ile aramızdaki uzaklık da artık kalmadı. Etkinlikler eğlenceli oldu."

Ö9: "Bütün etkinlikleri çok sevdim. Hepsinde hem çok eğlendim hem de kendime güvenim arttı. Yapamayacağımı sandığım şeyleri yaptım. Bir de fark etmediğim şeyleri fark ettim. Mesela konuşurken tedirgin olduğum için biraz sağa sola sallandığımı ve dinleyenlerin yüzüne bakmadığımı ve nasılsın diye soran kişiye nasıl olduğunu sormadığımı fark ettim. Bilerek yaptığım şeyler değildi ama fark etmemi sağladınız. Teşekkür ederim."

Ö10: "Bence etkinlikler hem faydalı hem de eğlenceliydi. Arkadaşlarımla iyi anlaşmamı sağladı. Ailemle de daha çok şey paylaşım yapıyoruz. İş bölümü ile her şey çok güzel oluyor. Etkinliklerin en sevdiğim yanı grubumla birlikte sunum yapmak oldu."

Ö11: "Ben etkinlikleri çok sevdim. Hem masada öylece oturmamak. Hareket ettik, eğlendik, öğrendik. Arkadaşlarım ile iyi anlaşmamı da bu etkinlikler sağladı. Birbirimizi pek tanıımıyorduk. Önce birbirimizi tanıdık sonra da beraber farklı çalışmalar yaptık."

Ö12: "Ben etkinliklerde zamanın nasıl geçtiğini anlamadım. Arkadaşlarımla çok eğlendim. Onlara karşı çok uzak durmuyordum ama yakın da değildim. Okuldakiler daha farklı. Siz olsanız siz de uzak durmak isterdiniz. Burada da nedense uzak duruyordum ama arkadaşlarımı daha iyi tanıdım ve onlarla birlikte bir şeyler yaptım."

Ö13: "Yaptığımız etkinliklerden sonra ne kadar az teşekkür ettiğimi fark ettim. Bunu düzelttim. Hem ailemle hem de arkadaşım ile iletişimin daha iyi. Hem dinlerken hem de konuşurken kendimde bir fark görüyorum."

Ö14: "Etkinliklerde kendimi çok iyi hissettim çünkü rahat rahat konuştum. Tedirgin olmadım. Kimse sözümü kesmedi. Heyecanlanmadım. Bir de arkadaşlarımla yaptıklarımız çok eğlenceliydi. Özellikle de bilet etkinliği çok güzeldi. İkna etmekle ilgili bir etkinlikti. Bence bunu bir daha yapalım."

Ö15: "Etkinliklerde çok şey öğrendim. İletişim konusundaki eksiklerimi tamamladım. Arkadaşlarımla iletişiminiz daha iyi. Herkesle daha iyi anlaşıyorum. Benim için faydalı oldu."

Ö16: "Yaptığımız bütün etkinlikler çok güzeldi. Uzaktan eğitimde olanlar da yüz yüze olanlar da çok eğlenceliydi. Artık buradaki derslere daha istekli geliyorum. Bunun bir sebebi de arkadaşlarımı görmek. Çünkü artık çok iyi anlaşıyoruz."

Ö17: "Bu etkinliklerde en sevdiğim şey gerçek hayatın içinden olmasıydı. Konuşmak, dinlemek, insanları tanımak, iş bölümü yapmak, hepsi hayatın içinde var. Biz bunları işlerken aynı zamanda eğlendik. Çünkü sadece eğlenceli olduğuna değil faydalı olduğuna da inandık. Bu gibi etkinlikler devam etmeli."

Ö18: "Yaptığımız etkinliklerin en güzel yanı bence bize gerçek hayatta faydasının olmasıdır. Çünkü örneğin matematikte zor bir soru çözüyoruz, fende elektrik devresini öğreniyoruz ama hayatımız bunlarla geçmeyecek. Fakat konuşmak ve

dinlemek, iletişim kurmak hayatımızın sonuna kadar olacak. Bitkiler bile kendi aralarında iletişim kuruyorlar. Biz neden kurmayalım?"

Ö19: "Ben etkinliklerde çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Aylardır aynı arkadaşarımla aynı grupta olmama rağmen yeni tanışıyor gibi oldum. Grup çalışmalarında okulda hiç iyi değilim. Burada da iyi olmam diyordum ama iş birliği yaptık. Özellikle robot ve bilet etkinliğinde çok eğlendim."

Ö20: "Etkinliklere başladığımız zaman bu konuda hiç istekli değildim ama ilk gün çok eğlendim ve arkadaşarımla tanıdım. Bir de nasılsın dediklerinde sadece iyiyim dememeyi öğrendim. Sonra etkinlikler gitgide daha eğlenceli oldu. Birçok şey öğrenirken aynı zamanda çok eğlendim. Derslerde zaman nasıl bitti hiç anlamadım. Teneffüse bile çıkmak istemedim. İyi ki bu etkinlikleri yaptırmışsınız."

Velilerle yapılan görüşmelerde de etkinliklerin başarıya ulaştığı görüşünde oldukları görülmüştür. Velilerin görüşleri şöyledir:

V1: "Değişiklikler gözle görülür bir biçimde oldu. Selam verip alması, arkadaşlarından bahsetmesi, evde bir şey yapılacağı zaman birlikte yapmayı teklif etmesi, teşekkür etmesi ilk aklıma gelenler. Teşekkür ederiz."

V2: "Ben çocuktaki en büyük değişikliğı arkadaşlık ile ilgili gördüm. Arkadaşlarından hiç bahsetmeyen çünkü hiç arkadaşı olmayan çocuk evde arkadaşlarını ve onlarla yaptıklarını anlatmaya başladı. Bizimle bir şeyler paylaşması da hoşuma gidiyor ama hiç arkadaşı yok, çok yalnız diye üzüliyordum."

V3: "Biz yaptığınız derslerden çok memnun kaldık çünkü etkisini görebiliyoruz. Aile içinde olduğu kadar aile dışında da sağlıklı iletişim kurabiliyor. Öz güven kazandı. Utangaçlığı gitti. Umarım böyle devam eder."

V4: "İnsanlar üstün zekâlı çocuğı girişken, sıcakkanlı, sürekli konuşan bir çocuk olarak hayal ediyor ama öyle değil. Benim çocuğum tam tersiydi. İçine kapanık bile diyebilirim. Şu an çok daha iyi. Komşularımızla bile iletişim kurmaya başladı ki bu durum hayret verici. Gelişmesinden dolayı mutluyum."

V5: "Son haftalarda sessizliği ve vurdumduymaz tavrı kayboldu. Teşekkür ediyor, özür diliyor, nasılsın diye soruyor. En önemlisi de artık arkadaşı var. Eskiden aynı gruptaki arkadaşlarının ismini bile bilmezdi. Şimdi derste kimin ne yaptığını ve ne dediğini anlatıyor. Daha dışa dönük, daha nazik davranıyor."

V6: "Sizin anlattıklarınızı inanın bin kere söyledik ama fayda etmedi. Teşekkür etmekten, bir selam vermekten, günaydın diyene günaydın demekten zarar gelecek gibi davranırdı. Şimdi çok büyük değışiklikler var. İletişimi daha iyi. Okulun gereksiz olduğunu söyleyen çocuk sizin dersiniz var diye seviniyor. Üzerinde çok etkili oldunuz. Bu öğrendiklerini hayat boyu kullanacak."

V7: "Her şeyi tek başına yapmayı tercih eden, arkadaşlık ilişkileri çok zayıf bir çocuktur. Okulda grup çalışması verecekler diye ödümüz kopardı çünkü olaysız bir çalışma bile geçmezdi. Arkadaşlarına patronluk taslaması ve kendi istediğini yaptırmaya çalışmasından dolayı hem arkadaşlarıyla hem öğretmenleriyle sorun yaşıyordu. Anlattığına göre gayet güzel grup çalışmaları yapmaya başlamış. Bu beni çok sevindirdi çünkü yüksek ihtimalle eğitim ve iş hayatında çok kez ekip çalışması ile karşılaşacak."

V8: "İçe dönük, sessiz, utangaç bir çocuktan dışa dönük, konuşkan, öz güvenli bir çocuğa dönüşüyor. Bu gelişmeyi fark edebiliyorum ve çok memnunum. Telefonda konuşması bile farklılaştı. Hem benimle hem arkadaşlarıyla iletişimi daha iyi. Teşekkür ederim."

V9: "Biz ebeveynleri olarak iletişim konusunda ona destek olmaya çalışıyoruz ama insan ailesinin sözlerini pek dikkate almıyor sanırım. Sizin dedikleriniz, yaptıklarınız çok etkili oldu. Artık konuşmaya daha istekli. Dinlerken de dinlediğini anlıyoruz."

V10: "Bizim evde çatışmalar yavaş yavaş başlamıştı. Yemeğe zamanında bile gelmiyor, odasına kapanıyordu. İki çift laf edemiyorduk. Artık bizimle bir şeyler paylaşıyor, konuşuyor. Birlikte film izliyoruz, filmi yorumluyoruz. Arkadaşlarından da bahsediyor. Bence dersinizin olumlu etkileri bunlar."

V11: "Sizi zaten çok seviyordu. Şimdi sizin dersiniz olduğu günler heyecanlanıyor. Siz yapacaklarınız hakkında bizi bilgilendirirken ne kadar etkili olabilir ki diye düşündüğümü itiraf etmeliyim. Böyle hızlı bir değişim beklemiyordum. Sabırsızlığı yüzünden midir bilmem ama karşıdaki kişileri hiç dinlemez, sözlerini keserdi. Konuşurken hızlı hızlı konuşur, ne dediği anlaşılmazdı. Karşıdakinin hâlini hatırlarını sorduğunu da duymadım. Şimdi sakince dinliyor, makul bir hızda konuşuyor ve nezaket kurallarına uyuyor. Yani yaptıklarınızın olumlu etkilerini görebiliyorum."

V12: "Bence sizin etkinliklerinizin en güzel yanı arkadaş edinebilmesi oldu. Okula başladığı günden beri bir arkadaşı bile olmadı. Her zaman yalnız bir çocuktü. Okuldaki rehber öğretmen ile bu konuyu geçen yıl konuştuk ama salgın yüzünden çözüm bulmaya fırsat olmadı. Şimdi BİLSEM'den eve gelince arkadaşlarından bahsediyor. Çok mutlu oluyorum çünkü yalnızlığı beni çok üzüyordu."

V13: "Bizim en büyük sıkıntımız nezaket ve cevap vermemektir. Özür dilemenin, teşekkür etmenin, selam vermenin neden önemli olduğunu bir türlü anlatamadık. Mesela bahçede komşumuzla karşılaşıyoruz. Komşu merhaba diyordu. Çocuktan ses yoktu. Utanıp uyardığım zaman da ya unuttum diyor ya önemsiz gördüğünü söylüyordu. Belki de önemsiz gördüğü için unutuyordu. Siz empatiyle anlatmışsınız bunu. Teşekkürler."

V14: "Ben konuşkan bir insanım ama çocuğun benimle alakası yok. Hatta bana tamamen zıt. Başta böyle değildi. Ne zaman ana sınıfına başladı, o zaman içe dönük, sessiz bir çocuk oldu. Mesela akrabalarla pikniğe gittiğimizde kuzenleri ile oynamak yerine bir köşede kitap okumayı tercih ediyordu. Ortamda birden fazla kişi varsa kısık sesle, utanarak konuşuyordu. Masadaki tuzu bile isteyemiyordu. Ne yaptıysam olmadı. Şimdi daha öz güvenli. Ses tonunda bile değişiklik var. Arkadaşlarıyla birlikte bir şeyler yaptıklarını anlatıyor. Mutlu ve rahat görünüyor."

V15: "İnsanlarla iletişim kurarken sorun yaşıyordu. Arkadaşlık ilişkisi dediği şey zaten kuzeniyle iki dakika telefonda konuşmaktan ibaretti. Şu zamana kadar bir arkadaşının adını bile duymamıştım. Artık arkadaşlarını anlatıyor. Arkadaşlarının adlarının sonuna "cığım, ciğim" ekleyerek konuşurken hayretler içinde bakakaldım. Gayet güzel gelişmeler yaşandı. Sağ olun."

V16: "Hiç arkadaşı olmayan çocuğun en az beş arkadaşı var. Arkadaşlarıyla çok iyi anlaştığını söylüyor. Bizimle iletişimi de günden güne daha iyi hâle geldi. Selam vermesi, teşekkür etmesi, iş birliğine olumlu bakması gördüğüm en somut değişiklikler."

V17: "Tek çocuk olduğu için evde olduğu süre boyunca içine daha da kapandı. Zaten iyi olmayan iletişim becerileri iyice kötü hâle gelmişti. Programınız tam vaktinde yetiştirdi. Şimdi konuşurken öz güvenli ve sakin görünüyor."

V18: "Arkadaşlarıyla iletişimi çok kötüydü. Arkadaşlarım olmasa okul güzel olabilirdi, diyordu. Akranları ile iletişim kurmaya başlaması çok güzel bir gelişme. Bizimle de daha iyi iletişim kuruyor."

V19: "Hep yalnız bir çocuktur. Bu durumdan şikâyeti yokmuş gibi görünmeye çalışıyordu. Şimdi arkadaşlarından bahsederken çok mutlu görünüyor."

V20: "Umursamaz tavrı gitti. Konuşurken daha nazik ifadeler kullanmaya başladı. Karşıdaki kişiyi de düşünmesi hoşuma gidiyor. Bu değişimden dolayı mutluyum. Umarım böyle sürer."

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde de etkinliklerin başarılı olduğu görülmektedir.

Öğretmen1: "Öğrencilerin genel olarak iletişim becerilerinin arttığını söyleyebilirim. Selam bile vermeyen öğrenciler hâlâ hatır sormaya başladı. Derslerine girdiğim diğer gruplarla aralarındaki fark açık bir biçimde görülüyor."

Öğretmen2: "Öğrencilerde iletişim bakımından en rahatsız edici durum birbirlerini dinleyememeleriydi. Birbirlerinin görüşlerine saygı duyma, söz kesmeden dinleme, birbirini nazikçe eleştirme son haftalarda karşılaştığım durumlar."

Öğretmen3: "Özellikle grup çalışmasında büyük fark oldu. Birlikte iş yapmaktansa birbirlerine karşı savaşıyor gibilerdi. Muhakkak anlaşmazlık çıkıyordu. Artık birlikte çalışabiliyorlar. Hatta iyi arkadaş olmuş gibi görünüyorlar."

Öğretmen4: "Birbirlerine saygı gösterme konusunda yaşanan sorunlar son haftalarda görülüyor. Teşekkür ediyorlar. Nezaket içeren cümleleri artık kullanıyorlar. Nasılsın, diye sorduğumda artık benim de nasıl olduğumu soruyorlar."

Öğretmen5: "Açıkçası etkinliklere başladığınız zaman pek umutlu değildim. Şu an öğrenciler iletişim açısından başlangıçtan çok uzaklar. Birbirleriyle iletişim kuruyorlar, sakın ve saygılılar. Bu durum öğrenmeye de daha istekli olmalarına yol açtı. Motivasyonları çok iyi."

Öğretmen6: "Çocuklarda iletişim becerilerinin arttığını, birbiriyle daha iyi anlaştıklarını gözlemledim. Dinleme konusunda çok daha iyiler. Dikkatlerini daha uzun süre toparlayabiliyorlar. Konuşurken de nezaket kurallarına uyuyorlar."

BÖLÜM 5

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmaya ait sonuçlar ve tartışma yedi başlık altında sunulmuştur.

1. Öğrencilerin demografik ve sosyal çevre özelliklerine ilişkin sonuçlar ve tartışma
2. Öğrencilerin uygulama öncesi Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin sonuçlar ve tartışma
3. Öğrencilerin demografik ve sosyal çevre özellikleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye ait sonuçlar ve tartışma
4. Eylem planlarının uygulanması sürecine ait sonuçlar ve tartışma
5. Öğrencilerin uygulama sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin sonuçlar ve tartışma
6. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan karşılaştırmasına dair sonuçlar ve tartışma
7. Uygulama süreci sonunda öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerine dair sonuçlar ve tartışma

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Öğrencilerin demografik ve sosyal çevre özelliklerine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun 11 yaşında olduğu, ebeveynlerinin birlikte olduğu ve çoğunun ebeveyninin memur olduğu; öğrencilerin, %40'ının 2 kardeş olduğu ve %35'inin ise ya birinci ya da ikinci çocuk olarak dünyaya geldiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin %75'inin sosyal faaliyetlere katılma sıklığının ayda 1 kez olduğu ya da sosyal faaliyetlere hiç katılmadıkları, %60'ının sadece bir arkadaşı olduğu ya da hiç arkadaşının olmadığı, öğrencilerin tamamının topluluk önünde konuşma konusunda olumsuz düşündüğü, tamamı için biriyle tanışmanın zor

olduğu, tanışma konusunda ilk adımı karşı taraftan bekledikleri ve öğrencilerin tamamının sosyal açıdan BİLSEM’de daha iyi oldukları; öğrencilerin BİLSEM’de daha iyi olduklarını ifade etmelerine rağmen sosyal beceri düzeylerinin istenen durumda olmadığı görölmüştür.

Özel yetenekli öğrenciler, devam ettikleri örgün eğitim kurumlarının haricinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde de eğitim almaktadırlar. Dolayısıyla bu öğrencilerin arkadaşlık boyutundaki sosyal çevreleri iki farklı ortamdır oluşmaktadır. Araştırmanın bir sonucu özel yetenekli öğrencilerin kendilerini BİLSEM’de daha iyi gördükleridir. Literatürdeki araştırmalar bu sonuç ile örtüşmektedir.

Çitil’e (2021) göre, özel yetenekli öğrencilerin akranları ile yaşadıkları sosyal sorunlar iki başlıkta incelenebilir. Bunlardan ilki, bu öğrencilerin normal zihinsel düzeydeki akranları ile arkadaşlık kurmayı istememeleridir. Bunun sebebi akranlarından yüksek beklenti içinde olmaları, akranlarını yavaş ve daha az yaratıcı görmeleri, akranlarından daha güçlü zihinsel kapasiteye ve dil becerilerine sahip olmalarıdır. İkincisi ise özel yetenekli öğrencilerin akranları tarafından dışlanmaları, alay edilmeleridir.

Özel yetenekli çocuklar, yeteneğinin bilincinde ve kendini tanıyan bireyler olarak Bilim ve Sanat Merkezlerinde yetenekleri, istekleri doğrultusunda üretme imkânına sahiptir. Bu çocuklar kendi sınıflarında tek olabilirler ve bu durum onları sıkabilir. Ancak Bilim ve Sanat Merkezlerinde kendilerine benzeyen arkadaşlarıyla bir araya gelmeleriyle onlara mutluluk ve huzur verilmesi amaçlanmaktadır (Dönmez, 2004: 69).

Şenol’a (2011) göre, özel yetenekli öğrencilerin hem kendi akran gruplarıyla normal eğitim öğretime devam edip hem de BİLSEM’e devam etmesine yönelik olan uygulama, özel yetenekli öğrenciyi normal düzeyde olan akranlarından ayırmaması sebebiyle akran grubuyla sosyal problem yaşamasına katkı sağlamaktadır.

5.1.2. Öğrencilerin uygulama öncesi Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin sonuçlar ve tartışma

Uygulama öncesi Sosyal Sosyal Beceri Ölçeğine göre; işbirlikçi çalışma alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 45, bağımsız çalışma ve dinleme-cesaretlendirme alt boyutlarında 35, yardımlaşma-paylaşma ise alınabilecek en yüksek puanın 40'tır. Bu verilere göre genel olarak alt boyutların tümünde eğitim öncesi alınan puanların düşük olduğu görülmektedir. Dinleme-cesaretlendirme ve yardımlaşma-paylaşma alt boyutlarının sonuçları diğer alt boyutlara göre daha düşük seviyededir. Literatürdeki araştırmalar bu sonucu destekler niteliktedir.

Kaya'ya (2021) göre özel yetenekli çocukların sosyal sorunları genellikle sosyal yetersizlik kavramı ile açıklanmakta ve bilişsel, duygusal, psikomotor becerilerle ilişkilendirilmektedir. Özel yetenekli çocuklar birçok yönden akranlarından farklı özellikler taşırlar. Sosyal duyarlılıkları, eş zamanlı olmayan gelişimleri ve sosyal olayları akranlarından farklı algılamaları sosyal yetersizliklerine sebep olan etkenler olarak gösterilebilmektedir.

Davis'e (2014) göre kendisini zorlayacak bir özel yeteneklilik programı olmayan okullara devam eden özel yetenekli öğrenciler kendisini akademik, psikolojik ve sosyal açıdan dışlanmış hissetmekte; depresyon ve başarısızlık duygularının yanı sıra zayıf sosyal becerilere sahip olmaktadır.

Samancı ve Diş'e (2014) göre, sosyal becerileri yeterli düzeyde olmayan öğrenciler arkadaşları tarafından alay edilme ve öğretmenlerinden azar işitme endişesiyle iletişime geçmeye istekli olmayabilirler. Bu durum öğrencinin iletişim becerilerinin körelmesine yol açabilir. Sosyal becerileri zayıf olan öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin eksik olduğu, genellikle bir duruma öncü olmadıkları belirlenmiştir. Güven konusunda problem yaşayan bu öğrencilerin ders içi aktivitelere katılımının düşük olduğu da tespit edilmiştir.

İleri düzeyde entelektüel yeteneklere sahip olan özel yetenekliler uygun arkadaşlık ilişkileri geliştirmekte zorlanırlar. Olayları herkesten daha farklı algılama, belli bir konu üzerinde yüksek farkındalık, daha çok yüzleştirici olma, keskin tepkiler verme ve talepkâr olma gibi özellikler bu yalnızlık durumunu destekleyici veya artırıcı

olabilir. Sonuçta diğerleri ile olumlu ve yakın arkadaşlıklar kurmak onlar için zorlaşır (Kline ve Meckstroth, 1985, Akt. Özbay ve Palancı, 2011: 91).

Ataman'a (2009) göre özel yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri akranları ile iletişimini etkileyebilmektedir. Güçlü kelime hazinesi, mizah anlayışı, ileri dil becerileri, eleştirel ve analitik düşünme biçimleri akranlarının düzeyinden ileri olabilir. Şakaları ya da düşünceleri akranları tarafından anlaşılmadığında özel yetenekli çocuk dışlanabilir.

5.1.3. Öğrencilerin demografik ve sosyal çevre özellikleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye ait sonuçlar ve tartışma

Öğrencilerin demografik verileri ile uygulama öncesi sosyal beceri düzeyleri arasında yapılan testte istatistiksel olarak herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu durum çalışma kapsamındaki tüm öğrencilerin eşit şartlarda eğitime başladığını göstermektedir. Ayrıca birden fazla arkadaşına sahip olan öğrencilerin hiç arkadaşı olmayan öğrencilere nazaran daha fazla puan aldıkları tespit edilmiştir.

Davis'e (2014) göre özel yetenekli öğrenciler hassas ve içe dönük olma eğilimindedirler. Kolay elde ettikleri başarıdan dolayı başarısızlıktan korkabilmekte ve mükemmeliyetçi bireylere dönüşebilmektedirler. Bu sebeplerle fazla başarı ya da fazla yaratıcılık içeren, dolayısıyla da alay edilebilme ihtimali olan durumlardan kaçınmaktadırlar. Fakat özel yetenekli öğrenciler ilgilerini paylaşan arkadaşlar bulduklarında kendilerini geri çekmemektedirler.

Samancı ve Diş (2014), yaptıkları araştırmada sosyal becerileri zayıf olan ilkokul öğrencilerinin tutum ve davranışlarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre sosyal yönden yetersiz olan öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları ile istenen düzeyde iletişim kurmadıkları, düşüncelerini ifade etmek istemedikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin konuşma becerilerinin yetersiz olduğu, sözlü ve sözsüz iletişim yetilerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir.

5.1.4. Eylem planlarının uygulanması sürecine ait sonuçlar ve tartışma

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerisi ile empati kurma becerisini kapsayan hazırlıksız konuşmayı ve beden dilini içeren etkinlikte öğrencilerin görüşlerine göre, iletişim kurmaya nasıl başlayacaklarını bilmedikleri fakat etkinlik sonunda selam verme ile başlayan iletişimin nasıl sürdürüleceğini öğrendikleri, daha önce iletişimi engellediklerinin farkında olmadıkları; arkadaşları ile empati kurmayı başarabildikleri ve bundan olumlu etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin görüşlerine göre ise çocuklarda aile ile iletişimi başlatma ve sürdürme, aile bireyleriyle ve diğer akranlarıyla konuşmaya daha istekli olma konularında olumlu gelişmeler olduğu; öğretmenlerin görüşlerinin de veliler ile aynı doğrultuda olduğu görülmüştür.

Yardım isteme, özür dileme, teşekkür etme becerilerini kapsayan hazırlıklı konuşmayı ve yazmayı içeren etkinlikte öğrencilerin görüşlerine göre öğrencilerin yardım isteme, özür dileme ve teşekkür etme konularını önemsemeye başladıkları; velilerin görüşlerine göre uygulanan etkinliğin aile bireyleri tarafından açık bir biçimde gözlenebildiği, öğretmenlerin görüşlerine göre uygulanan etkinliğin diğer derslere de yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Grupla bir işi yürütme becerisi ve problem çözme becerisini kapsayan okuma ve hazırlıksız konuşma içeren etkinlikte öğrencilerin grupla çalışmaktan ve problemi beraber çözmekten hoşlandıkları, etkinliği eğlenceli buldukları; velilerin görüşlerine etkinliğin ev ortamına ve aile bireylerine de olumlu olarak yansıdığı, öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin grupla çalışma ve problem çözme becerilerinin geliştiğinin gözlenebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Stres durumu ile başa çıkma ve empati kurma becerilerini kapsayan; dinleme, hazırlıksız konuşma ve yazma içeren etkinlikte öğrencilerin iletişim konusunda verdikleri cevapların ve yazdıkları denemenin içerik bakımından uygun olduğu görülmüştür. Öğrencilerin görüşlerine göre öğrencilerin dinleme kurallarını ve dinlemenin önemini öğrendikleri; velilerin görüşlerine göre öğrencilerin daha önce dinleme ile ilgili sorun yaşadıkları, etkinlik uygulandıktan sonra evde de dinleme kurallarına uydukları; öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin dersi daha dikkatli ve sessiz dinledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Stres durumu ile başa çıkma becerisini, grup baskısıyla baş etme becerisini ve utanılan durumla baş etme becerisini kapsayan; hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, beden dilini kullanma ve dinleme/izleme içeren etkinlikte öğrencilerin görüşlerine göre; etkinlik başlarken tedirgin oldukları fakat stres durumu ile başa çıkabildikleri, utangaçlıklarını yendikleri ve grup karşısında konuşmalarını sürdürebildikleri; velilerin görüşlerine göre öğrencilerin utangaçlıkları, stres durumu karşısında içe dönük tavırlar sergilemeleri ve öz güven konusunda yaşadıkları sorunlar hakkında olumlu gelişme görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Akran değerlendirme formundan tüm öğrenciler yüksek puan almıştır.

Kendi duygularını ifade etme becerisini, başkalarının duygularını anlama becerisini, karşı tarafın duyguları ile baş etme becerisini, ikna etme becerisini, grupta sorumluluğunu yerine getirmeye çalışma becerisini kapsayan; hazırlıksız konuşma, beden dilini kullanma, dinleme/izleme içeren etkinlikte öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin kendi duygularını ifade edebildikleri, karşısındaki kişinin duygularını anlamaya çalıştıkları ve başa çıkmaya çalıştıkları, ikna etme becerilerinin geliştiği, gruplarda tüm öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirdikleri, öğrencilerin etkinliği tüm alanlara yansıtabilecekleri; velilerin görüşlerine göre çocukların istediği her şey yerine getirildiği için ikna etme konusunda çocuklara fırsat verilmediği, çocukların bu etkinliği ev ortamına ve okullarına yansıttıkları; öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin daha konuşkan ve ikna becerilerini kullanmaya istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akran değerlendirme formundan da tüm öğrenciler yüksek puan almıştır.

Karar verme becerisini, amaç oluşturma becerisini, bilgi toplama becerisini, bir işe yoğunlaşma becerisini, grupta iş bölümüne uyma becerisini, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma becerisini kapsayan; dinleme, hazırlıklı konuşma, beden dilini kullanma ve yazma içeren etkinlikte öğrencilerin görüşlerine göre; öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini dinleyerek karar verdikleri, araştırma yapmaya ihtiyaç duyduklarında birlikte araştırma yapabildikleri, işlerine odaklandıkları, tüm grup üyelerinin iş bölümüne uydukları, etkinliğin konuşma bölümünde de iş birliği yaptıkları görülmüştür. Velilerin görüşlerine göre iş bölümü, karar verme, odaklanma, başkalarının görüşlerini dinleme ve görüşlerini paylaşma konusunda olumlu gelişmeler yaşandığı; öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin birbirlerini dinleme kurallarına

uyarak dinledikleri, birbirlerinin fikirlerine saygı gösterdikleri, grup çalışmalarında uyumlu davrandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, uygulanan Türkçe etkinliklerinin sosyal beceri unsurlarını kapsadıkları, öğrencilerin etkinliklerin tamamında sosyal becerilerin geliştirilmesi bakımından olumlu gelişme gösterdikleri, sosyal becerinin sistematik etkinlikler yoluyla öğretilmesinin ve Türkçe derslerinde yapılan çalışmaların çocukların sosyal becerilerine katkı sağladığı görülmüştür.

Avcıoğlu'na (2007) göre, bazı çocuklar sosyal becerileri kazanmakta sorunlarla karşılaşmakta ve yetersiz sosyal beceriler sebebiyle akranları ile aralarındaki iletişim için yeterli fırsat oluşmamakta, akranları tarafından reddedilmektedirler. Bu çocuklar yaşam boyu kişilerarası ilişkilerde, duygusal alanlarda, okul ve mesleki yaşamlarında çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Çocukların bazıları arkadaşları ile nasıl iletişim kuracaklarını kolayca öğrenirler fakat bazıları akranlarını gözleyerek sosyal becerileri kazanamazlar. Bu çocuklar sosyal becerilerin sistemli olarak öğretilmesine ve bu becerileri kullanmak için desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Sosyal becerilerin öğretilmesi, aktarılması ve genelleştirilmesi sorunlarını azaltmak, çocuğun akran grubu ile birlikte yer alacağı sosyal beceri eğitim programının uygulanması ile mümkün olabilmektedir.

Çer'e (2016) göre Türkçe eğitimi bilgiden çok beceri kazandırmaya yönelik bir derstir. Bu sebeple uygulamada da etkinliklerin daha çok beceriye yönelik olması gerekmektedir. Öğrencilerin bireysel ya da grup çalışması şeklinde yürüttükleri etkinliklerin iletişim temelli olması onların sosyalleşmelerine de katkı sağlayacaktır.

Calp'e (2006) göre, çocuğun kişilik kazanması ve sosyalleşmesinde dil eğitiminin payı büyüktür. İnsanların birbirleri duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri dil aracılığı ile olmaktadır. Dil eğitiminde çocuğun diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurma imkânını sağlayacak bir dil kazandırabilme çabası içinde olunmalıdır.

5.1.5. Öğrencilerin uygulama sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin sonuçlar ve tartışma

Öğrencilere verilen eğitim sonrasında, alt boyutların puanlarında bağımsız çalışma alt boyutu haricinde artış görülmüştür. Bağımsız çalışma alt boyutunda görülen düşük puanlar bu boyuta ait soruların ekip çalışmasını destekler nitelikte olması ile açıklanabilir. Eğitimin tüm alt boyutları desteklediği görülmektedir. En yüksek artış dinleme-cesaretlendirme alt boyutunda görülmektedir. Dinleme-cesaretlendirme alt boyutunda 18,45 puan artışı olmuştur. Ölçeğin genel toplamında 20,05 puan artışı görülmüştür.

Kaf (1999) yapmış olduğu çalışmada yaratıcı drama yönteminin sosyal becerilerden selam verme ve paylaşma-iş birliği becerilerinin gelişiminde önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Araştırmacı, bu çalışmayı hayat bilgisi dersi içerisinde yapmış olup ilköğretim programında yer alan diğer dersler içerisinde de sosyal becerilerle ilgili davranışların ele alınmasını ve sosyal becerilerin farklı boyutlarına yönelik etkinliklerin yapılmasını önermiştir.

Akkök (2006), öğrencilerin sosyal becerileri çocuğun bir beceriyi göstermekten kaygı duyması ya da o beceriyi öğrenmek için yeterli fırsata sahip olmamalarından dolayı öğrenememiş olduklarını, sosyal becerilerin geliştirilmesi için bu konuda öğrencilere eğitim vermek ve öğrencilerin sosyal beceri açısından uygun davranışlarını desteklemek gerektiğini ifade etmiştir.

5.1.6. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan karşılaştırmasına dair sonuçlar ve tartışma

Uygulama öncesi ve sonrası Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarındaki puanlar karşılaştırıldığında; işbirlikçi çalışma alt boyutunda 4,95 puan, dinleme-cesaretlendirme alt boyutunda 18,45 puan, yardımlaşma-paylaşma alt boyutunda 12,08 puan ve ölçek toplamında 20,05'lik puan artışı görülmüştür. Bununla birlikte bağımsız çalışma alt boyutunda ise 16,15 puanlık düşüş olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız çalışma alt boyutu puanındaki düşüş, eğitim sonrasında öğrencilerin bireysel çalışmadan daha çok ekip çalışmasına yönelmelerinin ifadesidir. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında

öğrencilere verilen eğitimde hedeflenen amaçlara büyük ölçüde ulaşıldığı görülmektedir.

Özbay ve Palancı'ya (2011) göre sosyal beceriye yönelik aktivitelerin üzerinde durmak, özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal sorunlarının çözülmesine yardımcı olur. Böylece potansiyelleri hakkında daha fazla iç görü edinme ve kendilerini sosyal açıdan daha rahat hissedebilme becerisi geliştirirler. Bunun için özel yeteneklilerin uygun atmosfer ve destek sistemlerine ihtiyaçları vardır.

Parmaksız ve Hamarta (2017), yaptıkları çalışmada sosyal becerisi yeterli düzeyde olmayan bireylerin utangaçlık engeli ile karşı karşıya olduğu bilgisine ulaşmışlar ve utangaç öğrencileri tespit ederek sosyal beceri kazandırılması yoluyla utangaçlıkları ile baş etmelerini amaçlamışlardır. Bir örneklem tespit edip deney ve kontrol gruplu çalışma planlanıp uygulanmıştır. Araştırmada, utangaçlık düzeyleri yüksek olan ortaokul 6. sınıf öğrencileri için hazırlanan sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin utangaçlık düzeylerini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7. Uygulama süreci sonunda öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerine dair sonuçlar ve tartışma

Öğrencilerin etkinlikleri eğlenceli, öğretici, hayatın içinden, iletişimi geliştirici, faydalı, arkadaşlık ilişkilerini geliştirici, utangaçlığı azaltıcı, öz güven veren, paylaşımı artıran, derse katılma konusunda teşvik edici etkinlikler olarak tanımlamışlardır. Veliler de çocuklarındaki değişimi fark etmişler ve çocukların sosyal beceri gelişiminin olumlu yönde olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin gözlemlerinin ve aktardıklarının da öğrenciler ve velilerle aynı doğrultuda olduğu görülmüştür.

Kocayörük'e (2019) göre sosyal hayatta bireylerin duygularını, düşüncelerini, ihtiyaçlarını kolaylıkla ifade edebilmeleri ve diğer bireylerle uyum içinde olmaları önemlidir. Gelişimin en önemli unsurlarından biri olan sosyal gelişim yaşam boyu devam eden dinamik bir sürecin içinde yer alır. Bu gelişim sürecinin en hızlı olduğu dönem çocukluk ile yetişkinlik arasında kalan dönemdir. Dolayısıyla bireyin sosyal becerilerinin gelişmesini sağlayan faktörler bireyin okuldaki ve evdeki etkileşimine bağlıdır.

Akkök (2006), sosyal becerileri ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik beceriler, stres durumlarıyla başa çıkma becerileri, problem çözme ve plan yapma becerileri olmak üzere altı grupta toplamaktadır ve bu becerilerin öğrenme-öğretme ortamlarında sistematik bir biçimde verilmesi gerekliliğini ifade etmektedir.

Dümenci (2018), Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim almakta olan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden özel yetenekli çocukların akran ilişkilerinin belirlenmesi ve sosyal beceri eğitim programının akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada özel yetenekli çocukların akran ilişkilerini arttırmaya yönelik sosyal beceri eğitim programı hazırlamıştır. Çalışma sonucunda çocuklarda akran ilişkilerinin gelişimine yönelik iletişim, etkileşim, birliktelik ve güvene yönelik alanlarda farkındalık geliştiği sonucu elde edilmiştir.

5.2. Öneriler

Ülkemizde özel yeteneklilerin bilişsel potansiyellerinin üzerinde durulmakta ve bu potansiyelin geliştirilmesine çalışılmaktadır. Özel yeteneklilerin eğitim içeriklerinin hem okullarında hem de eğitim aldıkları BİLSEM’de sosyal becerileri destekleyen etkinliklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Bu çalışmayla özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin aile içinde de istenen düzeyde olmadığı, çalışma kapsamındaki uygulamaların olumlu etkilerinin ev ortamına yansıdığı görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin aileleri için sosyal beceri kazandırma konusunda önleyici aile eğitimleri verilmesi önerilmektedir.

Dil becerileri akranlarından üstün olan özel yetenekli öğrencilerin iletişim kurarken dilin sosyalleşme vasıtası olan yönünü çeşitli sebeplerle kullanamadıkları görülmüştür. Özel yetenekli öğrencisi olan Türkçe öğretmenlerinin bu öğrenciler için hazırladıkları etkinliklerin içeriğini sosyal beceri içerecek şekilde düzenlemeleri önerilmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesi ve gelişen becerilerin kalıcı olması için özel yetenekli öğrencilerin okullarındaki ve BİLSEM’deki

öğretmenlerine ve idarecilere alan uzmanları tarafından sosyal beceri eğitimi konusunda eğitici seminerleri verilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma, Konya Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim alan özel yetenekli 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılara başka sınıf düzeyleriyle çalışma yapmaları, normal öğrencilerle özel yetenekli öğrencilerin karşılaştırılabileceği bir çalışma yapmaları, başka bir ders içeriği vasıtasıyla sosyal beceri eğitimine yönelik bir çalışma yapmaları önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Ahn, S. H. (2008). A Study of Leadership Development Programme for Gifted Primary School Students in South Korea, Doktora Tezi, School of Education University of Durham, England Durham University, Durham.
- Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı ss:70-86, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkök, F. (2006). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Öğretmen El Kitabı. Ankara: MEB Basımevi.
- Alevli, O (2019). Özel Yetenekli Öğrencilere Bilim ve Sanat Merkezlerinde Uygulanan Türkçe Eğitimi: Bir Durum Çalışması. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.
- Ataman, A. (2004). Üstün Yetenekli/Zekâlı Çocuk ile Yaşamak, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 417-439. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2009). Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar. Ataman A., (Ed.). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş (175-197). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Ataman, A. (2014). Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2007). Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2012). Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Bagav, M. (2015), Üstün Yetenekli Öğrencilerde Öğrenme Stilleri (Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Bağcı, H. (2015). Yazılı Anlatım ve Unsurları. Özbay M. (Ed.), Yazma Eğitimi (s. 89-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, M. S. (2011). Tarih, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Etkinlik Algılarının İncelenmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 8(1), 163-179.
- Balcı, A. (2015). Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Akademi.

- Bapoğlu, S. (2010). Üstün ve Normal Çocukların Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Başdaş, F. (2017). Drama Temelli Dijital Hikâye Anlatıcılığı Programının 6 Yaş Çocuklarının Bazı Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Aydın.
- Bencik S. ve Metin, N. (2006). Mükemmelliyetçilik ve Üstün Yetenekliler. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1(2), 92-105.
- Berg, B. L. (2004). Qualitative Research Method's for the Social Science 5th ed. California, Pearson.
- Bildiren, A. (2011). Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileler ve Öğretmenler İçin Bir Kılavuz. İstanbul, Doğan Yayıncılık.
- Brinton B. ve Fujiki M. (1993). Language, Social Skills, and Socioemotional Behavior. Brigham Young University. Provo, Language, Speech, and Hearing Services in Schools. Volume 24, 194-198, October.
- Calp M. ve Calp Ş. (2016). Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N. ve Gomersall H. (2005). Social Anxiety in Children: Social Skills Deficit, or Cognitive Distortion. Behaviour Research and Therapy 43 (2005) 131–141.
- Conklin W. ve Frei S. (2016). Üstün Zekâlı ve Yetenekliler İçin Eğitim Programının Farklılaştırılması. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Craig H. K. (1993). Social Skills of Children with Specific Language Impairment: Peer Relationships, University of Michigan, Language, Speech and Hearing Services in Schools, Volume 24, 206-215, October.
- Creswell, J., W. (2020). Eğitim Araştırmaları, Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi. İstanbul: Edam Yayıncılık
- Cross, M. K. (2013). The Social Skills and Social Self-Concepts of Gifted Students by Age And Gender, PhD Thesis, Miami University, Education Specialist Department of Educational Psychology, Ohio.
- Çağlar, D. (2004). 1953–1993 Yılları Arasında Üstün Zekâlı Çocuklar Konusunda Alınan Kararlar, Çalışmalar ve Uygulamalar. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Çer, E. (2016). Türkçe Öğretiminde Etkinlikler. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Kaymak, D. A. (2001). Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler Grup Eğitimi. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 38 (1), 185-231.
- Çitil, M. (2021). Özel Yetenekli Öğrencilerin Okulda Sosyal Uyum Davranışları. Sak, U. (Ed.). Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal, Duygusal ve Akademik Gelişimi (121-147). Ankara: Pegem Akademi
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler, Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 37, 155-174.
- Davashgil, Ü. (2004a). Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 233-243, İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davashgil, Ü. (2004b). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Tarihi İçindeki Yeri, Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu, İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A. (2014). Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Doğan, S. (2015), Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. Özel Eğitim Bilim Dalı. Konya.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, N. B. (2004). Bilim ve Sanat Merkezleri'nin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dönmez, N. B. (2014). Üstün; Akıl ve Zekâ, Deha, Yetenek, Dahiler-Savantlar Gelişimleri ve Eğitimleri. Ankara; Vize Yayıncılık.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2011). Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Dümenci, S. B. (2018). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Enç, M. (1973). Üstün Beyin Gücü. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

- Enç, M. (2004). Enderun, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 1: 63, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ervasa, N., T. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Sosyal Medya Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Amasya.
- Feldhusen J. F. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Ed.), Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press.
- Fujiki, M., Brinton, B. ve Todd, C. (1996). Social Skills of Children with Specific Language Impairment. Language, Speech, And Hearing Services in Schools (1996) Vol. 27,195-202.
- Genç, M. A. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görsel Sanatlar Eğitiminde Disiplinlerarası Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi, (Konya Bilsem Örneği), Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-İş Eğitimi, Konya.
- Greca, A. L. M. (1993). Social Skills Training With Children: Where Do We Go From Here, Journal of Clinical Child Psychology, 1993, Vol. 22, No. 1, 288-298.
- Greene J. ve Burleson B.R. (2008). Handbook of Communication and Social Interaction Skills, Purdue University, Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Gresham, F. M. ve Eliot, S. N. (2008). SSIS Social Skills Improvement System: Rating Scales Manual. Minneapolis: Pearson.
- Göçer, A. (2016). Yazma Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz O. ve Şimşek T. (2012). Anlatma Teknikleri II Uygulamalı Yazma Eğitimi. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15).
- Güneş, F. (2014). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, Ç. (2017). Eğitimsel ve Sosyal Duygusal Bakış Açılıyla Üstün Yetenekli Çocuklar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İşcan, A. (2015). İletişim, Konuşma ve Konuşmayla İlgili Temel Kavramlar. Kılınç, A., Şahin A. (Ed.), Konuşma Eğitimi (s. 1-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaf, Ö. (1999). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(6).

- Kara, Y. ve am, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(32), 145-155.
- Karabulut, R. (2010). Türkiye’de Üstün Yetenekliler Eğitiminin Tarihi Süreci. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Karataş, Z., Sağ, R. ve Arslan D. (2015). Development of Social Skill Rating Scale for Primary School Student-Teacher Form and Analysis of Its Psychometric Properties. Procedia-Social and Behavioral Sciences 197, 1447-1453.
- Karatay, H. (2015). Süreç Temelli Yazma Modelleri. Özbay M. (Ed.), Yazma Eğitimi (s. 21-49). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2018). Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama. Ankara: Pegem Akademi.
- Karateke, B. (2016). Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocuklara Uygulanan Sosyal Beceri Programının Sosyal Beceri Eğitime Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Kaya, F. (2021). Özel Yeteneklilerde Psikolojik İyi Oluş Hâli. Sak, U. (Ed.). Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal, Duygusal ve Akademik Gelişimi (1-22). Ankara: Pegem Akademi
- Keser, F. F. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilim ve Bilim İnsanına Yönelik Görüşlerinin ve Bu Görüşleri Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of The Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. Gifted Child Quarterly, 60(2), 102-116.
- Kocayörük, E. (2019). Çocuk ve Ergenlerde Atılganlık Eğitimi. Deniz, M. E., Eryılmaz, A. (Ed.). Sosyal Beceri Eğitimi (106-124). Ankara: Pegem Akademi
- Kurdayıoğlu, M. (2013). Konuşma Eğitimi. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Levent, F. (2011). Üstün Yeteneklilerin Eğitime Yönelik Görüş ve Politikaların İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. İstanbul.
- Litster, M. K. (2007). The Self-Concepts of Gifted and Nongifted Students: A Meta-Analysis, University of Victoria, Department of Educational Psychology and Leadership Studies, Victoria, Kanada.
- Mantaş, S. (2014). Drama Etkinliklerinin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimi ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Erzurum.

- MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017 Ocak, Ankara.
- MEB (2015). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Bilsem Yönergesi (26.08.2015 tarihli ve 10096465-20-E.8422166 sayılı Bilsem Yönergesi) http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerk ezleriynergesi.pdf
- MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 14.11.2019 Tarihli ve 71131733-20 E.22585430 Sayılı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2039.pdf> Erişim Tarihi: 02.02.2020
- Mertol, H. (2014). Türkiye ve ABD’de Üstün Zekâlı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları (Hope Projesi ve Bilsem Örneği), Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum.
- Metin, N. B. ve Dağlıoğlu H. E. ve Saranlı A. G. (2018). Çocuk Gelişimi Bakış Açısı ile Üstün Yetenekli Çocuklar. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Neslitürk, S. (2013). Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Öpengin, E. (2011). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zekâ Etiketinin Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Öpengin, E. ve Sak, U. (2021). Özel yetenekli Öğrencilerde Etiketlenme Olgusu. Sak, U. (Ed.). Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal, Duygusal ve Akademik Gelişimi (87-104). Ankara: Pegem Akademi
- Özbay, M. (2014). Anlama Teknikleri II Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Yayıncılık.
- Özbay, Y. (2013). Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri, T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. <http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/542925ac369dc32358ee29fb/ustunyeteneklicocuklar.pdf> Erişim tarihi: 02.01.2020
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerin Psikososyal Özellikleri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (22), 89-108.
- Özkan, N. (2009). Üstün Zekâlı-Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Okulun, Öğretmenin ve Ailenin Yeri. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. İstanbul.

- Öznacar, D., M. ve Bildiren, A. (2012). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitimi ve Eğitsel Bilim Etkinlikleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2001). Özel Eğitime Giriş, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Parmaksız, İ ve Hamarta, E. (2017). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitiminin Öğrencilerin Utangaçlıklarına Etkisi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (13), 268-281.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikâye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 41(183).
- Peyser, M. (2005). Identifying and Nurturing Gifted Children in Israel, International Journal for the Advancement of Counselling, Vol. 27, No. 2, June 2005, DOI: 10.1007/s10447-005-3183-5.
- Raw, J., Brigden, D. ve Gupta, R. (2005). Reflective Diaries in Medical Practice. Reflective Practice, 6 (1), 165-169.
- Robinson A., Shore B. ve Enersen L. (2014). Üstün Zekâlılar Eğitiminde En İyi Uygulamalar/Kanıt Temelli Bir Kılavuz, (Çeviri Ed. Ogurlu Ü., Kaya F.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rogers, K. B. (2002). Re-Forming Gifted Education: Matching The Program to the Child. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Samancı, O. ve Diş, O. (2014). Sosyal Becerileri Zayıf Olan İlkokul Öğrencilerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2), 573-590.
- Saranlı, A. G., ve Metin, N. (2012). Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal-Duygusal Sorunlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 45(1), 139-164.
- Schirvar, W. M. (2013). Investigating Social Competence in Students with High Intelligence. Phd. Thesis. The Faculty of The Graduate, University of Minnesota.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. Education for Information, 22(2), 63-75.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). Sosyal Becerilerin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın İşlevi, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elâzığ.

- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith D. P. (2018). The Effect of Social Skills Instruction on Seventh-Grade Students Taking a Language Arts Class. Phd Thesis, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree, Liberty University, Georgia.
- Strahan, E. Y. (2003). The Effects of Social Anxiety and Social Skills on Academic Performance. *Personality and Individual Differences* 34 (2003) 347–366.
- Striley, C. (2014). A Multiple Method Longitudinal Study of Gifted Adolescents' Communication of and about Ostracism and Social Exclusion. Phd Thesis. University of Ohio.
- Şahin E. (2015). Ortaokulların Sosyal Beceri Kazandırma Yeterliliği. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Şahin, F. (2018). Zenginleştirme Modelleri. Şahin F. (Ed.), Özel Yetenekli Öğrenciler ve Eğitimleri (s. 47-65). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenol, C. (2011). Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (BİLSEM Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elâzığ.
- Şentürk Ş., Barut Y. (2019). Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şirin M. R., Kulaksızoğlu A. ve Bilgili A. E., (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 1: 63, İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tan, S. (2018). Özel Yetenekli Öğrencileri Tanılama. Şahin F. (Ed.), Özel Yetenekli Öğrenciler ve Eğitimleri (s. 1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşçılar, M. L. (2018). Özel Yetenekli Çocukların Psikolojisi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- TDK (2020). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56fbc54742c582.08851902 Erişim tarihi: 25.01.2020
- TOAD (2019). Türkiye Ölçme Araçları Dizini. <https://toad.halileksi.net/> Erişim tarihi: 23.02.2020
- Toklu, M. O. (2015). Dilbilime Giriş. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Topaloğlu A. Ö. (2013). Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

- Tortop, H. S. (2018). Üstün Zekâlılar Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Müfredat Farklılaştırma Modelleri. İstanbul: Genç Bilge Yayıncılık.
- Tosun, D. K. (2018). Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- Tunçel, Z. (2006). İşbirlikli Öğrenmenin Beden Eğitimi Başarısı, Bilişsel Süreçler ve Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı, İzmir.
- Türkan, Ç., Ç. (2020). 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yöntemini Kullanmanın Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Erzurum
- Uyaroglu, B. (2011). Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren İlköğretim Öğrencilerinin Empati Becerileri ve Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Programı, Ankara.
- Ülper, H. (2010). Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M. and Bögels, S. M. (2014). The Pullout Program Day A Week School for Gifted Children: Effects on Social–Emotional and Academic Functioning. in Child & Youth Care Forum June. (Vol. 43, No. 3, pp. 287-314). Springer US.
- Vantassel-Baska J. (1991). Teachers as Counselors for Gifted Students. Roberta M. Milgram (Ed.), Counseling Gifted and Talented Children: A Guide For Teachers, Counselors and Parents (s.37-52). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Weissberg, R., Elias, M. (1990). School Based Social Competence Promotion As A Primary Prevention Strategy: A Tale of Two Project. Prevention in Human Services. 7(1), 177-200.
- Yaylacık A. (2014). Üstün Yetenekli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Hatay.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, M. (2014). Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

- Yılmaz S. (2012). Sosyal Bilgiler Derslerinde Drama Yöntemi ile Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Yüksel, G. (2004). Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Yüksel, G. (2017). Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. S. Erkan, & A. Kaya (Ed.). Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kuramları III. Ankara: Pegem Akademi.



EKLER

Ek 1. Sosyal Beceri Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma sizin birlikte çalışma, dinleme, paylaşma, problem çözme vb. sosyal becerilerinizi ölçmek için düzenlenmiştir. Bu ölçekte belirteceğiniz görüşler yalnız araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz büyük bir önem taşımaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Neslihan YILDIZ

SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Herhangi bir problemle karşılaştığımda arkadaşıma sorarım.					
2. Arkadaşıma öğrenmesine yardımcı olmak hoşuma gider					
3. Arkadaşımla birlikte sorunlara daha çok çözüm yolu bulabiliriz.					
4. Kendi düşüncelerimi kendime saklarım.					
5. Grupla çalışmak çok eğlencelidir.					
6. Grupla çalışırken daha geç öğrenirim.					
7. Arkadaşıma bilgisine güvenmem.					
8. Arkadaşıma bana hatalarımı söylemesinden hoşlanmam.					
9. Grupla daha iyi öğrenebilirim.					
10. Bilmediğim bir şey varsa arkadaşım bana yardımcı olur.					
11. Grupla çalışmaktansa tek başıma çalışmayı tercih ederim.					
12. Grupla birlikte öğrenmek daha kolaydır.					
13. Arkadaşımla fikirlerimi paylaşmaktan zevk alırım.					
14. Arkadaşıma başarılı olmaları beni huzursuz eder.					
15. Birlikten kuvvet doğar.					
16. Bir problemle karşılaştığımda kendim çözmek isterim.					
17. Grupla çalışırken kendimi daha iyi hissederim.					
18. Farklı düşünceleri dinlemekten zevk alırım.					
19. Tek başına çalışırken daha iyi öğrenirim.					
20. Arkadaşıma konuşurken onları dikkatlice dinlerim.					
21. Grupla çalışmak beni sıkar.					
22. Arkadaşıma fikirleri benim için değerlidir.					

23. Kimseden yardım almadan çalışırsam daha başarılı olurum.					
24. Grupla çalışırsam daha başarılı olacağıma inanırım.					
25. Düşüncelerimi paylaşmaktan hoşlanmam.					
26. Arkadaşımın başarılı olması beni mutlu eder.					
27. Arkadaşlarıma güvenirim.					
28. Tek başına çalıştığımda daha uzun çalışırım.					
29. Başarılı arkadaşımı tebrik ederim.					
30. Arkadaşımı yapamadığı bir konuyu başarması için ona "Haydi, yapabilirsin!" derim.					
31. Başkaları ile çalışmaktan hoşlanmam.					





Ek 2. Araştırma İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.16769362
Konu : Araştırma İzni (Neslihan YILDIZ)

16.11.2020

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 06/11/2020 tarihli ve 48178250-300-E.17654 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Neslihan YILDIZ'ın "Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Dil Etkinlikleriyle Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Meram Konya Bilim Sanat ve Merkezinde eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Sosyal Beceriler Ölçeği (1 Sayfa)

16.11.2020



Akçayme Mah.Girgi Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ad: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci İŞİK VHKİ-1210
Tel: (0 332) 351 30 50 • Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.ktp.meb.gov.tr> adresinden: Cc22-7e61-3502-894a-d828 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Sosyal Beceri Ölçeği Kullanımı İçin Alınan İzin

Ölçek kullanımı hakkında

2.01.2021 Cmt 16:28 tarihinde yanıtladınız

neslihan yıldız

26.10.2020 Pzt 14:07

Kime:

Hocam merhaba

Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde doktora öğrencisiyim. Konya Bilim ve Sanat Merkezinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapıyorum. Geliştirdiğiniz Sosyal Beceri Ölçeğini doktora tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Ölçeğinizi kullanabilir miyim? Bu konuda izin verirsiniz ölçeğin 5 ve 6. sınıflara uygulanabilirliği hakkında görüşünüz nedir?

Konu ile ilgili yardımınızı rica ediyorum.

Neslihan YILDIZ



YNT: Ölçek kullanımı hakkında



Zehra Certel

4.01.2021 Pzt 16:07

Kime: Siz

Merhabalar;

Ölçeğimi kullanmanıza izin veriyorum. Ölçek 5 ve 6. sınıflara uygundur. İyi çalışmalar dilerim...

Ek 4. Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Dil Etkinlikleriyle Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması” adıyla 04/01/2021 – 19/03/2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın hedefi özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin Türkçe etkinlikleri yoluyla geliştirilmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla

Araştırmacı : Neslihan YILDIZ

İletişim bilgileri:

Velisi bulunduğum sınıfı BYF öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya
katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula
geri gönderiniz*).

Ek 5. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Adınız ve soyadınız:

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: Kız ☐ Erkek ☐

Ebeveyn yaşam durumu: (Bu sorunun yanıtının ilk şık haricinde olması durumunda bundan sonraki 5 sorudan size uygun olmayan soruları cevaplamak zorunlu değildir.)

- ☐ Anne baba sağ
- ☐ Anne baba sağ değil
- ☐ Sadece anne sağ
- ☐ Sadece baba sağ

Ebeveyn birliktelik durumu

- ☐ Anne baba birlikte
- ☐ Anne baba ayrı

Annenizin eğitim durumu

- ☐ İlkokul
- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise
- ☐ Lisans
- ☐ Yüksek lisans/doktora

Babanızın eğitim durumu

- ☐ İlkokul

- ☐ Ortaokul
☐ Lise
☐ Lisans
☐ Yüksek lisans/doktora

Babanızın mesleği:

Annenizin mesleği:

Kardeş sayısı (Siz dahil):

Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz?

- ☐ Tek çocuğum.
☐ İlk
☐ İkinci
☐ Üçüncü
☐ Diğer:

Sosyal faaliyetlere katılım sıklığınız (sanat, spor vb.)

- ☐ Her gün
☐ Haftada 1-3 kez
☐ Haftada 1 kez
☐ Ayda 1-3 kez
☐ Ayda 1 kez
☐ Hiç

Aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?

- ☐ Çok sosyal bir insanım. Okuldaki herkesle iyi arkadaşım.
☐ Az sayıda insandan oluşan küçük bir arkadaş grubum var.
☐ Birkaç iyi arkadaşım var.
☐ Sadece bir iyi arkadaşım var.
☐ Hiç arkadaşım yok.
☐ Diğer:

Topluluk önünde konuşmak...

- ☐ Benim için çok kolaydır.
- ☐ Benim için biraz zorlayıcıdır.
- ☐ Bana göre değil.
- ☐ Diğer:

Yeni biriyle tanışmak...

- ☐ Benim için çok kolaydır. İlk adımı ben atarım.
- ☐ Benim için zordur. İlk adımı karşıdaki kişiden beklerim.
- ☐ Diğer:

Sosyal açıdan...

- ☐ Okulda daha iyi olduğumu düşünüyorum.
- ☐ BİLSEM’de daha iyi olduğumu düşünüyorum.
- ☐ Diğer:

Ek 6. Yansıtıcı Günlük

Yansıtıcı Günlük

Tarih:

Adı Soyadı:

Etkinliğin Adı:

1. Bugünkü etkinliğimizde neler öğrendin? Açıklar mısın?

2. Bugünkü etkinliğimizde öğrenemediğin bir şey oldu mu? Olduysa açıklar mısın?

3. Öğrenemediğin şeyleri öğrenmek için bir şeyler yaptın mı? Yaptıysan bunlar neydi?

4. Öğrenmekte zorlandığın bir şey oldu mu? Olduysa açıklar mısın?

5. Bugün etkinlikte öğrendiklerin sence sınavlar dışında ne işine yarayacak?

6. Derste herhangi bir katkı oldu mu? Olduysa ne yaptın?

7. Derste hoşuna giden veya gitmeyen durumlar neydi, neden?

8. Bugünkü öğrendiklerin ile geçmiş öğrendiklerin arasında bağ kurabilir misin? Kurabilirsen bu bağ nedir?

9. Bugünkü öğrendiklerin ile günlük yaşamın arasında bağ kurabilir misin? Kurabilirsen bu bağ nedir?

Ek 7. Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Bu çalışmada öğrendiklerim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bu çalışmadan önce doğru bildiğim yanlışlar:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bu çalışmada başarılı olduğum bölümler:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bu çalışmanın bana ve çevreme etkisi:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 8. Akran Değerlendirme Formu

Arkadaşınızın Adı-Soyadı:

Tarih: .../.../.....

ÖLÇÜTLER	5	4	3	2	1
Sesini ve beden dilini etkili kullandı.					
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu.					
Kelimeleri doğru telaffuz etti.					
Vurgu, duraklama ve tonlama yaptı.					
Dinleyicilerle göz teması kurdu.					
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmamak için dikkat etti.					
Tekrar yapmadan konuştu.					
Konuşmasında görgü kurallarına uydu					
Konuşmasını belirtilen sürede tamamladı.					
Konuşmasında hitap ifadeleri kullandı.					
PUAN					
TOPLAM PUAN					

Ek 9. Grup Değerlendirme Formu

	Ölçütler	1- Hiçbir zaman	2- Çok az	3- Bazen	4- Sıklıkla	5- Her zaman
1	Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinler.					
2	Grup üyeleri birbirlerine saygı gösterir.					
3	Grup üyelerinin her biri çalışmalarda aktif rol alır.					
4	Grup üyeleri birbirlerini cesaretlendirir.					
5	Grup üyeleri birlikte çalışmaktan hoşlanır.					
6	Grup üyeleri ihtiyaç duyduklarında birbirinden yardım ister.					
7	Grup üyeleri birbirlerinin duygularını anlar.					
8	Grup üyeleri birbirlerine güvenir.					
9	Grup üyeleri birbirlerini takdir eder.					
10	Grup verimli bir şekilde çalışır.					
	TOPLAM					

Ek 10. Grup Dışı Değerlendirme Formu

Grup numarası:

Tarih : .../.../.....

ÖLÇÜTLER	5	4	3	2	1
Amaçları ve görselleri uyumluydu.					
Amaçları bir sorunun çözümüne katkı sağlıyordu.					
Ürüne verilen isim uygundu.					
Reklam metninin içeriği özenli hazırlanmıştı.					
Sunumda beden dili kullanıldı.					
Sunumda dilimizin doğru ve güzel kullanılmasına özen gösterildi.					
Sunumda konuşma kurallarına özen gösterildi.					
Grup, dinleyicilerin dikkatini çekme konusunda başarılıydı.					
TOPLAM PUAN					

Ek 11. Etkinlik Materyali

Otobüsle kamp yolculuğu uzun ve yorucuydu. Sam, Vanessa ve Aleks neredeyse hiç konuşmadılar. Çok şey yaşamışlardı ve bunları sindirmek için zamana ihtiyaçları vardı. Otoyol boyunca bazen yalnızca bir çiftlik ya da benzin istasyonu ile bölünen kırlar ve ağaçlar, sonsuza uzanıyormuş gibi görünüyordu. Aleks bir gece önce büyük bir özenle toplanmış; giysilerini, plaj havlusunu, şapkasını, güneş gözlüklerini, sinek kovucuyu, güneş kremi ve gerekli bir sürü başka şeyi eski bir bavula doldurmuştu. En son olarak da Kraliçeyi Kurtarmak'ı yerleştirmişti.

Yapbozun üzerindeki metin, Vladimir Tumanov'un (2020), "Kraliçeyi Kurtarmak" adlı kitabından alınmıştır.



