

PAPER DETAILS

TITLE: İKİ KERE FARKLI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BİLİM VE SANAT MERKEZİ
ÖĞRETMENLERİNİN YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

AUTHORS: Galip ÖNER, Betül KAYA

PAGES: 87-109

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2740557>



Galip ÖNER¹, Betül KAYA²

¹Erciyes Üniversitesi, galiponer@erciyes.edu.tr

²Erciyes Üniversitesi, kayabetul139@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
31.10.2022

Kabul Tarihi/Accepted
27.12.2022

e-Yayın/e-Printed
31.12.2022

İKİ KERE FARKLI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖĞRETMENLERİNİN YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ¹

Öz

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bilim ve sanat merkezlerinde sanat veya genel yetenek alanında özel yetenekli çocuklara yönelik eğitim desteği verilmektedir. Her ne kadar homojen bir grup olduğu varsayılrsa da her okulda karşılaşıldığı gibi bilim ve sanat merkezlerinde de farklı özel gereksinimlere sahip öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler özel yeteneğine ek olarak sahip oldukları farklılıklar nedeniyle “iki kere farklı” olarak adlandırılmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin bu farklılıklarının öğretmenler tarafından bilinmesi ve buna göre öğrenme-öğretme sürecini tasarlaması bu öğrencilerin daha iyi kazanımlar elde etmesi için önemlidir. Bu araştırmanın odak noktasını ise her 25 çocuktan birinde görülmekte olan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı iki kere farklı öğrencilere yönelik bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin düşünce ve yaklaşımlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu bir bilim ve sanat merkezinde görev yapmakta olan farklı branşlardan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırmanın kullanıldığı bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler nitel veri tekniklerinden betimsel ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin yeterli bilgiye ve uygulama yaklaşımına sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki kere farklı, DEHB, özel yetenekli öğrenci, bilim ve sanat merkezi, öğretmenler

EXAMINATION OF SCIENCE AND ART CENTER TEACHERS' APPROACHES TO TWICE EXCEPTIONAL STUDENTS²

Abstract

Educational support is provided in science and art centers affiliated with the Ministry of National Education for gifted children in the field of art or general talent in Turkey. Students here receive education in homogeneous groups according to their art or general ability. Although the groups are homogeneous, it can be said that there are individual differences in these classes as in every school. The focus group of this research is students who are both gifted and have attention deficit and hyperactivity disorder. Because of these features, these students are called “Twice Exceptional”. It is important for an effective teaching process that teachers know the individual differences between two different students. In this context, the research aims to reveal the thoughts of the teachers working in the science and art center about twice exceptional students and their approaches to the teaching process. The study group of the research consists of 20 teachers from different branches. In this research, in which basic qualitative research, one of the qualitative research methods, was used, the data were collected through a semi-structured interview form. The data were analyzed by descriptive and content analysis, one of the qualitative data analysis techniques. As a result of the research, it was concluded that the teachers did not have sufficient knowledge and practice approaches to twice exceptional students.

Keywords: Twice exceptional, ADHD, gifted students, science and art center, teachers

¹Bu çalışmanın özeti 27 - 30 Ekim 2022 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Eğitim ve Bilim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²This study was presented as an oral presentation at the International Education and Science Congress between 27 - 30 October 2022.

Öner, G., & Kaya, B. (2022). İki kere farklı öğrencilere yönelik bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 87-109. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.194>

Öner, G., & Kaya, B. (2022). Examination of science and art center teachers' approaches to twice exceptional students. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (42), 87-109. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.194>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

When K-12 education is examined in the world, it is seen that the educational environment from pre-school to the end of secondary education is typically a place where dozens of students of similar age come together and learn from a single teacher. However, in such environments, the diversity, interests, and demands of students in the classroom are generally ignored. On the other hand, teachers helplessly teach traditionally in classes of 30-40 people. In these classrooms, teachers teach students at the "intermediate" level of academic success. However, while this situation may meet the expectations of a group of students in the class, it may be incomprehensible to others, and as a result, some students may fall behind, while others may become frustratingly bored (Donovan & Cross, 2002, s. 17). To prevent this situation, it is recommended to use models and approaches such as inclusive education and differentiated education in the learning-teaching process in the literature.

The first foundations for different students to study in different classes and schools are based on institutions opened for individuals with disabilities. The education of people with disabilities in a separate environment dates back to the middle of the 18th century in Europe and the end of the 19th century in Turkey. Today, the most common type of institution for individual differences is special education schools. It can be stated that these schools are mainly for individuals with mental, visual, and auditory disabilities. However, another institution whose number has increased recently is the science and art centers in Turkey, which were created for gifted and talented people. The first systematic implementation of education for the gifted in the world dates back to the 14th-century Enderun School in the Ottoman Empire (Karabulut, 2020). However, today, as in many countries, gifted students do not have legal requirements such as students with disabilities, and most of these students do not have legal rights for an education that suits their abilities (Donovan & Cross, 2002, s. 23). For this reason, a significant part of these students complete their education life without being educated in schools for special talents. In Turkey, education for the gifted is largely carried out by the General Directorate of Special Education and Guidance Services under the Ministry of National Education. In this context, students nominated by classroom teachers at the primary school level are measured with standard intelligence tests, and those who get high scores are entitled to study at the Science and Art Center (BİLSEM) in addition to their school. Special talented students in psycho-motor or music can also be directed to BİLSEM. Special gifted children, who are unique in terms of both intellectual and personality development, differ from their peers with their features such as reasoning, making connections, learning quickly, understanding soft information, and commanding verbal information (Fonseca, 2011).

Gifted students are often associated with academic success. However, studies show that some gifted students experience failure. The main reason for this is that, as stated before, a learning-teaching process is not organized for these students in the classrooms and the students get bored and move away from the lesson and the school. In addition, they may experience problems in friendly relations. The fact that these students, who are currently experiencing problems only because of their special talents, encounter a different problem in addition to this, causes their existing problems to deepen. Children in this situation are called "twice exceptional" in the literature. The term doubly different is used to describe a group of students who are gifted or have a special ability as well as a special learning disability (Rizza & Morrison, 2007). In addition to special abilities, these students may have special learning difficulties such as autism spectrum disorder, language speech disorder, social-emotional development disorder, attention deficit, and hyperactivity disorder. The two different cases that constitute the basis of this study are gifted students with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD). The research, it is

aimed to examine the approaches of teachers working in the science and art center toward gifted students with ADHD and these students in the learning-teaching process.

Method

In this study, basic qualitative research, which is one of the qualitative research methods, was used. Merriam (2013) defined basic qualitative research as one of the qualitative research methods that try to understand and make sense of how people interpret their lives and experiences, and how they construct their world. The study group of the research consists of 20 teachers from 14 different branches working in science and art centers. Easily accessible case sampling, which is one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. Since there is only one active science and art center in the province where the research was conducted, this sampling method was preferred. The study group of the research consists of a total of 20 participants, 9 female, and 11 male. The data of the research were obtained through interviews, which is one of the qualitative data collection techniques. Glesne and Peshkin (1992) briefly described data analysis as a process of organizing and making sense. In the research, the data recorded with the audio recording were first transferred to the text and then analyzed by using descriptive and content analysis, one of the qualitative data analysis techniques.

Discussion and Conclusion

The following findings were obtained from this study, in which the opinions of teachers from different branches working in the science and art center about gifted students and two different students with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) were examined. In the study, it was determined that science and art center teachers recognized the individual differences of their students through observation and activities in the learning-teaching process. It has also been determined that teachers take these individual differences of their students into account in the learning-teaching process. Accordingly, it has been revealed that teachers effectively benefit from individual differences in determining the teaching approach and in group work. In the study, it was revealed that teachers characterized gifted students with attention deficit and hyperactivity disorder with more negative characteristics such as being very active, having problems focusing, and losing their interest in the lesson quickly. Other results obtained from the research are as follows: Attention deficit and hyperactivity disorder negatively affect academic achievement; they have problems in friendship relations of two different students; Teachers see themselves as inadequate in recognizing two different students, but partially sufficient in working with them. In the current situation, it is stated in the literature that failure is a situation that can be encountered even for gifted students who do not have a special learning disability (Bell et al., 2015; DuPaul & Langberg, 2018; Fonseca, 2011; Hébert, 2011; Reis & McCoach, 2000; Reis & McCoach, 2002). In addition, failure may become even more inevitable for gifted students who have problems with focus and mobility. Donovan and Cross (2022) stated that if the learning-teaching process is not organized for students who can learn at a speed that exceeds typical classroom teaching, it may cause separation and failures.

GİRİŞ

Evrensel olarak gözlemlendiğinde eğitim ortamının okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar tipik olarak yaşları benzer onlarca öğrencinin bir araya gelerek bir öğretmenden öğrenim aldıkları yerler olduğu görülmektedir. Ancak çoğu zaman sınıftaki öğrencilerin çeşitliliği, ilgi ve talepleri göz ardı edilmektedir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme süreci öğretmenler tarafından daha çok akademik olarak “orta düzey” öğrencilere yönelik gerçekleştirilmektedir. Ancak bu durum sınıftaki bir grup öğrencinin beklentilerini karşılayabilirken diğerleri için anlaşılabilir ve bunun sonucunda bazı öğrenciler geride kalabilir, bazıları ise fazlaca sıkılabilirler (Donovan & Cross, 2002, s. 17). Bunun önüne geçebilmek için ise alanyazında farklılaştırılmış öğretim ve kapsayıcı eğitim gibi model ve yaklaşımlardan öğrenme-öğretme sürecinde yararlanılması önerilmektedir. Bunlardan biri olan farklılaştırılmış öğretim, en etkili öğrenmenin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerindeki çeşitliliğin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasıyla gerçekleştirilebileceğini savunan bir öğretim felsefesidir (Tomlinson, 2005, s. 263). Başka bir ifadeyle sınıftaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinin farklılaştırılmasıdır. Farklılaştırma içerik, süreç, ürün, ortam (Sousa & Tomlinson, 2011) ve ölçme-değerlendirmede gerçekleştirilebilmektedir. Kapsayıcılık ise “öğrencilerin toplumsal olarak varoluşunu ve akademik olarak başarısını sınırlayan her türlü engeli ortadan kaldırmayı hedefleyen ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına olumlu yanıt veren bir süreç ve yaklaşım.” (Öner, 2022, s.68) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim yetenekleri ve gereksinimleri ne olursa olsun tüm öğrencileri kapsayan, aynı okullarda birlikte öğrenmelerini destekleyen ve kaliteli bir eğitimle buluşturulmasını sağlayan bir eğitim sistemidir (UNESCO, 2001; UNICEF, 2017). Hem kapsayıcı eğitim hem de farklılaştırılmış öğretim engel durumu fark etmeksizin tüm öğrencilerin birlikte aynı ortamda öğrenim görmesini esas almaktadır. Ancak hizmet öncesi veya hizmet içindeki öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli görmemeleri (Davis, 2019; Harper, 2017; Morse, 2020; Muhanna, 2018; Odden, 2015; Tyler, 2021; Urban, 2013), sınıfların kalabalık olması, öğretim programının yoğunluğu gibi nedenlerle öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları yeterince dikkate almadıkları görülmektedir (Bayram, 2019; Fırat, 2021; Hacker Hadwin, 2017; Murdoch, 2019; Öner, 2022; Yıldırım, 2017). Farklı öğrencilerin farklı sınıf ve okullarda öğrenim görmesinin ilk temelleri özel eğitim altında engeli olan bireyler için açılan kurumlara dayanmaktadır. Engeli olanların ayrı bir ortamda öğrenim görmesi Avrupa’da 18. yüzyıl ortalarına Türkiye’de ise 19. yüzyıl sonlarına kadar dayanmaktadır (Özdemir, Çiftçi & Sayan, 2022). Günümüzde ise bireysel farklılıklara yönelik en yaygın kurum türü özel eğitim okul ve sınıflarıdır. Bu okulların ise ağırlıklı olarak zihinsel engeli olan bireyler için olduğu ifade edilebilir. Ancak son dönemlerde sayısı artan bir diğer kurum ise özel yetenekliler için oluşturulan Türkiye’deki ismiyle bilim ve sanat merkezleridir. Alanyazında üstün zekâlı, yetenekli, özel yetenekli gibi kavramlar birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının rapor ve yayınlarında (MEB, 2013; MEB, 2022) daha az kategorize edici olarak ifade edilen “özel yetenek” kavramı tercih edilmiştir.

Özel yeteneklilere yönelik eğitimin dünyada ilk kez sistematik bir şekilde uygulanması Osmanlı İmparatorluğu’nda 14. yüzyıla, Enderun Mektebi’ne kadar dayanmaktadır (Karabulut, 2020). Ancak günümüzde, birçok ülkede olduğu gibi, özel yetenekli öğrencilerin engeli olan öğrenciler gibi yasal gereksinimleri olmadığından bu öğrencilerin çoğu yeteneklerine uygun bir eğitim için yasal haklara sahip değildirler (Donovan & Cross, 2002, s. 23). Bu nedenle bu öğrencilerin önemli bir kısmı özel yeteneklilere yönelik okullarda eğitim almadan öğrenim yaşantısını tamamlamaktadır. Türkiye’de ise özel yeteneklilere yönelik eğitim büyük ölçüde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Bu kapsamda, daha çok ilköğretim düzeyinde, sınıf öğretmenlerinin aday gösterdikleri öğrenciler standart zekâ testleri ile ölçülmekte, yüksek puan alanlar kendi okuluna

ek olarak Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) öğrenim görmeye hak kazanmaktadırlar. Psiko-motor veya müzik alanında özel yetenekli öğrenciler de BİLSEM'e yönlendirilebilmektedir. Hem entelektüel hem de kişilik gelişimi açısından benzersiz olan özel yetenekli çocuklar akıl yürütme, bağlantı kurma, hızlı öğrenme, soyut bilgileri anlama, sözel bilgilere hâkimiyet gibi özellikleriyle akranlarından ayrılmaktadırlar (Fonseca, 2011).

Özel yetenekli öğrenciler çoğu zaman akademik başarıyla özdeşleştirilirler. Ancak yapılan çalışmalar (Batdal Karaduman, 2013; Bell vd., 2015; DuPaul & Langberg, 2018; Fonseca, 2011; Hébert, 2011; Reis & McCoach, 2000; Reis & McCoach, 2002) Özel yetenekli öğrencilerin bir bölümünün başarısızlık yaşadığını göstermektedir. Bunun başlıca nedeni ise daha önce belirtildiği gibi sınıflarda bu öğrencilere yönelik bir öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmemesi ve öğrencilerin sıkılarak dersten ve okuldan uzaklaşmasıdır. Özel yetenekli öğrencilerle ilgili bilinen bir diğer yanlış ise arkadaşlık ilişkilerinde çok az sorun yaşadıklarına ilişkindir (Fonseca, 2011). Bu öğrenciler kendilerine has özellikleriyle akranlarından önemli ölçüde farklılaştıklarından sosyal ilişkilerinde de problemler yaşayabilmektedirler. Hâlihazırda yalnızca özel yetenekli olduklarından dolayı problem yaşayan bu öğrencilerin buna ek olarak farklı bir problemle daha karşılaşması mevcut problemlerinin daha da derinleşmesine yol açmaktadır. Bu durumda olan çocuklar ise alanyazında iki kez istisnai veya iki kere farklı olarak adlandırılmaktadır. Uzun bir süredir “Öğrenciler hem özel yetenekli hem de öğrenme güçlüğü olabilir mi?”, “Özellikleri nelerdir?” ve “İhtiyaçları nasıl karşılanabilir?” gibi sorulara yanıt aranmaktadır (Baum, 2004, s. 1). İki kere farklı terimi özel bir yeteneğinin yanı sıra özel bir öğrenme güçlüğü olan bir grup öğrenciyi tanımlamak için de kullanılır (Rizza & Morrison, 2007). Özel yeteneğin yanı sıra bu öğrencilerde otizm spektrum bozukluğu, dil konuşma bozukluğu, sosyal duygusal gelişim bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi özel öğrenme güçlükleri görülebilmektedir. Bu araştırmada esas teşkil eden “iki kere farklı” olgusu ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan özel yetenekli öğrencilerdir. DEHB vakalarına ilişkin ilk tanımlamalar Melchior Adam Weikard'ın 1775'te Almanca olarak yayınladığı ders kitabına dayanmaktadır (Barkley, 2018). Ancak 20. yüzyıl başlarından itibaren gerçekleştirilen çalışmalar DEHB ile ilgili daha detaylı bilgilere ulaşılmasını sağlamıştır. DEHB'li özel yetenekli öğrencilerin başlıca özellikleri “bir konuya dikkat verdiklerinde başka bir konuya geçmekte zorluk yaşama, zamansız hareket etme ve konuşma, rutinlerden sıkılma ve reddetme, topluma uyum sağlayamama ve inatçılık gösterme, çalışan belleği yeterince kullanamama, daha az sistematik düşünme” (Yılmaz-Yenioğlu & Melekoğlu, 2021, s. 1000) şeklindedir. DEHB'li özel yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren ve yalnızca özel yeteneği bulunan öğrencilere göre akademik başarı, sosyal ilişkiler gibi durumlarda daha hassas gruplar oldukları bilinmektedir. Bu öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Dağlıoğlu (2010) ve Sağlam & Polat (2020) özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmen rolünün önemine dikkat çekmişlerdir. Hâlihazırda özel yeteneğinin yanı sıra özel bir öğrenme güçlüğü bulunan öğrenciler için ise öğretmen faktörünün daha da bir önem taşıdığı söylenebilir. Bu kapsamda araştırmada bilim ve sanat merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin DEHB'li özel yetenekli öğrencilere ve bu öğrencilere yönelik öğrenme-öğretme sürecindeki yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- BİLSEM öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımaya yönelik stratejileri nelerdir?
- Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıklardan nasıl yararlanmaktadırlar?
- Öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik düşünceleri nelerdir?
- Öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik uygulamaları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin özel yetenekli ve aynı zamanda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip iki kere farklı öğrencilere ve onlara yönelik yaklaşımlarının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma kullanılmıştır. Merriam (2013) temel nitel araştırmayı insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl inşa ettiklerini anlamaya ve anlamlandırılmaya çalışan nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak ifade etmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bilim ve sanat merkezlerinde görev yapmakta olan 14 farklı branştan toplamda 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırma hız ve pratiklik kazandıran, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağı bulunmayan durumlarda kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın gerçekleştirildiği ilde aktif yalnızca bir bilim ve sanat merkezi bulunması nedeniyle bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Rumuz	Cinsiyet	Branş	Mesleki Deneyim	Kurumda Çalışma Süresi	Lisansüstü Eğitim Durumu
Şaziye	Kadın	Bilişim Teknolojileri	19 yıl	13 yıl	Doktora Öğr.
Aylin	Kadın	Görsel Sanatlar	20 yıl	11 yıl	Yüksek Lisans
Erman	Erkek	Matematik	25 yıl	7 yıl	Doktora
Ergin	Erkek	Türkçe	17 yıl	4 yıl	Yüksek Lisans Öğr.
Naime	Kadın	Tarih	27 yıl	12 yıl	Yüksek Lisans
Sadullah	Erkek	Felsefe Grubu	24 yıl	12 yıl	Yüksek Lisans
Veli	Kadın	Fizik	11 yıl	6 yıl	Doktora
Osman	Erkek	Görsel Sanatlar	21 yıl	3 yıl	Yüksek Lisans
Tuana	Kadın	Bilişim Teknolojileri	16 yıl	4 yıl	Yüksek Lisans
Ümit	Erkek	Biyoloji	21 yıl	7 yıl	Yüksek Lisans
Aden	Kadın	Sınıf Öğretmeni	19 yıl	3 yıl	Yüksek Lisans
Türkan	Kadın	Müzik	16 yıl	1 yıl	Yüksek Lisans
Ümran	Kadın	Sınıf Öğretmeni	21 yıl	6 yıl	Yüksek Lisans
Sait	Erkek	Biyoloji	20 yıl	4 yıl	Yüksek Lisans
Merih	Erkek	Coğrafya	28 yıl	1 yıl	Lisans
Serkan	Erkek	Matematik	19 yıl	3 yıl	Yüksek Lisans
Ercan	Erkek	Fen Bilgisi	19 yıl	9 yıl	Yüksek Lisans
Mahmut	Erkek	Fen Bilgisi	20 yıl	7 yıl	Yüksek Lisans
Ebrar	Kadın	İngilizce	21 yıl	7 yıl	Yüksek Lisans
Metin	Erkek	Kimya	19 yıl	6 yıl	Yüksek Lisans

Araştırmanın çalışma grubunu 9’u kadın 11’i erkek olmak üzere toplamda 20 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyim ortalaması 20,15, görev yaptıkları BİLSEM’deki deneyimlerinin ortalaması ise 6,3’tür. Son olarak katılımcıların yalnızca biri lisans mezunuyken diğerlerinin tamamı lisansüstü eğitim görmekte veya mezun durumdadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden biri olan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Ek. 1) hazırlanmıştır. Hazırlanan form özel eğitim alanında çalışan bir doktor öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Alan uzmanı özel yeteneklilere ilişkin çalışmaları bulunduğu ve üniversitede özel öğrenme güçlüğü derslerine girdiği için bu konuda yetkin olduğu söylenebilir. Uzman görüşü sonrasında özel yetenekli ve DEHB tanısı bulunan öğrencilerin “İki Kere Farklı” nitelendirilmesi uygun görülmüş ve bu kavrama ilişkin soruların yeniden düzenlenmiştir. İnceleme sonucunda diğer katılımcıların görev yaptıkları kurumda sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışan ve alanında doktora öğrenimine devam eden bir öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonucunda yeterli veri alınamayan sorular yeniden yapılandırılarak forma son şekli verilmiştir. Sonrasında etik kurul süreci başlatılmış 30.11.2021 tarihinde onay alınmıştır. Onayın ardından İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılan yasal izin süreci ise 07.02.2022 tarihinde sonuçlanmıştır. Onayın alınmasını takiben ilgili kurumda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler için randevular alınmış ve görüşmelerin tümü öğretmenlerin görev yaptıkları okulda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında uzman görüşlerinden yararlanılmış, bulgular katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Guba (1981, s. 86) araştırmasında güvenilirliğe ilişkin amaçlı örneklem kullanımını ve yoğun/zengin betimlemenin yapılmasını önermiştir. Bu araştırmada da amaçlı örneklem kullanılması ve sürecin detaylı olarak ifade edilmesi güvenilirliğe ilişkin yapılan çalışmalardır. Son olarak araştırmanın kod ve temalarının oluşturulmasında Miles ve Huberman’ın (1994) [Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılmış araştırmacılar arasındaki uyum oranı %80 üzeri olarak belirlenmiştir.

Veri Analizi

Veri analizi bir süreçtir. Merriam ve Tisdell (2016) veri analizini katılımcıların ifade ettikleriyle araştırmacının deneyimlerinin önce birleştirilmesini ardından ise azaltılarak yorumlanması olarak ifade etmişlerdir. Miles ve Huberman (1994) veri analizinin içeriğinin verilerin toplanması, teşhiri, azaltılması ve sonuçların betimlenmesi ve doğrulanması olarak dört aşamalı interaktif bir süreç olarak açıklamışlardır. Araştırmada veriler ses kaydı ile toplanmış ve transkriptasyonu gerçekleştirilmiştir. Metinler ses kayıtları tekrar dinlenilerek kontrol edilmiştir. Daha sonra ilk kodlar oluşturulmuştur. İki araştırmacının elde ettikleri kodlar karşılaştırılmıştır. Daha sonra kodlar azaltılarak temalar oluşturulmuştur. Ardından temalar betimlenmiş ve tekrar araştırmacıların gözden geçirmeleriyle rapora yansıtılmıştır. Glesne ve Peshkin (1992) ise veri analizini kısaca bir düzenleme ve anlamlandırma süreci olarak belirtmişlerdir. Araştırmada nitel veri analiz tekniklerinden betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılarak çözümlenmiştir. Bazı sorulara ilişkin temalar alanyazından daha öncesinde elde edildiğinden betimsel analiz kullanılırken bazı sorulara ilişkin verilere ait temalar içerik analiziyle ulaşılmıştır. Bu nedenle iki analiz tekniğinden de yararlanılmıştır.

Araştırma Etiği

Çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuş ve araştırma için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik onay alınmıştır (Tarih: 30.11.2021, Başvuru No: 451). Katılımcılarla görüşme için önce randevu alınmış ardından ise katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu sunulmuş araştırmanın süreci ve hakları doğrultusunda bilgilendirme yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde bilim ve sanat merkezlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle, iki kere farklı öğrencilere ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablolarda önce frekans ve yüzde değerleriyle betimlenmiş daha sonra tablo altlarında doğrudan alıntılarla desteklenerek özetlenmiştir.

Katılımcıların BİLSEM öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tanıma yollarına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların BİLSEM Öğrencilerinin Bireysel Farklılıklarını Tanıma Yolları

Bireysel Farklılıkları Tanıma Yolları	n/f	%
Tanıdığını Düşünme	19 (n)	95
Gözlem yoluyla	14	
Ders içi etkinlikler yoluyla	6	
Öğrencilerle birebir iletişim kurarak	6	
Öğrencilerle ders dışı vakit geçirerek	6	
Okul yöneticileri yoluyla	1	
Veliler yoluyla	1	
Tanımadığını Düşünme	1 (n)	5
Okulda sorumlu olunan öğrenci grubunun/sayısının fazla olması nedeniyle	1	
Toplam	20 (n)	100

Tablo 2’de belirtildiği üzere katılımcıların %95’i öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tanıdıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerini tanıma yollarının başında ise gözlem geldiği görülmektedir. Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözlem yoluyla tanıyabildiğini ifade eden Ergin “*Bilim ve sanat merkezindeki öğrencilerimizin yani bireysel farklılıklarını gözlemliyorum bunu gözlem formlarıyla da kayıt altına alıyorum. Öğrencilerimiz işte burada genel olarak benzer özellikler gösteriyorlar.*” demiştir. Mahmut ise “*Bireysel farklılıkları genelde ders içerisinde gözlemleyerek bulabiliyoruz. Eğer farklı bir durum varsa idare tarafından veya veli tarafından bilgilendirme suretiyle öğreniyoruz.*” şeklinde öğrencileri tanıma yollarını ifade etmiştir. Öğrencileri tanımak için derslerinde farklı etkinlikler kullandığını ifade eden Aden “*Olabildiğince bir birinden farklı disiplinlerle ilgili farklı etkinlikler seçmeye çalışıyorum. İşte Türkçeden de fenden de matematikten de tasarımla ilgili de böyle farklı etkinlikler seçtikçe etkinlik sırasında çocuğun vermiş olduğu tepkiler, katılımı bunlar çocuğun işte şey bireysel farklılıklarını ortaya çıkarıyor.*” demiştir.

Tablo 2 ve öğretmenlerden elde edilen doğrudan alıntılar incelendiğinde öğretmenlerin gözlem başta olmak üzere çeşitli yollarla öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tanıdıklarını görülmektedir. Tablo 3’te ise katılımcıların bu bireysel farklılıklardan öğrenme-öğretme sürecinde yararlanıp yararlanmadıklarına ilişkin bulgular gösterilmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bireysel Farklılıklardan Yararlanma Durumları

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bireysel Farklılıklardan Yararlanma	n/f	%
Yararlanma	17 (n)	85
Öğrenme-öğretme sürecini düzenlemede	8	
Ders içi etkinliklerde görev dağılımını gerçekleştirmede	7	
Grup çalışmalarında	7	

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bireysel Farklılıklardan Yararlanma	n/f	%
Yararlanmama	3 (n)	15
İlgili dersin içeriğinin buna elverişli olmaması	1	
Ders saatlerinin az olması	1	
Öğrenme ortamının elverişsiz olması	1	
Toplam	20 (n)	100

Tablo 3'e göre katılımcıların %85'i öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin bireysel farklılıklarını işe koşturmaktadırlar. Katılımcılar bireysel farklılıklardan öğretim yaklaşımını belirlemede, grup çalışmalarında ve görevlendirmelerde yararlanmaktadırlar. Öğretim sürecini bireysel farklılıklara göre düzenlediğini belirten Serkan *"Yani onların seviyelerine göre uygun sorular sorarak o şekilde geri dönütler alarak eğitim ve öğretim sürecini yürütmeye çalışıyoruz."* demiştir. Konuya ilişkin Sadullah ise şunları ifade etmiştir:

"Bir etkinliğimiz var diyelim, çoklu görevler vermeye çalışıyoruz. İşte birisi bilişim teknolojileri kullanmaya dönük bir konuya ilişkin bilişim teknolojilerini kullanarak bir çalışma hazırlarken bir başka öğrenci akademik araştırma yaparak bir sunum hazırlayabiliyor. Ya da bir başkası senaryo yazma yeteneği güçlü olan öğrenciye o konuya ilişkin senaryo yazma görevi veriyoruz ve böylece bireysel farklılıkları farklılıklarını kullanabilecekleri ortam sağlamaya çalışıyoruz."

Bir diğer katılımcı olan Sait ise BİLSEM'lerde kullanılan içeriği bireysel farklılıklara yönelik düzenlediklerini şöyle açıklamıştır:

"Bizim yaklaşık on on beş tane modülümüz var. Bu modüllerin içerisinden biz mesela o çocuğun ilgisine alakasına merakına yakınlığına göre modülümüzü belirleyip ders planını ona göre gerçekleştirebiliriz. Mesela şöyle söyleyeyim; ÖYG guruplarımızın bir tanesinde ben modül olarak onların canlılara ilgisinden dolayı canlılar dünyasını bir modül olarak belirleyebiliyorum. Ama diğer taraftan başka bir grup öğrencim var onların biraz daha polisiye ilgili şeylere merakı var. Onlara da adli tıp modülünü belirleyebiliyoruz. Dolayısıyla biz o çocukların kişisel gelişim dönemlerini farklılıklarını yakalayarak da aslında onlara yönelik bir eğitim modeli geliştirebiliyoruz veya müfredatı belirleyebiliyoruz."

Öğrencilerinin bireysel farklılıklarından grup çalışmalarında yararlandığına vurgu yapan Aden ise bu durumu *"Yani mesela grup çalışmalarında çok faydalı oluyor. Mesela bireysel farklılıkların olması o grubu zenginleştiriyor. ... Yani mesela o çocuğa grup çalışmasında kendi bilgi düzeyine yakınlığına uygun görevler vermeye gayret ediyorum."* demiştir.

Tablo 3 ve öğretmen görüşleri BİLSEM öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin bireysel farklılıklarından yararlandıklarını göstermektedir. BİLSEM'lerde sabit bir öğretim programı bulunmadığından, öğretmenlerin içeriği ve bu içeriğe yönelik yöntem ve teknikleri kendilerinin seçmesi dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alındığı söylenebilir. Nitekim Tablo 4'te ifade edilen bulgular da bu durumu destekler niteliktedir.

Tablo 4. Katılımcıların Öğrenme-Öğretme Sürecini Farklılaştırma Durumları

Öğrenme-Öğretme Sürecini Farklılaştırma Durumu	n/f	%
Farklılaştırma Gerçekleştirme	20 (n)	
Süreci Farklılaştırma		
Öğrencilere uygun etkinlikler hazırlama	10	29

Öğrenme-Öğretme Sürecini Farklılaştırma Durumu	n/f	%
Farklı yöntem ve teknikler kullanma	6	18
Öğrenci seviyelerine göre anlatım düzeyi oluşturma	6	18
Farklı öğretim materyalleri kullanma	2	6
Ürünü Farklılaştırma		
Öğrencilerin ilgi düzeyine göre ödevlendirmeler yapma	6	18
İçeriği Farklılaştırma		
Konuları öğrenci düzeyine göre belirleme	4	11
Toplam	34 (f)	100

Tablo 4'e göre katılımcıların tamamı öğrenme-öğretme sürecini farklılaştırdıkları görülmektedir. Ancak katılımcıların farklılaştırmayı öğrencilere uygun etkinlikler hazırlama ve farklı yöntem-teknikleri kullanma şeklinde daha çok süreci farklılaştırma şeklinde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların yalnızca bir kısmı ürünü ve içeriği de farklılaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ümit öğretmen süreci nasıl farklılaştırdığını şu şekilde açıklamıştır:

“Yani misal şey oluyor bazen etkinlikleri bile ona bağlı olarak planlayabiliyoruz. Yani mesela etkinlik bir konuyla alakalı olabiliyor, onun temellerini veriyoruz ama o esnada öğrencilerin başka bir konuyla alakalı merakları oluyor, soruları oluyor, ilgileri oluyor ya da konuyu kavramada çok ileri veya çok geri bir düzeyde olabiliyorlar o zaman etkinliği hemen ona göre revize edebiliyoruz.”

Benzer şekilde Ümran da öğrencilerin anlık dinamiklerine göre etkinlikleri farklılaştırdığını “*O anda bile, dersin içerisinde anlık değiştirebiliyoruz etkinliği. Grubun ve öğrencilerin dinamiğine göre. Öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre. Öğrencileri kesinlikle baskılamıyoruz etkinlikler noktasında, verdiğimiz etkinliği yapmak istemediğinde farklı bir etkinliğe yönlendirebiliyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir. Tuana ise farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilere ek görevler verdiğini şu şekilde açıklamıştır:

“Tabii illaki mesela özellikle çok ciddi yetenekli olan çocuklar çok daha hızlı aktiviteleri yaptıkları için onlara özel olarak ekstra farklı görevler veriyorum. İsteğe bağlı olarak evde de yapabilirsiniz diyorum. Veya eğer sınıfta fazladan zamanınız kalırsa diğer etkinliklerden de yapabilirsiniz diyorum. O çocuklar diğerlerine göre iki üç kat daha ilgili ve yetenekli oldukları için daha güzel projeler çıkartıyorlar ortaya. Hatta ben görev vermediğim halde evlerinde kendiler de proje geliştirip getirebiliyorlar.”

Diğer katılımcılardan farklı olarak içerikte farklılaştırma gerçekleştirdiğini ifade eden Naime ise bunu nasıl gerçekleştirdiğini şöyle ifade etmiştir:

“Çocuklar yapı olarak da zaten ilgisini çekmediklerini neyle ilgilendiklerini doğrudan ifade ediyorlar. Mesela hani tarih diyoruz çok geniş bir alan. Türk tarihi, dünya tarihi onlar zaten hemen bir şey istiyorlar zaten o zaman mesela gruplar arasında bile farklılıklar yeri geldiğinde yapıyoruz. Ama grup içinde farklı olduğu zaman şöyle hani diyorum ki tamam senin istediğin konuyu bu hafta ama başka bir arkadaşımızınkini gelecek hafta gibi hani orda hepsine fırsat vermeye çalışıyoruz.”

Tablo 4 ve katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin derslerinde farklılaştırmadan yararlandıkları görülmektedir. Ancak içerik, süreç, ürün, ortam gibi farklılaştırma türlerinden daha çok süreç farklılaştırmayı kullanmaktadırlar. Öğrenci sayısının görece az olması ve

standart bir ölçme ve değerlendirmeye sahip olunmaması dolayısıyla BİLSEM öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecini diğer kurumlardaki öğretmenlere göre daha kolay farklılaştırdıkları söylenebilir. Ancak bu araştırmanın odak noktası olan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip özel yetenekli öğrencilere yönelik öğrenme-öğretme sürecinde bir farklılaştırma gerçekleştirmek için bu öğrencilere yönelik farkındalıklarının ve bilgilerinin bulunması gerekmektedir. Katılımcıların iki kere farklı olarak nitelendirilen bu öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcılara Göre İki Kere Farklı Öğrencilerin Ayırt Edici Özellikleri

İki Kere Farklı Öğrencilerin Ayırt Edici Özellikleri	f	%
Olumsuz nitelendirme	31	90
Çok fazla hareketlilik gösterme	7	
Odaklanma sorunu yaşama	7	
Derse karşı ilgisini hızlı kaybederek sıkılma	4	
Uyum problemi yaşama	3	
İçe kapanık olma	3	
Göz temasından kaçınma	1	
Kurallara uymada isteksizlik	1	
Sık sık sorular sorma	1	
Anlamsız sorular yöneltme	1	
İlgisiz görünme	1	
Sürekli işlerde başarısız olma	1	
Kendini yalnız hissetme	1	
Olumlu nitelendirme	4	10
İlgili olduğu konuya çok iyi odaklanma	2	
Hızlı algılayabilme	1	
Çok zeki	1	
Toplam	35	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların tamamına yakını özel yetenekli, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip öğrencileri olumsuz özellikleriyle ifade ettikleri görülmektedir. Olumsuz olarak ifade edilen özelliklerinin başında ise çok fazla hareketli olma, odaklanma sorunu yaşama ve derse karşı ilgisini hızlı kaybetme gelmektedir. İki kere farklı öğrencilerin özelliklerini Erman “*Bu öğrenciler çok hareketliler ve hemen hareket ihtiyacı hissedeabiliyorlar. Genelde benim öğrendiğim, yani anlatılanlardan ve derslerden aldığımız izlenimler bu yönde. Ders içerisinde hızlı bir şekilde sıkılma ve hareketlilik gösteriyorlar.*” şeklinde ifade etmiştir. Ergin ise “*... çabuk sıkılıyor ve dikkatini yoğunlaştırmakta zorlanıyor. Tekrardan hoşlanmıyor ve farklı şeylerle uğraşmak istiyor. Bir etkinliğe ders boyu konsantre olmakta zorlanıyor.*” şeklinde özel yetenekli DEHB öğrencilerinin özelliklerini sıkılma ve odaklanma boyutlarından ifade etmiştir.

İki kere farklı öğrencilerle baş etmenin güçlüğüne Ebrar “*...ikinci sınıftan itibaren tanıdığım öyle bir öğrencim var. Şu an yedinci sınıf. Çok zeki, aşırı zeki bir çocuk ama yani işte ikinci sınıftayken fiziksel olarak onu şey yapamıyorduk, hâkim olamıyorduk.*” diye belirtmiştir. Bu öğrencilere yönelik katılımcıların öğrenme-öğretme sürecindeki yaklaşımlarına ise Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Yaklaşımları

İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Yaklaşım	f	%
Öğretim Üzerinden		
Derslerde öğrencinin ilgisini çeken içeriklere yer verme	11	33
Farklı yöntem ve tekniklere yer verme	5	15
Bireysel çalışmalara yönlendirme	1	3
Derse karşı motive etme	1	3
Sorumluluk verme	1	3
Davranış Üzerinden		
Anlayışlı olma	3	9
Empati kurma	2	6
Sohbet etme	2	6
Hoşgörülü olma	1	3
Pozitif ayrımcılıkta bulunma	1	3
Sabırlı olma	1	3
İşbirliği Üzerinden		
Ailesiyle iletişim içinde olma	2	6
Diğer öğretmenlerle iletişim içinde olma	1	3
Rehberlik birimi ile iletişim içinde olma	1	3
Toplam	33	99/100

Tablo 6'ya göre katılımcıların iki kere farklı öğrencilere yönelik yaklaşımlarının öğretim, davranış ve işbirliği olmak üzere üç kategoride olduğu ancak daha çok öğretim üzerinden bir yaklaşım gösterdikleri görülmektedir. Katılımcıların bu öğrencilere yönelik derslerde ilgilerini çeken içeriklere yer verme ile farklı yöntem ve tekniklere kullanma gibi daha çok öğretim boyutundan yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir. Davranış boyutundan ise katılımcılar bu öğrencilere karşı anlayışlı ve empati içerisindedirler. İki kere farklı öğrencilere yönelik öğretim ve davranış üzerinden bir yaklaşım gerçekleştirdiğini ifade eden Aden şunları ifade etmiştir:

“Evet, şimdi bu çocuklar öğretmeni çok zorluyorlar gerçekten yani. Zor öğrenciler bunlar gerçekten. Ama şöyle bir şey; onlara böyle kendi ilgi alanlarından yola çıkarak ulaşmaya çalışıyorum. Mesela onun ilgi duyduğu alan neyse onunla ilgili etkinlikler veya onunla ilgili bir sohbet gerçekleştiriyorum. Bazen her çocukla ilgili etkinlik de oluşturma şansınız da olmuyor o sınıfta ama onunla o konuda bir sohbet ortamı yaratmaya çalışıyorum ki hani onu kazanabileyim diye.”

Tablo 6'dan hareketle katılımcıların iki kere farklı öğrencilere ilişkin yaklaşımlarının daha çok derslerde onların ilgisini çekebilecek içerik ve yöntemlere yer vermeyle sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bulguları Tablo 7'de verilen bulgularında desteklediği görülmektedir.

Tablo 7. İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler

İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Stratejiler	f/n	%
Strateji, Yöntem ve Teknikler	14 (n)	70
Duyusal etkinliklere yer verme	2	
Düzeylerine göre sorular yöneltme	2	
Yaparak ve yaşayarak öğrenme	2	
İlgi alanlarına göre yönlendirme	2	

İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Stratejiler	f/n	%
Sorumluluk verme	2	
Beyin fırtınası	1	
Birebir ilgilenme	1	
Çoklu zekâ kuramı	1	
Ek görevler verme	1	
Farklılaştırılmış öğretim	1	
Grup çalışmaları	1	
Proje tabanlı öğrenme	1	
Tesvik edici konuşmalar gerçekleştirme	1	
Herhangi bir stratejisi bulunmama	6 (n)	30
Toplam	20 (n)	100

Tablo 7’de belirtildiği üzere katılımcıların 14’ü iki kere farklı öğrencilere yönelik çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını ifade ederken 6 katılımcının ise yararlanmadıkları görülmektedir. Yaralandıklarını belirten katılımcıların ise kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Konuya ilişkin Mahmut “*Yani şimdi dikkat eksikliğinde özellikle çocukların ilgilerini çekmek önemli olan ve ilgi alanlarına göre etkinlikler belirlemek diyebiliriz. Yani normal okulda etkinliklerimizi değiştiremiyorsun ama biz burada etkinliklerimizi farklılaştırabiliyoruz.*” demiştir. Veli ise “*Mesela sunuş yoluyla anlatıyorsam dersi diyorum ki sende burada bu konuya ulaşmada orijinal bir ürün oluştur diyorum. Bir beyin fırtınası yaptırıyorum. Ondan sonra uygulamalı etkinlikler yaptırıyorum daha çok. Yani onu yorabilecek enerjisini harcattırarak etkinliklere yönlendiriyorum.*” şeklinde kullandığı stratejileri ifade etmiştir.

Katılımcıların iki kere farklı öğrencilere yönelik standart ve çeşitli stratejilere sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durum ise özel yetenekli dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine her zaman etkili şekilde dâhil edilemediğini gösterdiği söylenebilir. Tablo 8’de DEHB’in özel yetenekli öğrencilerin akademik başarısına nasıl etkilediğine dair katılımcılardan edinilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. Özel Yetenekli Öğrencilerde DEHB’in Akademik Başarıya Etkisi

İki Kere Farklı Öğrencilerde Akademik Başarı	n	%
Olumsuz etkilediğini düşünme	13	65
Herhangi bir etkisi olmadığını düşünme	7	35
Toplam	20	100

Tablo 8’e göre katılımcıların %65’i dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun özel yetenekli öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Konuya ilişkin Aden “*Akademik başarı dediğiniz şey not alması, olumsuz etkisi oluyor tabi. Çünkü şey yani okul, akademik başarı gibi şeyler o çocuklara çok hitap etmiyor. Onlar daha yaratıcı etkinlikleri seviyor o yüzden akademik başarıya etkisi maalesef olumsuz oluyor.*” demiştir. Ebrar ise bu durumu “*Yani maalesef normal şartlarda başarısına etkisinin olmaması gerekiyor ama bizim eğitim sistemimizde yani bu kadar farklılaştırılmış ya da bireyselleştirilmiş eğitim mümkün değil ve maalesef olumsuz etkiliyor tabi ki. Çünkü onlar kendilerine hitap eden bir ortam bulmadıklarında reddediyorlar öğrenmeyi.*” diye açıklamıştır. Benzer şekilde Sadullah da DEHB’in öğrencilerin akademik başarısını olumsuz şekilde etkilediğini şöyle ifade etmiştir:

“Çoğunlukla olumsuz olduğunu gözlemliyorum. Çünkü akademik başarıda belirlenmiş standartlar var. O standartlar içerisinde çocuktan bir şeyler bekleniyor ama bu çocuklar o standartlara uyma konusunda problem yaşıyorlar zaten. Atıyorum belli bir sınav yapılıyor. Sınavda deniyor ki işte 120 dakika boyunca buna deneme sınavı yapacağız. Çocuk o 120 dakika orada sabit kalamıyor. Zaten dikkatini toplayamıyor ya da hiperaktivite olduğu için o mekânda o süre içerisinde sabit kalamıyor. Dolayısıyla bu durum da olumsuz etkiliyor akademik başarısını.”

Tablo 8 ve bazı katılımcılardan edinilen doğrudan alıntılar incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun akademik başarıyı daha çok olumsuz şekilde etkilediği görülmektedir. Alanyazında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip öğrencilerin yaşadıkları ifade edilen bir diğer sorun ise arkadaşlık ilişkileridir. Buna ilişkin elde edilen bulgular ise Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. İki Kere Farklı Öğrencilerde Arkadaşlık İlişkileri

İki Kere Farklı Öğrencilerde Arkadaşlık İlişkileri	n	%
Sorun yaşadıklarını düşünme	14	70
Normal ilişkiler kurduklarını düşünme	4	20
Kısmen sorun yaşadıklarını düşünme	2	10
Toplam	20	100

Tablo 9’da belirtildiği şekilde katılımcıların %70’i iki kere farklı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadığını düşündükleri görülmektedir. Katılımcılardan Sait öğrencilerin yaşadıkları bu sorunları şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu çocukların çok büyük sorunları oluyor. Dediğim gibi veyahut da sizin de sorunuzda sual etmiş olduğunuz gibi akran zorbalığına bence en fazla maruz kalan gruplardan birisi oluyor. Özellikle yaş grubuna göre de değişiyor bu. Özellikle ortaokul seviyesinde tam ergenlik dönemi başlangıcında çok daha fazla maruz kalıyorlar. Lise seviyesine geldiklerinde ise bu çocuklar bir şekilde arkadaşları tarafından tolere edilebiliyor veyahut da himaye edilebilme noktasına gelebiliyorlar. Fakat ortaokul noktasında çok ciddi anlamda bir akran zorbalığına maruz kalıyorlar ve dediğim gibi bu da onların gruptan soğumasına, insanlara farklı bakmasına ve tabi ki de akademik başarısına olumsuz yansıyor.”

Serkan ise diğer okullara göre BİLSEM’lerdeki öğrencilerin bu sorunları yaşamadıklarını ve bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Arkadaşlarıyla ilişkilerinde genelde birbirlerini burada hepsi mantık yönünden ve yetenek yönünden benzer oldukları için arkadaşlar arasında bir problem olmuyor. Mesela normal okulda o öğrencinin arabayla oynaması işte öbürünün hareketli olması işte hem belki öğretmen tarafından hem öğrencileri tarafından işte oyuncakla oynuyor derste falan ama burada öyle bir şey yok. Kendileri gibi oldukları için birbirlerini anlama yetenekleri de çok yüksek burada. Çok iyi anlıyorlar yani birbirlerini o yüzden buradaki arkadaşlıklarında problem yok. Ama normal okulda bilmiyorum.”

Yukarıda Serkan öğretmenin de bahsettiği üzere bilim ve sanat merkezleri daha küçük ve homojen grupları içerdiği ve farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına daha imkân verdiği için iki kere farklı öğrenciler için de bir fırsat oluşturduğu söylenebilir. İki kere farklı öğrencilere yönelik bilim ve sanat merkezlerinin yeterliğine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların İki Kere Farklı Öğrenciler İçin BİLSEM’lerin Yeterliğine İlişkin Görüşleri

İki Kere Farklı Öğrenciler İçin BİLSEM Yeterliği	f/n	%
Evet, yeterli	12 (n)	60
Kendileriyle benzer çocuklarla bir arada olma	5	
Öğrenci sayısının az olması	4	
Her öğrenciyle bireysel ilgilenilmesi	2	
Öğrencilerin kendilerini ifade etme fırsatı bulmaları	2	
İlgi alanlarına göre çalışma fırsatı sağlaması	1	
Öğretmenlerin bakış açılarının farklılığı	1	
Hayır, yetersiz	8 (n)	40
Öğretmenlerin bu konuda eğitim eksiliğinin olması	6	
Gruplardaki öğrenci sayısının fazla olması	3	
Öğrencilerle geçirilen sürenin yetersiz olması	3	
Uygulamaya yönelik faaliyetlerin yetersiz olması	2	
Profesyonel eğitim materyallerinin yetersiz olması	1	
Okullarda rehberlik ve psikolojik danışman bulunmaması	1	
BİLSEM içeriklerinin yetersiz olması	1	
Toplam	20	100

Tablo 10’a göre katılımcıların %60’ı BİLSEM’lerin iki kere farklı öğrenciler için yeterli ortamlar olduğunu ifade ederken %40’ı ise yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. İki kere farklı öğrenciler için BİLSEM’lerin önemli olduğunu ifade eden Aden bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Yani devlet okullarında verilecek imkânları düşündüğümüz ya da özel okullarda bu çocuklar için bilim sanat merkezleri çok kıymetli. Niye? Şundan dolayı, kendilerine benzeyen çocuklarla bir arada olmak iyi geliyor. Bence bilim sanat merkezinde çocuklara en iyi gelen şey kendilerine benzer insanlarla bir arada olmaları. O manada bilim sanat merkezinde olmalarını uygun buluyorum.”

Engin de “Öğrencilerimiz burada kendi okullarından farklı olarak kendilerini güzel bir şekilde ifade etme şansı buluyorlar. İlgi alanlarına göre çalışmalar yapabiliyorlar. Ya bu açılardan önemli bir yer olduğunu düşünüyorum. Yani klasik okul çizgisinin dışında daha bireysel ilgi gösterilebilen bir yer olduğu için.” demiştir. Benzer şekilde Metin de iki kere farklı öğrencilerin kendilerine benzer arkadaşlarıyla aynı ortamda olmalarını ve kendi ilgi alanlarına göre çalışma imkânı bulmalarından dolayı bilim ve sanat merkezlerini yeterli ve önemli gördüğünü şöyle ifade etmiştir:

“Şimdi bilim sanat merkezlerinde genellikle bu tür öğrencilerin farklılıklarını dikkate alan etkinlikler yapılıyor. O yüzden bence katkısı oluyor bu konuda. Ayrıca kendileri gibi farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilerle bir arada çalışmaları da onları normal hissettiriyor. Rahat kendilerini rahat ifade etmelerini sağlıyor. Hani kendileri gibi benzer öğrencilerle aynı ortamda olmaları bunlar olumlu yönleri bilim sanat merkezlerinin.”

Bilim ve sanat merkezlerinde sınıflardaki öğrenci sayısının azlığının bu öğrenciler için bir avantaj olduğunu Serkan “Yani öğrenci sayısının az olmasının avantajları var. Bilim sanat merkezlerinde zaten özel seçilmiş öğrenciler arasındalar onlar da diğerleri gibi. Onlar için bu bilim sanat merkezinde olmaları olumlu bir durum olumlu bir ortam olduğunu düşünüyorum

bilim sanat merkezlerinin.” şeklinde açıklamıştır. Diğerlerinin aksine BİLSEM’lerin yetersizliğine dikkat çeken Veli ise bunun nedenini şöyle açıklamıştır:

“Daha profesyonel destek gerektiğini düşünüyorum. Yani bilim sanat merkezlerindeki öğretmenlere de bu profesyonel destek tam anlamıyla verilmiyor. Biz kendi halimize bırakıyoruz yani kendi kendimize halletmeye çalışıyoruz. Şu ana kadar hani altı yedi yıldır burada çalışıyorum. Bununla ilgili bir eğitim aldığımızı hatırlamıyorum yani.”

Daha önceki bulgular ve yukarıda Veli öğretmenin de yukarıda ifade ettiği gibi katılımcılar iki kere farklı öğrenciler için BİLSEM’leri işleyiş olarak yeterli görürken kendilerinin bu konuya ilişkin yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Nitekim bu öğrencilere yönelik öğretmenlerin uygulama sürecini sınırlı düzeyde farklılaştırdıkları Tablo 6 ve 7’de belirtilmiştir. Buna ilişkin Tablo 11’de katılımcıların bu öğrencileri tanıyabilme durumları ve Tablo 12’de bu çocuklarla çalışma konusundaki öz yeterlik durumları verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların İki Kere Farklı Öğrencileri Tanıyabilme Durumları

İki Kere Farklı Öğrencileri Tanımada Yeterlik	n	%
Yeterli olduğunu düşünme	7	35
Yetersiz olduğunu düşünme	13	65
Toplam	20	100

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 13’ü iki kere öğrencileri tanımada yeterli olmadıklarını, 7’si ise bu konuda yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir. İki kere farklı öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim almadığını bu nedenle kendini yeterli bulmadığını ifade eden Sadullah bu durumu “*Çünkü ciddi anlamda iki kere farklı öğrencilere dönük herhangi bir eğitimim yok. Sadece mesleki tecrübe yani yaşadıklarımız üzerinden bir şeyler doğruyu bulmaya çalışıyoruz, deneme yanılma yoluyla. Oysaki gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaya dönük öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde bu öğrencilere yönelik bir eğitimlerinin bulunmadığını ifade eden Aden, kurumlarında en azından bu konularda profesyonel destek alabilecekleri psikolojik danışman ve rehberlik hizmetinin bulunması gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

“Bilim sanat merkezinde olmama rağmen, iki kere farklı öğrencilerle ilgili hiç eğitim almadım. Eğitim eksikliği var, eğitim alınması gerekiyor. Ve bu konuda yani sadece sınıf öğretmenlerinin değil her branşın mentorlarla çalışması gerekiyor bence. Okulda her okulda da bir rehber öğretmen olması bizim okulumuzda yok mesela şu an.”

Konuya ilişkin kendini yeterli gördüğünü ifade eden Ümran “*Yeterli hissediyorum, mesleki deneyimin de bu konuda üst düzey olduğunu düşünüyorum. Sadece verilen saat dilimi ve öğrenci sayılarının negatif bir durum oluşturduğunu düşünüyorum. Öğrenci sayılarımız azaltıldığında ve rehberlik birimi yerine getirildiğinde çok daha rahat olacağımı düşünüyorum.*” demiştir. Erman da bu konuda kendini yeterli gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim bilimlerinde doktoramı tamamladığım, bu konuda birçok kaynak okuduğum ve birçok kongrede de bunları dinlediğim için bu noktada kendimi hani 1 ile 10 arasında 8 gibi bir noktada görebilirim. Ama daha görülecek öğrenilecek çok şey olduğunu da tabi ki her zaman unutmamamız gerektiğini düşünüyorum.”

Tablo 11 ve öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun iki kere farklı öğrencileri tanıma noktasında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Tablo 12’de ise katılımcıların iki kere farklı öğrencilerle çalışma konusundaki yeterliklerini 1 ile 10 arasında ifade etmeleri istenmiş ve buna ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların İki Kere Farklı Öğrencilerle Çalışma Konusundaki Yeterlik Durumları

İki Kere Farklı Öğrencilerle Çalışmada Yeterlik	n	%
1	-	-
2	-	-
3	2	10
4	1	5
5	2	10
6	3	15
7	5	25
8	5	25
9	2	10
10	-	-
Toplam	20	100

Tablo 12’de gösterildiği üzere katılımcıların çoğu iki kere farklı öğrencilerle çalışma konusunda kendilerini yetersiz hissetmemekte ancak çok yeterli olduğunu da düşünmedikleri görülmektedir. Tablo 11 ve 12 incelendiğinde araştırmada katılımcı olarak yer alan BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilerin tanıma ve bir diğer ifadeyle tespiti noktasında kendilerini yetersiz ancak çalışma noktasında kendilerini orta üstü gördükleri belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bilim ve sanat merkezinde görev yapan öğretmenlerinin özel yetenekli ve aynı zamanda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip iki kere farklı öğrencilere ve onlara yönelik yaklaşımlarının incelendiği bu araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözlem, ders içi etkinlikler, ders içi veya ders dışı bireysel iletişimler vasıtasıyla tespit ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin bu bireysel farklılıklarını dikkate aldıkları da tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenler öğretim yaklaşımını belirlemede ve grup çalışmalarında bireysel farklılıklardan etkin şekilde yararlandıkları ortaya konulmuştur. Bir diğer elde edilen sonuç ise araştırmanın tüm katılımcıların farklılaştırılmış öğretimden yararlandıklarına ilişkin sonuçtur. Ancak öğretmenlerin içerik, süreç, ürün, ortam, ölçme ve değerlendirmede gibi farklılaştırma türlerinden ağırlıklı olarak süreci farklılaştırmayı kullandıkları belirlenmiştir. Bayram (2019), Fırat (2021) ve Öner (2022) ise normal okullarda gerçekleştirdikleri çalışmalarda da öğretmenlerin derslerini farklılaştırmadıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenler süreci farklılaştırmaya yönelik daha çok öğrencilere uygun etkinlikler hazırladıkları ve farklı yöntem-tekniklerden yararlandıkları tespit edilmiştir. Fonseca (2011) hızlandırma, farklılaştırma ve gruplama gibi eğitim stratejilerinin kullanılarak özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarını duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarının karşılanması ve iyileştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Özdemir (2017) özel yetenekli öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada zenginleştirilmiş öğretim

programıyla öğrencilerin başarılarının arttığı ve öğrenciler tarafından ilgiyle takip edildiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Öner (2022) de altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada üstün başarılı olarak nitelendirilen öğrencilerin kapsayıcı eğitimle başarılarının ve sosyal ilişkilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip özel yetenekli öğrencileri çok hareketli olma, odaklanma sorunu yaşama ve derse karşı ilgilerini hızlı şekilde kaybetme gibi daha çok olumsuz özellikleriyle nitelendirdikleri ortaya çıkmıştır. Şimşek, Yıldırım ve Bostan (2015) da rehberlik ve psikolojik danışmanların DEHB öğrencilerinde hareketlilik ve dürtüsellik fazla olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Kaya-Şekeral ve Güngörmüş-Özkardeş (2013) de benzer şekilde çalışmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerine ilişkin en çok hareketlilik ve odaklanma konusunda sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Didin ve Köksal Akyol (2019) DEHB tanılı çocukların anneleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada da çocukların durağan derslerde zorlandıklarını, sınıfta sabit durma ve derse ilgi göstermede problemler yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Karakaş, Erdoğan-Bakar ve Işık-Taner (2013) yaptıkları çalışmada DEHB grubu öğrencilerinin tüm zekâ puanlarında sağlıklı kontrol grubundan anlamlı şekilde daha düşük aldıklarını ancak bunun temel sebebinin dikkatsizlik olduğunu tespit etmişlerdir. DuPaul ve Langberg (2018) DEHB'li bireylerin eğitimdeki sorunlarının temelinde büyük ölçüde dikkatsizlik ve dikkat dağınıklığının bulunduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları bu durumun önüne geçmek için iki kere farklı öğrencilere yönelik derslerinde ilgilerini çeken içeriklere yer verme, farklı yöntem ve teknikleri kullanma gibi daha çok öğretim üzerinden yaklaşım sergiledikleri, davranış olarak ise bu öğrencilere karşı anlayış ve empati içerisinde yaklaştıkları belirlenmiştir. Ancak genel olarak öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik yaklaşımların sınırlı olduğu ortaya koyulmuştur. Nitekim öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik baskın bir strateji, yöntem ve tekniğe sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bir diğer sonuç ise bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun akademik başarıyı olumsuz etkilediğine dair sonuçtur. Mevcut durumda özel bir öğrenme güçlüğü bulunmayan özel yetenekli öğrenciler için dahi başarısızlık karşılaşılabilen bir durum olduğu alanyazında belirtilmektedir (Bell vd., 2015; DuPaul & Langberg, 2018; Fonseca, 2011; Hébert, 2011; Reis & McCoach, 2000; Reis & McCoach, 2002). Buna ek olarak odaklanma ve hareketlilik sorunu yaşayan özel yetenekli öğrenciler için başarısızlık daha da kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Donovan ve Cross (2022) tipik sınıf öğretimini aşan bir hızda öğrenebilen öğrenciler için öğrenme-öğretme süreci düzenlenmezse ayrılma ve başarısızlıklara neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilese de bilim ve sanat merkezlerinin bu öğrenciler için önemli ortamlar olduğu ve olmaya devam ettiği söylenebilir. Nitekim katılımcıların yarıdan fazlasının bu öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerinde kendilerine benzer çocuklarla bir arada olmasının ve öğrenci sayısının az olması nedeniyle daha fazla ilgi görebilmesinin iki kere farklı öğrenciler için BİLSEM'leri yeterli ortamlar yaptığını düşünmektedirler. Diğer yandan öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim almamış olmaları ve görece sınıf gruplarındaki öğrenci sayılarının fazla olması bilim ve sanat merkezlerinin bu öğrenciler için yeterli ortamı sağlayamamasına da neden olduğu belirlenmiştir. Levent (2020) BİLSEM'lerin mevcut durumuna ilişkin hazırladığı raporda BİLSEM'lere 2018-2019 yılında 41.257 öğrenci alınırken 2019-2020 yılında ise 63.095 öğrenci alındığını ve kısa sürede gerçekleşen 22 bin artışın kapasitenin üzerinde bir öğrenci alımına işaret ettiğini belirtmiştir. Bu durum iki kere farklı öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde yeterli ilgi ve özenle karşılaşamamasına neden olabileceğinden eğitimden uzaklaşmasına ve akademik başarısızlığa sürüklenmesine yol

açabilir. Ancak tüm olumsuz senaryolar göz önüne alındığında bile bilim ve sanat merkezlerinin bu öğrenciler için önemli ortam ve fırsatlar yarattığı ifade edilebilir.

Alanyazında geçen ve bu araştırmada da desteklenen diğer bir sonuç ise iki kere farklı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadıklarıdır. Benzer şekilde Didin ve Köksal Akyol (2019) da çalışmalarında DEHB’li çocukların akran ilişkilerinde çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Oğurlu (2010) ise çalışmasında özel yetenekli çocukların sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkilerinde akranlarına göre bir farklılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun aksine Fonseca (2011) çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadıklarını belirtmektedir.

Son olarak araştırmada öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilerin tanıma noktasında kendilerini yetersiz ancak onlarla çalışma noktasında kendilerini kısmen yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Göl ve Bayık (2013) ile Kaya (2019) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin DEHB’li öğrencileri tanıma noktasında bilgi eksikliklerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer yandan Bolat (2019) da sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durumda sınıf öğretmenleri özel yetenekli öğrencileri görece daha iyi tespit edebilirken, DEHB’li öğrencileri tespit etmede sorun yaşadıkları söylenebilir. Kaplan Sayı (2018) da DEHB’li özel yeteneklilerin tanımlanmasında etkili bir yöntemin olmadığına dikkat çekmiştir.

Sonuçlardan hareketle başta BİLSEM öğretmenleri olmak üzere DEHB’li ve diğer özel öğrenme güçlüklerine sahip özel yetenekli öğrencileri tespit edebilmeye ve onlarla nasıl çalışılacağına ilişkin bir hizmet içi eğitim gereksinimlerinin karşılanması önerilebilir. Ayrıca tüm öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilerle karşılaşma durumlarının bulunduğu hizmet öncesi eğitimde özel eğitim dersleri içerisinde iki kere farklı öğrencilerin ayrıca ele alınması önerilebilir. Araştırmada bir Bilim Sanat Merkezi’nde görev yapan öğretmenlerin görüşleri temel nitel araştırma modeliyle incelendiğinden bu çalışmaya benzer bir çalışma nicel araştırma yöntemleriyle ve daha geniş bir katılımcı kitlesiyle gerçekleştirilebilir. Ayrıca farklı durumları olan iki kere farklı öğrencilerle de çalışmaların yapılması alanyazına katkı sağlayabilir. Son olarak BİLSEM’lerdeki öğrenci grup sayılarının mümkün olduğunca az olması ve çağdaş öğretim materyalleriyle donatılması önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirme kurulu: Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme belgesinin tarihi: 30.11.2021

Etik değerlendirme belgesinin sayı numarası: 451

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Çalışmaya ilk yazar %60, ikinci yazar ise %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarlar bu çalışma için TÜBİTAK BİDEB’ten finansal destek almışlardır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Baum, S. M. (2004). Introduction. In T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assessment, and outcomes*, (pp. 1-16), Springer Science+Busness Media
- Batdal Karaduman, G. (2013). Underachievement in gifted students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 165-172.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi.
- Bell, S. M., Taylor, E. P., McCallum, R. S., Coles, J. T., & Hays, E. (2015). Comparing prospective twice exceptional students with high-performing peers on high-stakes tests of achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 294-317. doi: 10.1177/0162353215592500
- Bolat, Y. (2019). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 25-41. doi:10.29329/mjer.2019.218.2
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Millî Eğitim*, 186, 72-84.
- Davis, R. (2019). *Inclusive education: an examination of general education teacher's attitudes on the effectiveness of inclusion practices within general education classrooms: A qualitative case study*. Doctoral dissertation. Northcentral University.
- Didin, E., & Köksal Akyol, A. (2019). Annelerinin görüşlerine göre DEHB tanılı çocukların okullarda karşılaştıkları sorunlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 80-95. doi:10.15285/maruaebd.586824
- DuPaul, G. J., & Langberg, J. M. (2018). Educational impairments in children with ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment*, (pp. 169-190). The Guilford Press.
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Fonseca, C. (2011). *Emotional intensity in gifted students: helping kids cope with explosive feelings*. Prufrock Press.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Longman
- Göl, İ., & Bayık, A. (2013). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu tanıma yeterlikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4), 207-213.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29(2), 75-91.
- Hacker Hadwin, M. J. (2017). *Meeting the needs of middle grades social studies students with language based learning disabilities an analysis of students' and teachers' perspectives*. Doctoral Dissertation. University of South Carolina.

- Harper, D. L. (2017). *The peripheral factors of inclusive education and teacher self efficacy*. Doctoral dissertation. Concordia University – Portland.
- Hebert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Prufrock Press.
- Kaplan Sayı, A. (2018). Üstün zekâlı çocuklar ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 54-68. doi:10.17860/mersinefd.320229
- Karabulut, R. (2020). *Türkiye'de üstün yetenekliler eğitiminin tarihi süreci*. Eğiten Kitap
- Karakaş, S., Erdoğan-Bakar, E., & Işık-Taner, Y. (2013). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olgularındaki zekâ puanında dikkatin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(72), 62-82.
- Kaya, N. G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 239-256. doi:10.15390/EB.2019.7978
- Kaya-Şekeral, C., & Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü belirtilerinin taranması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 197-219.
- Levent, A. F. (2020). *Bilim ve sanat merkezlerinde eğitim mevcut durum ve politika* (Politika Notu: 2020/16). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- MEB. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013 – 2017*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2022). Özel yetenekli öğrenciler için özel etkinlikler hazırlandı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yetenekli-ogrenciler-icin-ozel-etkinlikler-hazirlandi/icerik/2101>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel yayıncılık
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis*. Sage publications.
- Morse, A. R. (2020). *Barriers to inclusive education: A qualitative case study among inclusive elementary teachers in the general education classroom*. Doctoral dissertation. Northcentral University.
- Muhanna, M. (2018). *The inclusion of students with disabilities in Jordan: The impact of teachers' attitudes, beliefs, knowledge and resources*. Doctoral dissertation. Western Sydney University.
- Murdoch, D. C. (2019). *Lived experience and inclusive education: An exploration of the phenomenon of inclusive education in the life world of young people, parents and teachers*. Doctoral Dissertation. The University of Edinburgh.
- Odden, K. A. (2015). *Secondary social studies teachers' perceptions of special education*. Doctoral dissertation. University of North Dakota.

- Oğurlu, Ü. (2010). Üstün zekâlı ve yeteneklilerde sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri: literatür taraması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 90-99.
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: bir eylem araştırması*, Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Özdemir, G. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş öğretim programının bilimsel süreç becerilerine ve başarıya katkısına ilişkin eylem araştırması*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Özdemir, L., Çiftçi, H., & Sayan, Ö. (2022). Tarihsel süreçte özel eğitim uygulamaları, kurumları ve görevli personellerin incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9), 1-20.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.
- Şimşek, Ş., Yıldırım, V., & Bostan, R. (2015). Psikolojik danışmalık ve rehberlik öğretmenlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu hakkındaki bilgi ve inançları. *Van Tıp Dergisi*, 22(1), 34-40.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go?, *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 81-91). Prufrock Press.
- Rizza, M. G., & Morrison, W. F. (2007). Identifying twice exceptional children: A toolkit for success. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 3(3), 1-9.
- Sağlam, A., & Polat, İ. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin sınıf ortamındaki davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 473-494.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice?. *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tyler, D. P. (2021). *Instructional practices used with students with disabilities in inclusive classrooms: A qualitative study*. Doctoral dissertation. University of Phoenix.
- UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators*. UNESCO.
- UNICEF. (2017). Inclusive education. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf
- Urban, D. J. (2013). *Toward a framework of inclusive social studies: Obstacles and opportunities in a preservice teacher education program*. Doctoral dissertation. Columbia University
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi.

Yılmaz-Yenioğlu, B., & Melekoğlu, M. A. (2021). Öğrenme güçlüğü ve özel yeteneği olan iki kere farklı bireylere yönelik yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 999-1024. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.696065

EKLER

Ek. 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ad-Soyad:

Cinsiyet:

Branş:

Mesleki Kıdem:

Lisansüstü Eğitim Durumu:

Kurumda Çalışma Yılı:

Giriş Sorusu: *Bilim ve Sanat Merkezi'nde çalışmanıza ilişkin motivasyon kaynaklarınız nelerdir?*

Araştırma Soruları:

1. Bilim ve sanat merkezindeki öğrencilerinizin bireysel farklılıklarını tanıyor musunuz? Nasıl?
2. Bireysel farklılıklardan öğrenme-öğretme sürecinde yararlanıyor musunuz? Nasıl?
3. Öğrencilerinizin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini farklılaştırıyor musunuz? Nasıl?
4. İki kere farklı bir öğrencide ne tür ayırt edici özellikler bulunmaktadır? Buna ilişkin gözlemlerinizi nelerdir?
5. İki kere farklı öğrencilerinize karşı öğrenme öğretme sürecindeki yaklaşımınız nasıldır?
6. İki kere farklı öğrenciler için kullandığınız öğretim stratejileri, yöntem veya teknikler bulunmakta mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
7. Özel yetenekli bir öğrencide dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun olmasının akademik başarıya etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip öğrencilerinizin arkadaşlarıyla ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Bu konuda sıkıntı yaşadıklarını düşünüyor musunuz?
9. İki kere farklı öğrenciler için Bilim ve Sanat Merkezlerini yeterli buluyor musunuz? Neden?
10. İki kere farklı öğrencileri tanıma ve onlarla çalışma konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Bu hususta kendinizi bir ile on arasında değerlendirir misiniz?