





**ÜSTÜN YETENEK POTANSİYELİ OLAN ÇOCUKLARA  
UYGULANAN SOSYAL BECERİ EĞİTİM PROGRAMININ SOSYAL  
BECERİ GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**BAŞAK KARATEKE**

**DOKTORA TEZİ  
ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Mart, 2016**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı: Başak

Soyadı: Karateke

Bölümü: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi:

### TEZİN:

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

İngilizce Adı: Analysis On Effects Of Social Skills Training Program Administered To Potentially Gifted Children To The Social Skills Development

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Başak Karateke

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Başak Karateke tarafından hazırlanan “Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocuklara Uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programının Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi,, adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Esra Ömeroğlu

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Başkan:** Prof.Dr. Mübeccel Gönen

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) .....

**Üye:** Prof.Dr. Abide Güngör Aytar

(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Üye:** Doç.Dr. H.Elif Dağlıoğlu

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Üye:** Doç.Dr. Tülin Güler Yıldız

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) .....

Tez savunma tarihi: 31/03/2016

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Tahir Atıcı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



*Sevgili Oğullarım Özdemir ve Barış'a*

## TEŞEKKÜR

Bir psikolog olarak başladığım ve çocuk gelişimi uzmanı olarak tamamladığım doktora eğitimim süresince, benimle beraber yürüyen, bana desteklerini esirgemeyen bir çok insan oldu. Bu kişilerin başında gelen, bana çocuk gelişimci kimliğini sabırla ve şevkatle kazandıran, öğrenmem için fırsatlar tanıyan ve her umutsuzluğa kapıldığımda bana destek olan sevgili danışmanım Prof. Dr. Esra Ömeroğlu'na en derin teşekkürlerimi sunarım.

Tez maceramın ilk başından son anına kadar bana zaman ayıran, Tez İzleme Komitesi'nde yer alan Prof.Dr. Abide Güngör Aytar'a, Tez İzleme Komitesi'nin üyesi olan, akademik ve manevi desteğini her zaman hissettiren Doç.Dr. H.Elif Dağlıoğlu'na teşekkürü bir borç bilirim. Tez jürisinde yer alarak değerli jüri üyeleri Prof.Dr. Mübeccel Gönen ve Tülin Güler Yıldız hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasına vesile olan, güzel dünyasına beni kabul eden sevgili Ertuğ Buldak'a, çalışma boyunca bana hayatının onbeş dakikasını ayıran tüm çocuklara ve eğitim programı uygulamalarıma katılarak, bana her defasında ne kadar güzel bir iş yaptığımı hissettiren dört güzel yavruma çok teşekkür ederim.

Bu tezin uygulamaları sırasında Ankara genelinde çalışma fırsatı bulduğum tüm okulların öğretmen ve yöneticilerine, uygulama yaptığım kreşin müdürü Tülin Yazıcıoğlu, eğitim koordinatörleri Serpil Turgay, Firuzan Bayramoğlu'na ve tüm altı yaş grubu öğretmenlerine verdikleri destekleri için defalarca teşekkür ederim.

Bu doktora süreci benim hayatımdaki herkesin bir şekilde karıştığı bir süreçti elbette. Sevgili Hasra Avcı, Özge Koçak, Yasemin Aker, Beyza Ünal benim için ölçek çevirileri ile uğraştılar, Bahar Dıramalı Teke'de katıldı hep beraber materyallerimi hazırlamama, verilerimi bilgisayar ortamına aktarmama yardım ettiler. Daha tezim ortada bile yoktu ama onlar bu teşekkür sayfasında yerlerini almışlardı bile. Yöntemsel ve istatistiksel konularda ne zaman sıkışsam Doç.Dr.Elvin Doğutepe bir telefon kadar yakın oldu bana. Hepsine çok teşekkür ederim.

Sevgili ailem süreç boyunca her zaman bana umut aşıladı. Sevgili aileme, bu doktora sürecinin bana verdiği en güzel hediyeler olan oğullarım Özdemir ile Barış'a ve akademik yaşantımın tüm yükünü çeken, bana moral veren eşim Özgür İlkay Karateke'ye teşekkür ederim.



**ÜSTÜN YETENEK POTANSİYELİ OLAN ÇOCUKLARA  
UYGULANAN SOSYAL BECERİ EĞİTİM PROGRAMININ SOSYAL  
BECERİ GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Başak Karateke**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
MART, 2016**

**ÖZ**

Üstün zihinsel potansiyelli çocuklar son yıllarda artarak çalışmalara konu olmaktadır. Her geçen gün konuya dair yapılan yayın sayıları artmaktadır. Ancak yapılan literatür taraması sonucunda bu yayınların daha çok eğitim temelli olduğu görülmektedir. Oysa bu çocukların diğer gelişim alanları ile zihinsel gelişimlerinin hızı uyum göstermemektedir. Eş zamanlı olmayan bu gelişim beraberinde sosyal uyum sorunlarını da getirebilmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın amacı, 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 etmektir. Bu amaçla iki basamaklı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın ilk basamağını Renkli Progresif Matrisler Testi'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması oluşturmuştur. Bu basamakta testin yönergesinin Türkçe'ye çevrilmesi sağlanmış, test materyali, uygulama ve puanlama yönergeleri kapsam geçerliliği açısından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünü takiben; Ankara ilinin sekiz merkez ilçesinde 32 okula gidilmiş ve toplamda 204 uygulama yapılarak veriler toplanmış, elde edilen bu veriler analiz edilmiş ve analiz sonucunda Renkli Progresif Matrisler Testi'nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Test ile ilgili çalışmanın tamamlanmasının ardından 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. Belirlenen çocuklar, eğitimci tarafından Renkli Progresif Matrisler Testi'nin ölçtüğü özellikleri içeren etkinlikleri içerecek biçimde oluşturulmuş olan yapılandırılmış gözlem yapılmıştır. Gözlem süreci için oluşturulan etkinlikler uygulanmış ve çocukların etkinliklerden aldıkları puanlar değerlendirilmiş ve dört çocuğun bu grubun ortalamasından daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Yüksek puan alan ikisi kız,

ikisi erkek dört çocuğun, varolan sosyal beceri gelişim düzeylerini belirlemek için çocukların 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 yüzyüze görüşmeler yapılmıştır. Yapılan ön test ve son test uygulamalarından elde edilen veriler 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. Kalıcılık uygulamasından elde edilen veriler incelendiğinde ise, ailelerden alınan veriler doğrultusunda çocukların eğitimden bir ay sonra da sosyal beceri düzeylerini korudukları, öğretmenlerden alınan verilere göre de eğitimden bir ay sonra çocukların sosyal beceri düzeylerindeki gelişimin devam ettiği tespit edilmiştir. Bu çalışma sonucunda eğitimcilere, okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların tanınmasına destek olabilmeleri için sınıf ortamındaki gözlemleri ve değerlendirmeleri doğrultusunda aileleri yönlendirmeleri, sosyal beceri gelişimini destekleyici etkinliklere eğitim programında yer vermeleri ve sosyal beceriye yönelik desteklerini her yaşa göre değişimleyerek sürdürmeleri önerilmektedir. Anne –babalara ise, çocuklarının gelişim hızı beklenenden farklı olması halinde ilgili uzmanlardan yardım istemeleri, okul öncesi dönemde üstün yetenek potansiyeli olduğu tespit edilen çocukların öğrenme ve yetenek geliştirme ihtiyaçlarını karşılamaya özen göstermeleri ve çocuklarının sosyal beceri gelişimini göz ardı etmemeleri önerilmektedir. Konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara da üstün yetenek potansiyeli olan çocukların okul öncesi dönemde tanınabilmesi, üstün yetenekli çocukların bilişsel gelişimi dışında kalan gelişim alanlarının incelenmesi ve desteklenmesi konularında büyük örneklemli çalışmalar yapmaları, ayrıca sosyal beceri eğitimi çalışmalarını sosyal beceri yetersizliği gösteren tanı gruplarının yanında bu alanda desteğe ihtiyacı olan diğer bireyler ile yapmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Üstün yetenek, sosyal beceri, Renkli Progresif Matrisler Testi.

Sayfa Adedi : 103

Danışman : Prof. Dr. Esra Ömeroğlu

**ANALYSIS ON EFFECTS OF SOCIAL SKILLS TRAINING  
PROGRAM ADMINISTERED TO POTENTIALLY GIFTED  
CHILDREN TO THE SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT**

**(Ph.D Thesis)**

**Başak Karateke**

**GAZI UNIVERSITY GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL  
SCIENCES**

**MARCH, 2016**

**ABSTRACT**

In recent years, potentially gifted children are studied more often. The publications focusing on potentially gifted children are increasing in number day by day. Nonetheless, literature survey on this subject shows that these publications are mostly based on education. However, one should keep in mind that pace of mental development and pace of development of other areas for these children are not always the same and this inconsistency of the development pace may lead to social adaptation disabilities. To address this issue, this study aims to help potentially gifted children to overcome the possible problems they may have in life because of inadequate social skills by detecting children who are potentially gifted in pre-school and educating them by the means of social skill training. For this purpose, a study of two steps has been conducted. First step of this study is the verification of Coloured Progressive Matrices Test's reliability and validity. Instructions of the test have been translated into Turkish. Translated test material and instructions of practicing and scoring was examined by an expert for the content validity. Following the expert's opinion, 32 schools located in 8 central districts of Ankara were visited and through these visits 204 applications were administered. After the test results were thoroughly analyzed, it was confirmed that Colored Progressive Matrices Tests was a reliable and a valid form of measurement. Following the confirmation that the test was valid, the test was administered to a public kindergarten's students whose chronological age is 60-72 months. The results of the test determined that there were 17 children who scored in group's average score or higher than the average. These children were then given an observation by the educator. The observation in question consists of activities that are in accordance with the features that the Colored Progressive Matrices Test measured. After the activities of the observation period was administered and the results were evaluated, it

was determined that four children scored higher than the average of the group. To evaluate the existing social skills of these two girls and two boys who scored higher than the average of the group in the observation, Pre-School Social Skills Evaluation Scale (OSBED) was administered to the children's parents and teachers. Then the training program of 36 sessions which was developed by the researcher was introduced to the parents and the teachers. After the training was over, Pre-School Social Skill Evaluation Test (OSBED) was given to the teachers and the parents for them to evaluate their children's skills. Following a month of this practice, Pre-School Social Skills Evaluation Test (OSBED) was readministered to the children to test whether or not the social skills gained during this period were permanent. Afterwards, face-to-face interviews were conducted with the mothers and teachers based on Social Skills Evaluation Test's questions. When the results of pre-tests and post-tests were compared, parents confirmed that there was no difference in social skills of children after the training sessions whereas it was determined that the rate of children's social skills in the group was converged. According to the data gathered from teachers, after the training session, out of four social skills categories children's Social Skills of Academic Interactions was improved. After the data gathered from the permanency practice was evaluated, data gathered from parent's observations determined that a month after the training children possessed the same social skills whereas the data gathered from teacher's observations determined that children's social skills kept improving. The conclusion of this study is to advise educators to guide parents with the data of observations and evaluations in the classroom to detect the gifted children in the pre-school era. Furthermore, educators should add the activities that can improve social skills to syllabus and alter these activities accordingly with every age group. Following this study, it is advised to parents to seek expert opinion on the grounds that children's improvement pace is faster than expected for their age, not to disregard children's social skill progress when the children in question is detected to be potentially gifted and take extra care of their need of learning and developing talent. In conclusion, it is advised to researchers who are interested in this particular subject to study large samples to detect potentially gifted children in pre-school era, screen and support the other progress areas other than cognitive progress and furthermore to introduce social skill training studies to those who need support in this area as well as to those who are detected to have social skills disabilities.

Key Words: Gifted Children, Social Skills, Coloured Progressive Matrices Test.

Page Number: 103

Supervisor: Prof. Dr. Esra Ömeroğlu

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI .....	iii
İTHAF SAYFASI .....	iv
TEŞEKKÜR SAYFASI .....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xvi
BÖLÜM 1 .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.5.1. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasının Sınırlılıkları.....	6
1.5.2. Sosyal Beceri Eğitim Programı Çalışmasının Sınırlılıkları .....	6
1.6. Tanımlar .....	6
1.7. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	7
1.7.1. Üstün Yetenek .....	7
1.7.2. Üstün Yeteneği Açıklamayı Amaçlayan Modeller .....	8
1.7.2.1. Renzuli'nin Üçlü Çember Modeli .....	8

1.7.2.2. Gagne'nin Ayrımsal Üstün Zeka ve Yetenek Modeli .....	10
1.7.2.3. Emergenik Kalıtım Epigenetik Gelişim Modelleri .....	12
1.7.2.4. Tannenbaum'un Deniz Yıldızı Modeli .....	13
1.7.2.5. Tannenbaum'un Psikososyal Sınıflar Modeli .....	15
1.7.2.6. Beşgen Modeli .....	16
1.7.2.7. Münih Modeli .....	16
1.7.3. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri.....	18
1.7.3.1. Erken Dönem Gelişim Özellikleri.....	19
1.7.3.2. Bilişsel Gelişim Özellikleri.....	19
1.7.3.3. Fiziksel gelişim özellikleri .....	20
1.7.3.4. Sosyal Gelişim Özellikleri .....	21
1.7.4. Üstün Yetenekli Çocuğun Tanılanması .....	22
1.8. Sosyal Beceriler .....	24
1.8.1. Sosyal Beceri Boyutları .....	25
1.8.2. Sosyal Becerilerin Özellikleri .....	26
1.8.3. Sosyal Becerilerin Kazanımı .....	27
1.8.4. Sosyal Beceri Eğitimi .....	28
1.8.5. Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Beceri Gelişimi ve Desteklenmesi ..	30
1.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	34
1.9.1. Sosyal Beceriler İle İlgili Olarak Yapılmış Çalışmalar .....	34
1.9.2. Üstün Yetenekli Çocuklarla İlgili Olarak Yapılmış Çalışmalar .....	42
BÖLÜM 2 .....	46
YÖNTEM .....	46
2.1. Araştırmanın Modeli .....	46
2.2. Evren ve Örneklem .....	46
2.2.1. Güvenirlik Evreni ve Örneklemi .....	46
2.2.2. Eğitim Programı Çalışma Programı .....	49

<b>2.3. Veri Toplama Teknikleri .....</b>	<b>49</b>
<b>2.3.1. Genel Bilgiler Formu .....</b>	<b>49</b>
<b>2.3.2. Renkli Progresif Matrisler Testi .....</b>	<b>49</b>
<b>2.3.3. Yapılandırılmış Gözlem Formu ve Materyalleri .....</b>	<b>50</b>
<b>2.3.4. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) .....</b>	<b>51</b>
<b>2.4. Verilerin Toplama Süreci .....</b>	<b>53</b>
<b>2.4.1. Renkli Progresif Matrisler Testi Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması ....</b>	<b>53</b>
<b>2.4.1.1. Renkli Progresif Matrisler Testinin Çevrilmesi .....</b>	<b>53</b>
<b>2.4.1.2. Renkli Progresif Matrisler Testi Uygulaması .....</b>	<b>53</b>
<b>2.4.1.3. Renkli Progresif Matrisler Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları .....</b>	<b>55</b>
<b>2.4.1.4. Renkli Progresif Matrisler Testi Geçerlik Analizi Sonuçları ...</b>	<b>56</b>
<b>2.4.2. Gözlem Formunun Geliştirilmesi .....</b>	<b>58</b>
<b>2.4.3. Sosyal Beceri Eğitim Programının Geliştirilmesi .....</b>	<b>59</b>
<b>2.4.4. Üstün Yetenekli Olduğu Varsayılan Çocukların Belirlenmesi .....</b>	<b>61</b>
<b>2.4.5. Yapılandırılmış Gözlem Formunun Uygulanması .....</b>	<b>62</b>
<b>2.4.6. Yapılan Gözlemlerin Değerlendirilmesi .....</b>	<b>63</b>
<b>2.4.7. Ön Test Uygulamasının Yapılması .....</b>	<b>64</b>
<b>2.4.8. Sosyal Beceri Eğitim Programının Uygulanması .....</b>	<b>64</b>
<b>2.4.9. Son Test ve Kalıcılık Uygulamaları .....</b>	<b>67</b>
<b>2.4.10. Aile ve Öğretmen Görüşmeleri .....</b>	<b>67</b>
<b>2.5. Verilerin Analizi .....</b>	<b>68</b>
<b>2.5.1. Renkli Progresif Matrisler Testi Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri ....</b>	<b>68</b>
<b>2.5.2. Sosyal Beceri Eğitim Programı Uygulaması Analizleri .....</b>	<b>68</b>
<b>BÖLÜM 3 .....</b>	<b>70</b>
<b>BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1. Çalışma Grubundaki Çocuklara ve Ailelerine Ait Demografik Bilgiler .....</b>	<b>70</b>
<b>3.2. Eğitim Grubuna Dahil Olacak Üstün Yetenekli Çocukların Seçilmesine Dair Bulgular .....</b>	<b>72</b>

3.2.1. Renkli Progresif Matrisler Testi Uygulaması Bulguları .....	72
3.2.2. Gözlemler Sonucunda Elde Edilen Bulgular .....	72
3.3. Sosyal Beceri Eğitim Programının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Yapılan Değerlendirmelere Ait Bulgular .....	73
3.4. Anneler ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular .....	79
<b>BÖLÜM 4 .....</b>	<b>83</b>
<b>SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>	<b>83</b>
4.1. Sonuçlar .....	83
4.1.1. Demografik Bilgilere Ait Sonuçlar .....	83
4.1.2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Sonuçlar .....	84
4.2. Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkisine Dair Bulguların Literatür Dahilinde Tartışılması .....	85
4.3.Öneriler .....	86
4.3.1. Anne-Babalara Öneriler .....	87
4.3.2. Eğitimcilere Öneriler .....	87
4.3.3. Araştırmacılara Öneriler .....	88
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>89</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>100</b>



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Renkli Progresif Matrisler Testi Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasına Katılan Çocuklara Ait Demografik Bilgiler Tablosu</i> .....	45
Tablo 2. <i>Renkli Progresif Matrisler Testi Güvenirlik Analizi Tablosu</i> .....	52
Tablo 3. <i>Renkli Progresif Matrisler Testi Temel Bileşenler Analizi Sonuçları</i> .....	55
Tablo 4. <i>Çalışma Grubundaki Çocuklara ve Ailelerine Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı</i> .....	67
Tablo 5. <i>Renkli Progresif Matrisler Testi Uygulaması Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	68
Tablo 6. <i>Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Ebeveyn Formu Ön Test Son Test Uygulamaları Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	69
Tablo 7. <i>Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu Ön Test Son Test Uygulamaları Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	71
Tablo 8. <i>Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Ebeveyn Formu Son Test ve Kalıcılık Uygulamaları Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	72
Tablo 9. <i>Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu Son Test ve Kalıcılık Uygulamaları Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	73

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Renzulli'nin Üçlü Çember Modeli .....	10
<i>Şekil 2.</i> Gagne'nin Ayrımsal Üstün Zeka ve Yetenek Modeli .....	11
<i>Şekil 3.</i> Tannenbaum'un Deniz Yıldızı Modeli .....	14
<i>Şekil 4.</i> Münih Modeli .....	16

## KISALTMALAR LİSTESİ

ZB	Zeka Bölümü
RPM	Renkli Progresif Matrisler Testi
RSPM	Raven Standart Progresif Matrisleri Testi
OSBED	Okul Öncesi Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği
TBA	Temel Bileşenler Analizi

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

### 1.1.Problem Durumu

Üstün yetenekli olmak edebiyat, sanat, spor veya bilim alanlarında yetenekli olmayı kapsamaktadır. Bu yeteneklerin toplum tarafından kabul görmesi ve desteklenmesi toplumların gelişmişlik düzeyleri ile bağlantılıdır. Bu yeteneklerin bilimsel yöntemler kullanılarak desteklenmesi ile toplumların kalkınması mümkündür. Dünyada yapılan araştırmalara bakıldığında çalışmaların üstün yetenekli bireylerin zihinsel potansiyellerini anlamak ve geliştirmek üzerine odaklandığı görülmektedir. Halbuki üstün yetenekli bireyler sadece bilişsel yönden değil bir çok beceri yönünden de üstün olabilmektedirler. Bireylerin bu yetenekleri desteklenirken aynı zamanda yeteneklerinin gelişmesine ortam sağlamak için sosyal becerilerinin de desteklenmesi önemli olmaktadır.

Üstün yetenekli çocukların yaşamlarının erken yıllarında uygun eğitim fırsatlarına sahip olmaları yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde beceri ve yeteneklerini geliştirmelerini ve sergileyebilmelerini sağlamaktadır (Harrison, 2000, s.189). Sosyal becerilerin gelişimi için de üstün yeteneklilikte olduğu gibi erken çocukluk döneminden itibaren çalışılması gerekmektedir. Üstün yetenekli bir çocuk kendini diğer çocuklardan farklı görebilmekte, akranlarla ilişki kurmakta zorluk yaşayabilmekte ve düşük benlik saygısı ile ilişkili olarak kendisini farklı hissedebilmektedir. Bu algısal farklılık, çocukların bir çok sosyal duygusal problem yaşamasına sebep olabilmektedir (Morawska ve Sanders, 2009, s. 163- 173). Bir çocuğun üstün yeteneği olması sosyal becerilerinin mutlaka çok iyi düzeyde olmasını

gerektirmemektedir. Bir öğrenme sürecinin sonucu olan sosyal beceri düzeyinin özellikle okul öncesi dönemde desteklenmesinin çocuğun üstün yetenekli olmaktan ötürü yaşayacağı uyumsal sorunlarla başetmesine yardımcı olacağı öngörülmektedir.

Ancak bu desteğin sağlanması için üstün yetenekli çocuğun okul öncesi dönemde tanınması ve yeteneğinin ortaya konması gerekmektedir. Üstün yetenekli çocukların gelişimlerindeki farklılıklar yaşamlarının ilk yıllarında görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi dönemdeki çocukların tanınması için kullanılacak, Türk kültürüne uyarlanmış bir ölçme aracının bulunmadığı, sadece zihinsel potansiyelini ortaya koyacak ölçme araçlarının olduğu görülmektedir. Ölçme araçları konusundaki bu durum bir problemdir. Üstün yetenekli çocukların tanınmasının ardından çocukların yeteneklerinin ortaya çıkarıldıktan sonra sosyal beceriler de dahil olmak üzere çeşitli alanlarda desteklenmesi gerekmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında, E.G. Özenç ve Özenç (2013) tarafından yapılan tarama modelindeki çalışmada, Türkiye’de 1995 ve 2012 yılları arasında üstün yeteneklilerle ilgili olarak yapılan lisansüstü tezleri incelenmiştir. Yazara dair özellikler, danışmanların ünvanları, tezin yöntemi, tezin hangi ilde yapıldığı gibi çeşitli boyutlar açısından 38 adet tezin incelenmesi sonucunda, seçilen konuların büyük çoğunluğunun eğitimsel ihtiyaçlar ve uygulamaları içerdiği, daha çok nicel yöntemlerin kullanıldığı, tarama türünde araştırmaların yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Güçin’in yaptığı daha geniş bir çalışmada lisansüstü tez çalışmalarının yanında makale, bildiri gibi diğer akademik çalışmalar da incelenmiş ve 1449 adet kaynağa erişilmiştir. Erişilen bu kaynaklar çalışmanın türü, konusu gibi kriterlere göre incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda, yapılan çalışmaların yoğunlukla durum saptaması niteliğinde ve üstün yeteneklilerin eğitimi konularında yapıldığı tespit edilmiştir (Güçin, 2014).

Örnek olarak İspınar-Akçayoğlu yaptığı tez çalışmasında yaşları 11-13 arasında olan 10 üstün yetenekli çocuktan oluşan bir gruba strateji temelli öğretim yolu ile İngilizce öğretimi yapmıştır. İspınar-Akçayoğlu çalışmanın sonucunda, bu yöntemin dil öğrenimi açısından üstün yetenekli çocuklarda faydalı olduğunu sonucunu elde etmiştir (İspınar-Akçayoğlu, 2011).

Literatürde bu tür eğitim yöntemlerine dair araştırmalar olduğu gibi Hansen ve Feldhusen’in yaptığı eğitici eğitimi türünde araştırmalar da oldukça fazladır. Hansen ve Feldhusen yaptıkları çalışmada üstün yetenekli çocukların eğitimi hakkında eğitim verilen öğretmenlerin

öğrencilerinden ve bu eğitimi almamış öğretmenlerin öğrencilerinden anketler yoluyla bilgi toplamışlardır. Elde ettikleri veriler eğitim alan öğretmenlerin sınıflarında daha olumlu bir sınıf iklimi oluştuğu, ders ve not konularının vurgulanması yerine düşünme becerilerini desteklendiğini göstermiştir (Hansen ve Feldhusen, 1994). Benzer araştırmalar Türkiye’de öğretmenlerin üstün yetenekli çocuk ve eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bilgi düzeyinin artırılması yönünde yapılmaktadır. Örneğin, Şahin’in (2012) yaptığı çalışmanın örneklemini 395 öğretmen oluşturmuştur. İlkokul 2., 3., 4. ve 5. sınıfların öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Elde ettiği veriler, öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki diğer özelliklerinin üstün yetenekli çocuklara dair bilgi düzeylerini etkilemediğini, bu öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları aday gösterirken ağırlıklı olarak çocukların bilişsel performanslarına göre karar verdiklerini göstermiştir. Araştırmanın ikinci basamağında öğretmenlerin üstün yeteneklilik hakkındaki bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik eğitim verilmiş ve eğitim sonrası yapılan değerlendirmelerde öğretmenlerin üstün yeteneklilikle ilgili bilgi düzeylerinin anlamlı oranda arttığı ortaya konmuştur.

Yukarıda görüldüğü gibi yapılan araştırmalar daha çok çocukların bilişsel yönden desteklenmeleri ve eğitim ortamına yöneliktir. Üstün yetenekliler alanında yapılan çalışmalarda sosyal beceri konusuna yer verilmediği, buna ek olarak okul öncesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olmadığı görülmektedir. Üstün yetenekli çocukların okul öncesinde tanılanmalarına imkan tanıyan bir ölçüm aracının olmaması ve üstün yetenekli çocukların sosyal becerileri konusunda herhangi bir çalışma yapılmamış olması bir problem durumunu oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Üstün yetenekli çocuklar ile ilgili bir çok araştırma yapılmıştır. Ancak yapılan çalışmaların bilişsel yetenek ve becerilerin odaklandığı görülmektedir. Ancak bu çocukların topluma uyumlu birer birey olmaları için sosyal becerilerinin desteklenmesi önerilmektedir.

Sosyal becerisi desteklenmiş olan üstün yetenekli bireylerin akademik performanslarının ve iş yaşamındaki başarılarının daha da arttığı bilinmektedir. Zihinsel performansları yaşlılarının

çok üstünde olan çocukların bu potansiyelerini daha iyi kullanabilmeleri için okul öncesi dönemde kazandırılacak sosyal becerilerin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ancak bu çocukların okul öncesi dönemde sosyal becerilerini desteklemek için öncelikle üstün yetenekli olduklarının tespit edilmesi gerekmektedir. Dünya’da üstün yetenekli çocukları tanılamaya yönelik olarak geliştirilen sistemler çocukları çok yönlü olarak değerlendirme eğilimindedir. Türkiye’de ise okul öncesi dönemdeki çocuklar üstün yetenek açısından sadece gelişimsel değerlendirme ölçekleri ile değerlendirilebilmektedirler. Bu yöntem sadece gelişim hakkında bilgi vermekte ancak üstün yeteneği tanılamak için yeterli olmamaktadır. Bu hususlardan hareketle bu çalışmanın amacı üstün yetenek potansiyeli olan çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin etkisini ortaya koymaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul öncesi dönemde üstün yetenek potansiyeli olduğu tespit edilen çocuklara verilen Sosyal Beceri Eğitiminin, çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisi nedir?
2. Okul öncesi dönemde üstün yetenek potansiyeli olduğu tespit edilen çocuklara verilen Sosyal Beceri Eğitiminin, çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi kalıcı mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Üstün yetenekli çocuklar, her gelişim alanında aynı hızla devam etmeyen ve akranlarından farklı seyreden gelişim süreçleri, mükemmeliyetçilik ve eleştirel bakış açısı gibi farklı karakteristik özellikleri sebebiyle çeşitli sorunlar yaşayabilmektedirler. Örneğin, zihinlerinde canlandırdıkları bir projeyi motor gelişimleri henüz projenin gerektirdiği olgunluğa erişmediği için gerçekleştirmekte zorlanabilmektedirler. Çok karşılaşılan bir başka sorun ise, akranları ile ilgi alanları ve bazı oyun performansları denk olmadığı durumlarda ilişki sorunları yaşayabilmeleridir (Karakuş, 2010, s.129).

Türkiye’de Mersin ilinde Bilim Sanat Merkezi’ne devam eden üstün yetenekli çocuklar ve aileleri ile yapılan bir çalışmada; çocukların mükemmeliyetçilik, sonsuz merak, aşırı soru sorma gibi özellikler sebebiyle aile ve okul ortamında iletişimsel çatışmalar yaşadıklarını

tespit etmişlerdir (Karakuş, 2010, s.141). Stuart ve Beste'den aktaran Karakuş, 2010'a göre, üstün yetenekli çocukların yapıları gereği sezgisel ve duyarlı oldukları için başkaları ile iletişim kurmakta zorluk yaşadıklarını, bunun sonucunda içe kapandıklarını belirtmektedirler. Bu sebeple potansiyelinin farkında olsa dahi bunu aktaramayacağı algısı yaşayarak iletişim sorunları yaşadıklarını da eklemişlerdir. Koçal ve arkadaşlarından aktaran Karakuş, 2010'a göre ise üstün yetenekli çocukların anlaşılammaktan ötürü iletişim sorunları yaşadıklarını bu sebeple iletişim becerilerini geliştirecek bir desteğe ihtiyaçları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Görüldüğü üzere literatürde de üstün yetenekli çocukların iletişim sorunları yaşayarak içe kapandıkları ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarına yer verilmektedir.

Bu sebeple üstün yetenekli çocuğun erkenden tanınması ve ihtiyacı olan sosyal-duygusal desteğin ve eğitsel düzenlemelerin yapılması büyük önem taşımaktadır.

Ancak bu çocukları erken dönemde destekleyebilmek için onları tanımak da önemlidir. Yapılan beyin çalışmaları erken dönemdeki deneyimlerin bireylerin beyin gelişimleri için çok önemli olduğunu göstermektedir. Üstün yetenekli çocuğun erken yaşta tanınması ve ihtiyaç duyduğu deneyimlerin sunulması çocuğun potansiyelini ortaya çıkarabilmesi açısından da önemlidir. Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde farklı kaynaklardan bilgi almak gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmen ve aile görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Ancak bu yöntem kullanılarak yapılan araştırmalarda öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin örtüşmediği ve üstün yetenekli çocuğu yordamada isabet ettirme oranlarının çok da sağlıklı olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında sadece zihinsel potansiyel ölçümünün kullanılması da yeterli görülmemektedir (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013, s. 435).

Bu araştırmada ilk adım olarak üstün yetenekli çocukların tanınması için çok yönlü ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmış daha sonra sosyal beceri eğitim programı ile çocukların sosyal beceri gelişimleri desteklenmiştir.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Okul öncesi dönemde Renkli Progresif Matrisler Testi güvenilir bir araçtır.
2. Okul öncesi dönemde Renkli Progresif Matrisler Testi üstün yeteneklileri ayırmada geçerli bir araçtır.



3. Uygulamaya katılan çocukların Renkli Progresif Matrisler Testi'ne verdikleri cevaplar doğrudur.
4. Gözlem formundan elde edilen bilgiler doğrudur.
5. Ebeveyn ve öğretmenlerin taraflarına verilen Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar doğrudur.

## **1.5. Sınırlılıklar**

### **1.5.1. Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmasının Sınırlılıkları**

1. Ankara ilinde uygulamaya katılan okullardaki çocuklarla,
2. Uygulanacak testlerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

### **1.5.2. Sosyal Beceri Eğitim Programı Çalışmasının Sınırlılıkları**

1. Bir kamu kuruluşuna ait kreşteki çocuklarla,
2. Uygulanacak eğitim programının nitelikleriyle sınırlıdır.

## **1.6. Tanımlar**

Üstün Yetenek: Renkli Progresif Matrisler Testi' uygulamasından ve gözlem sürecinden yüksek puan almak.

Sosyal Beceri: Kişiler arası ilişkilerde, kişinin kendini ve diğerlerinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneğidir (Marlowe,1986, s.52).

Sosyal Beceri Eğitimi: Sosyal beceri düzeyini arttırmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan eğitim programı.

Sosyal Beceri Puanı: Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nden alınan puan.

## 1.7.Kavramsal Çerçeve

### 1.7.1. Üstün Yetenek

Üstün yetenek ve üstün zeka kavramları çeşitli tarihsel dönemlerde değişik şekillerde tanımlanmıştır. Teorisyenler bu iki kavramdan üstün zekayı bilim ve teknik alanlarında yetenekli olmak, üstün yeteneği ise güzel sanatlar alanında yetenekli olmak olarak tanımlamışlardır (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013, s.432).

Amerika'da 1972 yılında yayınlanan Maryland raporu'nda üstün yetenekli çocuklar; “Genel zihinsel yetenek, belli bir akademik alanda özel yetenek, yaratıcı ve üretici düşünme, liderlik yeteneği, görsel performans sanatında yetenek, devinimsel yetenek olmak üzere bu altı alanın bir veya bir kaçında üstün performans gösteren çocuklar” olarak tanımlanmaktadır.

Üstün zihinsel potansiyel üzerine yaptığı çalışmalarla bilinen Renzulli'den aktaran Davaslıgil, 2004'e göre, genelde zekâ bölümü 130'un üstünde olanlar, yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği olanlar, yani yaratıcı olanlar ve bir işi, başından sonuna kadar götürecek üstün motivasyona, yani üstün iş- görev yüklenme yeteneğine sahip olanlar üstün zihinsel potansiyellidir..

Morelock (1992), üstün yetenekliliği, normal standartlardan nitelik ve nicelik olarak farklı içsel deneyimler ortaya koyma ve ileri bilişsel kabiliyetleri içeren asenkronik gelişim olarak tanımlamıştır (Morelock, 1992, s. 14)

1991 yılında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı 1. Özel Eğitim Konseyi'nde, “Yetenekli çocuklar konunun uzmanları tarafından, genel ya da özel yetenekleri açısından, yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği belirlenmiş çocuklardır” biçiminde bir tanım yayınlanmıştır (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013, s. 433).

Daha sonraki yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı yayınladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesi'nde üstün yeteneği, bireyin zeka bölümünün sürekli olarak 120 ve üstünde ölçülmesi, güzel sanatlar, matematik ve teknik alanlarda yaşlarından belirli ölçüde üstünlük göstermesi olarak tanımlamıştır (MEB, 2006).

Türk toplumu için 130 ve üstü zeka bölümü düzeyine sahip olma sıklığı %2, 140 ve üzeri zeka bölümü sahibi olma sıklığı ise % 0,2 olarak belirlenmiştir (MEB, 2007).

Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 2012 yılında bir komisyon oluşturularak üstün yetenekli bireylerle ilgili kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Konu ile ilgili olarak çalışmakta olan bir çok uzmanın da katkıda bulunduğu raporda nüfusun %2'sinin üstün yetenekli olduğu varsayımına göre Türkiye'de 0-24 yaş arasında 682 bin özel yetenekli bireyin yaşamakta olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bir başka varsayımına göre ise nüfusun %12'sinin üstün yetenekli olduğu, bu yüzdenin dört milyon bireye karşılık geldiğinin düşünülmekte olduğu belirtilmiştir (TBMM, 2012, s. 19).

Görüldüğü gibi tüm üstün yetenek tanımları incelendiğinde, üstün yeteneğin tek bir boyutla açıklanamayacağı görülmektedir. Hem zihinsel kapasite, hem yetenek alanları açısından yaşlılarının önünde bir gelişim gösteren ve yetenek alanlarında yaratıcı ürünler veren, farkındalığı ve hassasiyetleri yüksek bireyler üstün yetenekli olmaya aday bireyler olabilmektedirler.

### **1.7.2. Üstün Yeteneği Açıklamayı Amaçlayan Modeller**

Zekayı açıklamaya yönelik bir çok kuram, model ve teori oluşturulmuştur. Ancak üstün yeteneği açıklamaya yönelik yedi model bulunmaktadır. Bunlar; Üçlü Çember Modeli, Ayrımsal Üstün Zeka ve Yetenek Modeli, Emergenik Kalıtım Epigenetik Gelişim Modeli, Deniz Yıldızı Modeli, Psikososyal Sınıflar Modeli, Beşgen Modeli ve Münih Modelleridir.

**1.7.2.1. Renzuli'nin Üçlü Çember Modeli:** Renzuli'nin Üçlü Çember Modeli, insanın yaratıcı üretim potansiyelinin temel boyutlarını ortaya koymayı amaçlayan bir modeldir. Modelin adı, teorisinin yapısı ve içerdiği birbiri ile ilişkili üç özelliğinden türemiştir (Renzulli, 2005, s. 12).

Renzulli yaşamları boyunca üstün başarılar göstermiş yetişkinleri incelemiştir. Yaptığı incelemeler sonucunda üç önemli öge olduğunu farketmiştir. Bu öğeler; normalin üzerinde bir yetenek, yaratıcılık ve işe sarılmadır.

Renzulli normalin-ortalamanın üzerinde bir yetenek kavramı ile bilgiyi işleme, deneyimleri birleştirme gibi genel yetenekler ile bilgi kapasitesi, bir aktivitedeki performans gibi özgün yetenekleri ayırd etmiştir. Bu modele göre genel yeteneğin bütün özel yetenekler az

ya da çok katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Genel yeteneği düşük olan bireylerin özel yeteneklerinin de düşük olduğu düşünülmektedir (Sak, 2004, s. 25).

Renzulli yaratıcılığı, düşüncelerin orjinalliği, esneklik, risk alma eğilimi, uyarılara hassaslık, deneyimlere açıklık gibi kavramları içine alan bir kavram olarak ele almaktadır. Renzulli, akademik başarı veya standart ölçeklerden alınan puanların yaratıcı potansiyeli ortaya koymakta yetersiz kaldığını ifade etmektedir (Sak, 2004, s. 27).

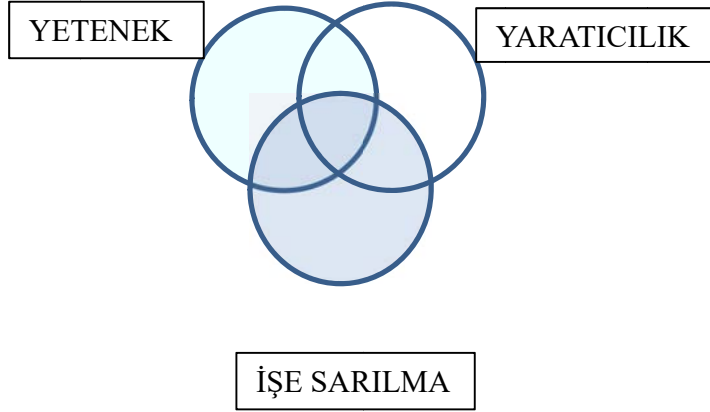
İşe sarılma kavramını ise, motivasyonun harekete dönüşmesi, azim, dayanıklılık, çok çalışma, kendine güven olarak açıklar. Özgüven, işe adanma, azim, istek, problem çözme becerisine dair inanç görev aşkıını oluşturmaktadır. Bunların yanında derin ilgi ve meslek ile bütünleşme başarısının temelinde yatmaktadır (Sak, 2004, s. 25). Renzulli işe sarılma bileşeninin olmadığı durumlarda yüksek başarının olamayacağını savunur.

Yapılan çalışmalarda tekrar eden biçimde üstün yeteneği öngörmek için tek bir kriterin mümkün olmadığı bulunmuştur. Modeli açıklarken Renzulli tek bir özellik ya da tek bir özellik türünün hiç bir şekilde üstün yetenekli bireyi ortaya koyamayacağını vurgulamıştır. Yaratıcı ve üretici potansiyelin başarısı için üç çemberin temsil ettiği özelliklerin ilişkileri vardır (Renzulli, 2005, s.13-14).

Renzulli tanımladığı üç halkanın birlikte çalışması halinde yüksek başarılı ya da üstün yetenekli davranışlara tanık olmanın mümkün olacağını ileri sürer. Yazar yakın zamanda modeline kişilik ve çevresel faktörleri de eklemiştir (Renzulli ve diğerleri, 1997, s.5-14)

Renzulli, üstün yetenekli davranışı, genel ya da özel yetenekler, işe sarılma ve yüksek düzeyde yaratıcılık özelliklerini aralarındaki ilişkinin sonucunda ortaya çıkan düşünce ya da eylem olarak tanımlar (Renzulli, 2005, s. 22)

Bu üç öğeden birinin çocukluk çağında görülmesi çocuğun ileriki dönemlerde sergileyeceği zihinsel performansın öncülü olarak kabul edilir. Renzulli, bu özelliklerden herhangi birini gösteren bir çocuğun üstün yeteneklilere sunulan fırsatlardan yararlanabileceğini öne sürmüştür (Akarsu, 2004 , s.132).



Şekil 1. Renzulli'nin Üçlü Çember Modeli.

**1.7.2.2. Gagne'nin Ayrımsal Üstün Zeka ve Yetenek Modeli:** Bu model sıra dışı potansiyelin ya da üstün zekanın özel mesleki bir alanda uzmanlık ya da yetenek adı verilen sistemli bir şekilde geliştirilmiş sıra dışı becerilere dönüştürülmesi olarak yetenek gelişimi sürecini sunar (Baltacı, 2013, s. 1). Modeli açıklarken Gagne, üstün zeka ve üstün yeteneği ayrı olarak tanımlamıştır.

Modele göre üstün zeka, en az bir yetenek alanında akranlarının arasında en az %10'luk kısımda bulunan, eğitilmemiş ve kendiliğinden açığa çıkan doğal potansiyellere sahip olmak ve bunları kullanmaktır (Baltacı, 2013, s. 2).

Modele göre üstün yetenek ise, sistematik olarak geliştirilen yeteneklerde süper üstünlük ve insan etkinliğinin en az bir alanında akranlarının arasında en az üst % 10'luk kısmında bilgi sahibi olma ve bu alanda aktif olmalarıdır (Baltacı, 2013, s. 2).

Bu tanımlamalara göre bu iki kavramda insan becerisine atıfta bulunur, ortalamadan farklı bireyleri hedef alır, sıradışı davranışları sebebiyle normal olmayanlara atıfta bulunur (Baltacı, 2013, s. 2). Modele göre üstün zeka üstün yeteneğin hammaddesidir. Yani üstün zekalı olmayan bir kimse üstün yetenekli olamamaktadır. Çünkü üstün yetenek üstün zekanın deneyimle gelişmesi ve bir alanda olgunlaşmasıdır (Sak, 2004, s:29).

Yetenek gelişimi modeli dört yetenek alanı olduğunu önerir. Bunlar; zihinsel, yaratıcılık,

sosyal etkileşim ve duyuşal motor alanlardır.

Gagne doğaı yeteneklerin çocukların gelişimleri boyunca karşılaştıkları çeşitli görevler yoluyla gözlenebilir olduğunu, okumayı öğrenmek, bir problemi çözmek için gerekli bilişsel beceriler ya da özgün bir çalışma üretmeyi içerdiğinin öne sürmektedir. Gagne'a göre bu beceriler farklı derecelerde tüm çocuklarda bulunmaktadır (Baltacı, 2013, s. 5).

Kimyada katalizör, kimyasal reaksiyonu hızlandırmak için karışıma eklenen ve reaksiyondan etkilenmeyen maddeler için kullanılan bir terimdir. Bu modelde, bireysel ve çevresel katalizörler ile şans faktörü üç tip katalizör olarak tanımlanır. Bireysel katalizörler, fiziksel özellikler, motivasyon, irade, kişilik ve özyönetimi içerir (Baltacı, 2013, s. 7-9).

Çevresel katalizörler, çevrenin pozitif ve negatif olmak üzere iki yönlü etkisini ifade eder. Model çevreyi içinde yaşanan coğrafya, nüfus, sosyolojik özelliklerin yanında aile, sosyoekonomik statü, komşular gibi farklı boyutlarda ele almaktadır (Baltacı, 2013, s. 7-9).

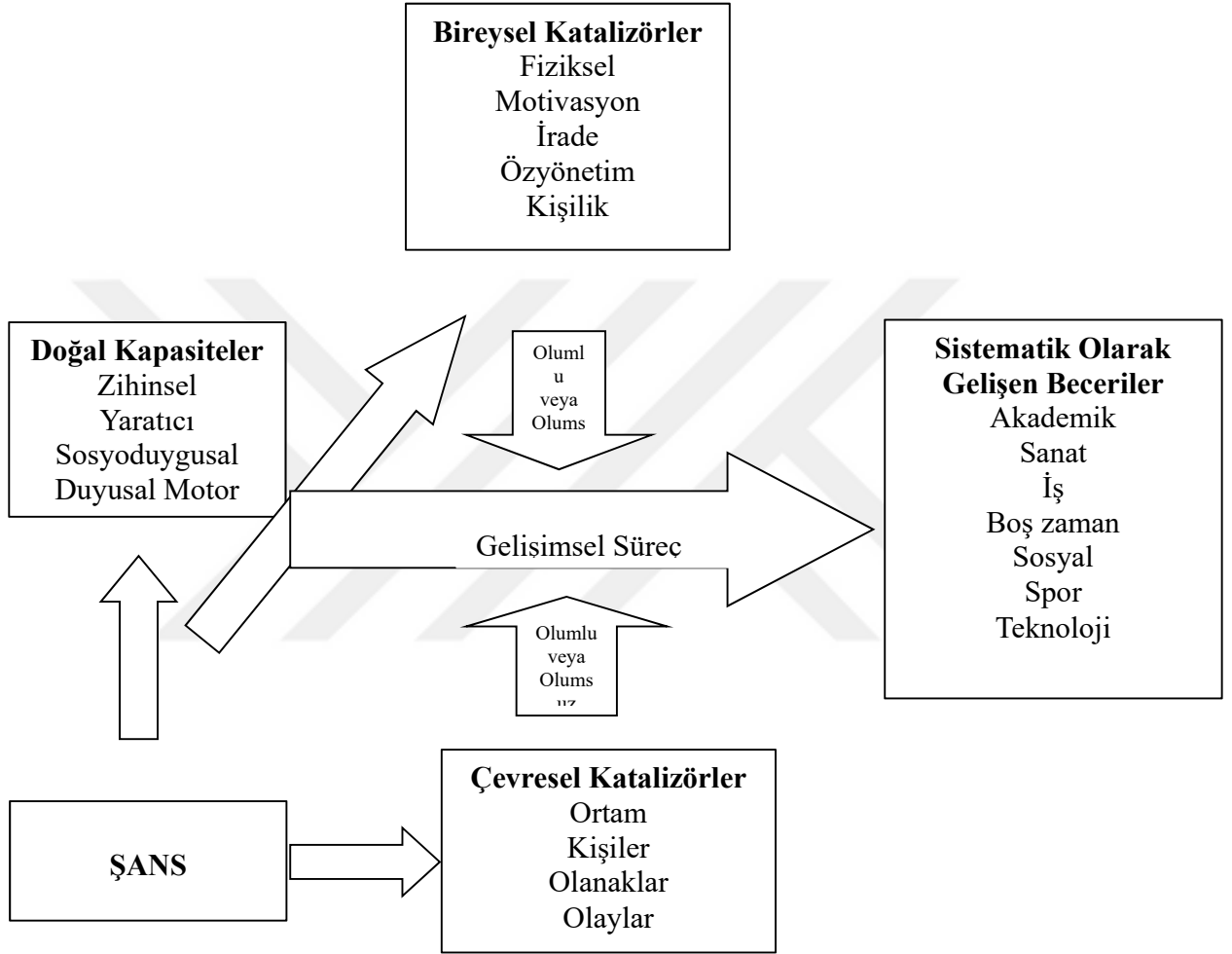
Şans faktörü ilk defa Tannenbaum tarafından incelenmiş ve dile getirilmiştir. Bu faktörün hem çevresel faktörler hem genetik faktörlerde kontrol edilemez bir katalizör etkisi olduğu kabul edilir. Çocuğun genetik yapısı veya nerede, kimlerin çocuğu olacağı kontrol edilemeyen tamamen şans faktörü ile açıklanabilecek bir durumdur (Baltacı, 2013, s. 7-9).

Gagne çok yönlü bir etkileşim önermektedir. Temel ilişki yetenek gelişimi sürecinde açıklanmaktadır. Buna göre, sıra dışı doğaı becerilerin ya da doğaı yeteneklerin özel mesleki bir alanın beceri özelliklerine dönüşümüne yetenek gelişimi denir. Bireysel ve çevresel katalizörler bir aracı olan öğrenme ve uygulama sürecini belirgin şekilde etkilemektedir (Baltacı, 2013, s. 7-9).

Tek bir nedensel bileşen yoktur. Onların hepsi karmaşık şekillerde öğrenme süreci ve birbirleriyle ilişki içindedirler. Bu etkileşimler kişiden kişiye farklılaşmaktadır. Bireysel yetenek nedensel etkinin beş grubu arasındaki karışık ve eşsiz kareografiden ortaya çıkarmaktadır (Baltacı, 2013, s. 12).

Özet olarak sıradışı doğaı yetenekler, öğrenme ve eğitimin yavaş ilerleyişi boyunca özel mesleki bir alanın uzmanlık becerilerine dönüştürülmüştür. Öğrenme informal ya da formal olabilir. Bu gelişim üç tip katalizör tarafından kolaylaştırılabilir ya da engellenebilir. Bu katalizörler şans, bireysel ya da çevreseldir. Üstün zeka ya da üstün yetenek etiketleri ilgili

ölçümlerde en az %10'luk bir üst dilim içinde performans gösterenler için tahsis edilmiştir (Baltacı, 2013, s. 15).



Şekil 2. Gagne'nin ayırimsal üstün zeka ve yetenek modeli. Baltacı, R. (2013). *Üstün Zekayı Yeteneğe Dönüştürmek: Gelişimsel Bir Teori Olarak Ayırimsal Üstün Zeka ve Yetenek Modeli*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(1), s.4.

**1.7.2.3. Emergenik Kalıtım Epigenetik Gelişim Modeli:** Simonton'un ortaya kooyduğu bu modelde üstün zekanın genetik temelleri ve doğum sonrası gelişim süreci ele alınmaktadır. Kuram üstün zekanın çok boyutlu bir yapı olduğunu varsaymaktadır. Kuramın isminde de yer alan emergenik kavramı bir sistemin evrimsel olarak ortaya çıkışını ifade etmektedir. Bu sistemin ortaya çıkışı ile ilgili koşullar öngörülemezdir. Kuramın isminde

yer alan bir diğerk kavram olan epigenetik kavramı ise, tamamlanmamış bir hücrenin tamamlanmadaki gelişim sürecini ifade etmektedir (Sak, 2004, s: 33-40).

Simonton üstün başarıyı ortaya koyan özellikleri içeren genetik bileşenlerin bir varyasyon yarattığını ifade etmekle beraber, üstün zekayı spesifik bir gen ile açıklamanın mümkün olmadığını ifade etmektedir. Modele göre, genetik bileşenlerin gen varyasyonlarına katılmaları o bireyin üstünlük derecesini etkilemektedir. Üstün zekanın gelişimi zamana ve gelişeceği alana göre farklılık göstermektedir. Basit yetenekler zamansal olarak erken ortaya çıkabilmekte, karmaşık gen organizasyonları gerektiren yetenekler ise daha ileri yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında aynı genetik dizilime sahip bireylerde farklı yetenek gelişimi söz konusu olabilmektedir (Simonton, 2005, s:270-286).

**1.7.2.4. Tannenbaum'un Deniz Yıldızı Modeli:** Tannebaum'dan aktaran Köksal, 2007'ye göre; "deniz yıldızı" modeli üstün bireylerin psikolojik ve eğitimsel özellikleri üzerine temellenmiştir. Bu modele göre üstünlük, yetenek ve başarı arasındaki ilişkiye hitap eder ve çocuğun yetiştiği ve eğitim gördüğü çevreyi ve kişilik özelliklerini açıkça tarif eder. Tannenbaum bu modelde üstün zekanın yetişkinlere özgü bir şey olduğunu, çocuklarda ancak üstün yetenek potansiyelinden bahsedileceğini ifade eder (Sak, 2014, s.40).

Bu modelde Tannenbaum üstün yetenekliyi tanımlamanın zor olduğunu, bunun bir süreç gerektirdiğini, o sebeple bu çocuklara ümit vericiler denmesinin uygun olduğunu önermektedir. Modelde üstün yeteneklilik için iki yetenek türü tanımlanmaktadır. Bunlardan ilki, yeni fikirler üretmek ve materyal icat etme yeteneği; ikincisi çok parlak ve zekice performans sergileme yeteneğidir.

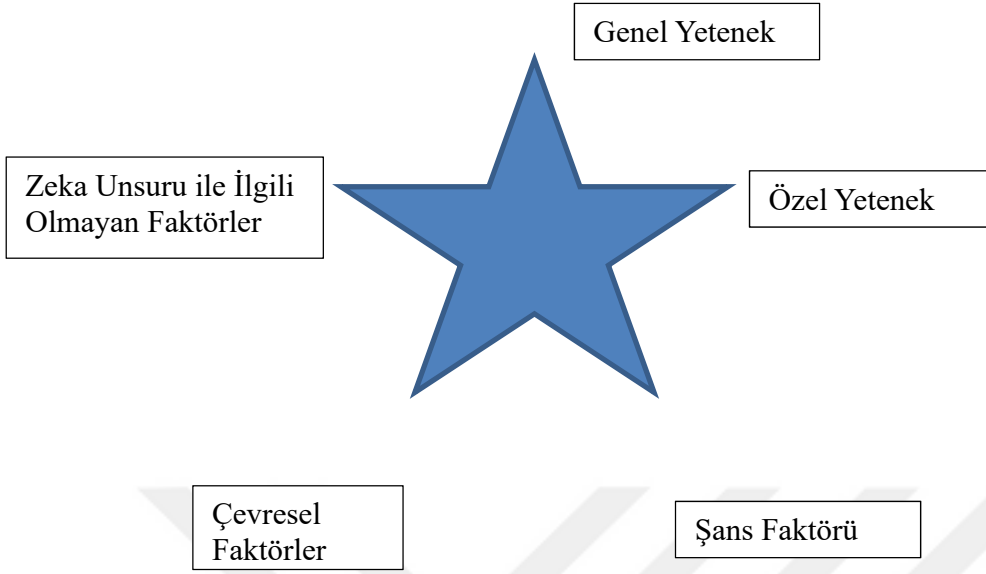
Modelde sadece genel ya da özel yeteneğin üstün yetenekte belirleyici olmadığı ifade edilmiş, başka faktörler tanımlanmıştır. Üstün yeteneğin çok farklı bir o kadar da karmaşık faktörlerin ilişkisi soucunda ortaya çıktığı, bu faktörlerin bir kısmının bilinmekle beraber bir kısmının ise bilinmediği ifade edilmiştir (Sak, 2014, s. 40). Modelde ifade edilen faktörler ise; genel yetenek, özel yetenek, zeka unsuruyla ilgili olmayan faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörleridir (Köksal, 2007, s. 20-23).

Genel yetenek, zeka testlerinin ölçtüğü, bireylerin beceri alanları ve bireysel farklılıklarını



temsil eden faktördür (Köksal, 2007, s. 20). Soyut düşünme, akıl yürütme, çıkarsama yapma gibi becerileri içeren genel bir kapasiteyi ifade eder (Sak, 2014, s. 42). Özel yetenek, bireylerin farklı ve kendilerine özgü yetenek ve özel ilgi alanlarını temsil eder Köksal, 2007, s. 20). Genel kapasitenin matematik, müzik gibi özgün bir alanda olgunlaşarak ortaya çıkmasıdır (Sak, 2014, s. 42). Zeka unsuru ile ilgili olmayan faktörler ise ego gücü, kendini seçilen alana adanma, uzun vadeli başarı uğruna fedakarlık yapma gibi yan etkenleri temsil eder (Köksal, 2007, s. 21). Çevresel faktörler: Verilen eğitim, bireyin okul dışı hayata karşı tutumu gibi etkenleri temsil eder. Çevresel faktörler bu modelde gerekli ama yeterli olmayan bir koşul olarak gösterilmektedir. Aile, arkadaş okul gibi yakın çevre ile ilgili koşulların yanında yaşanan ülkenin sosyal, politik ve ekonomik özellikleri gibi daha geniş çevresel koşullar da bu faktörün içinde tanımlanmaktadır (Sak, 2014, s.43). Şans faktörü doğru yerde, doğru zamanda ve doğru insanlarla karşılaşmak olarak tanımlanabilir (Köksal, 2007, s.22). Burada bireyin yetenek gelişimi sürecini etkileyen ancak tahmin edilemeyen olaylar bu faktör altında tanımlanır (Sak, 2014, s. 43).

Tannenbaum'un deniz yıldızının beş kolu hem statik hem de dinamik elementler içerir. Statik elementler çocuğun belirli bir zaman dilimi içerisinde geçerli olan matematik seviyesi, bilim ve okumadaki başarısı, sağlık durumu, çevresi ile ilişkisini içerir. Dinamik elementler ise, değişime yol açacak-etki edecek olan öğrenme süreci gibi süreçleri içerir. Yıldızın beş kolunun da beraber bulunması yüksek işlevli çocuğun ortaya çıkmasını sağlar. Herhangi bir dördü kombine beşinci kolun yerini dolduramaz (Tannenbaum, 2003, s. 48).



Şekil 3. Tannenbaum Deniz Yıldızı Modeli.

**1.7.2.5. Tannenbaum'un Psikososyal Sınıflar Modeli:** Tannenbaum'un geliştirdiği bir diğer model olan Psikososyal Sınıflar Modeli üstün yetenek türlerini toplumun ihtiyaçları ve değerleri üzerinden sınıflama esasına dayanır. Buna göre üstün yetenek, ender yetenek, artık yetenek, hisseli yetenek ve tuhaf yetenek olmak üzere dört sınıfa ayrılmaktadır (Sak, 2014, s. 12-18).

Ender yetenek, toplumda görülme sıklığı çok az olan ve toplumun yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayan yetenek türünü ifade etmektedir. Artık yetenek, yaratıcı ürünleri ile toplumun yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamayan ancak medeniyetleri zenginleştiren yetenek türünü ifade etmektedir. Ender yetenektan farkı yaşamsal bir katkı sağlamaması olmakla beraber herhangi bir tanesi diğerinden daha değerli olmamaktadır. Hisseli yeteneklerde ise, daha çok kamu hizmeti veren üstün yeteneklerden bahsedilmektedir. Tuhaf yeteneklere, toplumun gülme ihtiyaçlarını karşılayan yeteneklerle zamanla değerini yitirmiş yetenekler girmektedir (Sak, 2014, s. 12-18).

**1.7.2.6. Beşgen Modeli:** Örtük bir kuram olarak tasarlanan kuram, üstün yetenekli bireyin karşılaması gereken beş ölçütü ortaya koymuştur. Bu ölçütlerden biri olan olağanüstülük bireyin zihinsel işlevlerle ilgili alanlarda yaşatlarından çok daha iyi olmasını ifade eder. Bu karşılaştırmanın tüm koşulların denk olduğu durumda yapılması önerilmekle beraber her durumda olağanüstülüğün görecelilik içermektedir. Enderlik ölçütü ise, tanımlanan bir yeteneğin az rastlanır durumda olmasını ifade etmektedir. Bu yönüyle olağanüstülük ölçütünü destekleyici bir özellik taşımaktadır. Bir yetenek her ne kadar normalin üstünde olsa rastlanma sıklığı yeteneğin üstün olup olmamasını etkilemektedir. Üretkenlik ölçütü yaşa göre değişkenlik gösteren bir ölçüttür. Modele göre bireyin üstün yetenek sergilediği alan üretkenliğe açık bir alan olmalıdır. Ancak çocuklarda üstün performansını ürüne çevirmek her zaman mümkün olmayabilmektedir. Bu sebeple yetişkinlikte üretkenlik, çocuklukta üretme kapasitesi olarak bu ölçütü kullanmak uygun olmaktadır. Bir diğer ölçüt olan kanıt ölçütü tüm ölçütlerin yanında doğrulayıcı bir görev edinmektedir. Birey yukarıda sayılan tüm ölçütleri karşılıyor olsa dahi bunun kanıtlanabilir olması gerekmektedir. Aksi halde üstün yetenekten bahsedilemez. Bu kanıtlama sürecinde bilimsel ilkelere uygun ölçümlerin yapılması gerekmektedir. Son ölçüt olan değer ölçütünde ise, üstün yeteneğe bireyin içinde yaşamakta olduğu toplumda verilen değer ifade edilmektedir. Yeteneklere verilen değerler toplumdan topluma değişmektedir. Üstün yetenek etiketi de yetenek için o toplumun verdiği bir etiket olmaktadır (Sak, 2014: s. 18-23).

Bu modele göre, tanılama tüm bu ölçütler göz önünde bulundurularak ve uygun araçlarla yapılmalıdır. Karşılaştırmalar denk şartlara sahip akranlar arasında yapılmalıdır (Sak, 2014: s. 18-23).

**1.7.2.7. Münih Modeli:** Üstün yetenekli çocuğun etkin bir biçimde belirlenmesi bilişsel ve bilişsel olmayan birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörler arasında aile, okul, akran ilişkileri gibi çevresel faktörler ve gelişimsel faktörler sayılabilir. Almanya’da 2008 yılından itibaren kullılmakta olan Münih Modeli, üstün yeteneklilik olgusuna dinamik bir bakış açısı getiren çok faktörlü bir modeldir.

Çeşitli özelliklere sahip üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin izlendiği Münih boylamsal çalışması psikometrik sınıflama bakış açısını temel almıştır. Model yedi yetenek faktörü grubu

(predictors) ve çeşitli performans değişkenlerinden (criterion variable) oluşur. Bu modele göre üstün yeteneklilik, performansa bağlı veriler kadar bilişsel olmayan (motivasyon, kontrol beklentisi, benlik algısı) ve sosyal etkenlerin (performansa bağlı değişkenler) birleşiminden oluşan kavramdır.

Modelde dört ana bölüm vardır. Bunlar, yetenek faktörü (belirleyici), bilişsel olmayan kişilikle ilgili özellikler (arabulucu-moderatör), çevresel şartlar (ara bulucu) ve performans alanı (kriter) dir.

Her bölümün içerdiği çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Yetenek faktörü zeka, yaratıcılık, sosyal yeterlilik, müzikal beceriler, sanatsal beceriler, psikomotor beceriler, pratik zekayı içine alır.

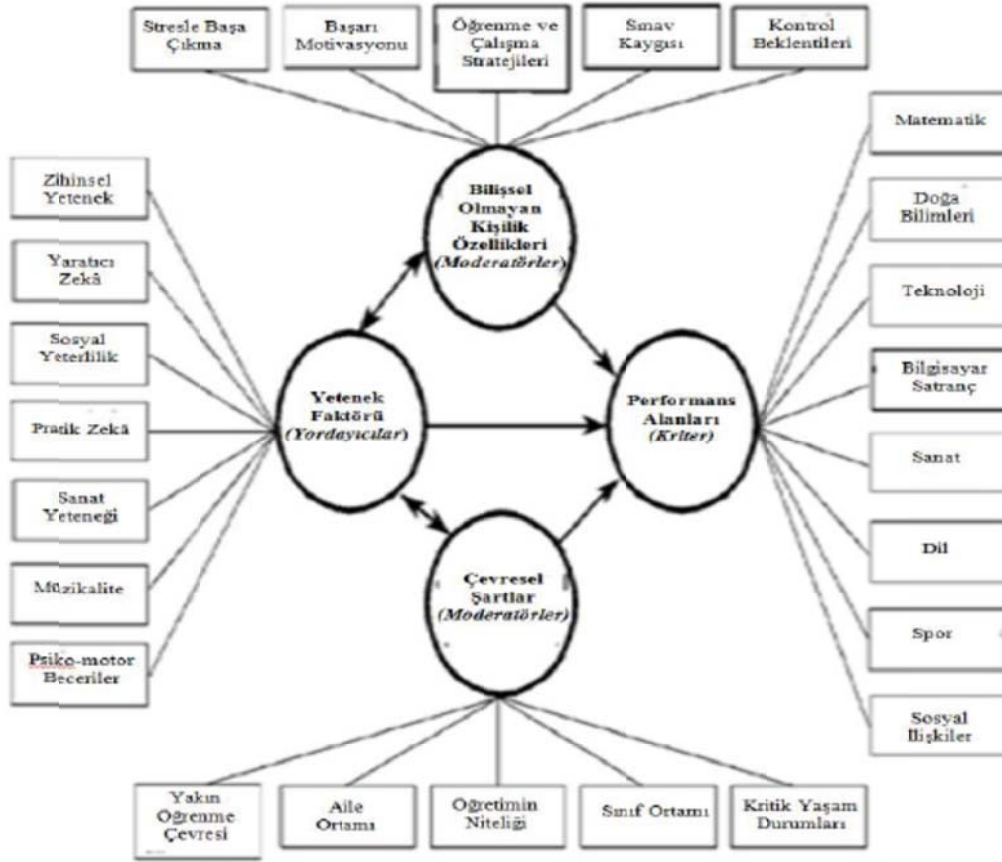
Bilişsel olmayan kişilikle ilgili özellikler ise, motivasyon, başarı umuduna karşı başarısızlık korkusu, kontrol beklentisi, bilgiye açıklık, stresle başatma becerisi, benlik algısını içinde barındırır.

Çevresel şartlar, evdeki uyaran ortamı, eğitim biçimi, ebeveynlerin eğitim düzeyi, evde performansa olan talep (sorumluluk), başarı ve başarısızlık karşısında alınan sosyal tepki, akran sayısı ve akran ilişkisi, aile iklimi, yönergelerin kalitesi, okul iklimi, kritik yaşam olayları, değişimlenmiş yönerge ve öğrenmeyi içine alır.

Performans alanı ise, matematik, bilgisayar bilimi, doğal bilimler, teknoloji, el işi, ticaret, dil, müzik, sosyal aktiviteler, liderlik, spor-atletik alanları ifade eder.

Ziegler ve Perleth (1997) bunu geliştirerek, Münih Üstün Yetenekliler Süreç Modeli'ni oluşturmuşlardır. Bu yeni modele göre; kişiye ait yetenek faktörleri, kişilik ve çevresel faktörlerle karşılıklı etkileşime girmekte, aktif öğrenme süreci sonucunda çeşitli alanlarda beklenen başarılar doğmaktadır.

Perleth (2001) Münih modeline bir katkıda daha bulunarak, Münih Dinamik Yetenek –Başarı Modeli'ni oluşturmuştur. Bu modelle sürece etki eden faktörler ve sonuçları, okul öncesi dönem, okul dönemi ve üniversite ile üniversite sonrası profesyonel yaşam olmak üzere üç ayrı dönem için ayrıştırılarak sunulmaktadır.



Şekil 4. Mümin Modeli. Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2012). Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleri ile ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırma komisyonu raporu, s: 134.

### 1.7.3. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar birçok alanda farklı gelişimsel özellikler gösterebilirler. Çeşitli gelişim alanlarında sergiledikleri özelliklerin bilinmesi aile ve öğretmenlerin bu çocukları daha hızlı keşfetmelerine yardımcı olmaktadır.

Aşağıda üstün yetenekli çocukların özellikleri gelişim alanlarına göre incelenecektir.

**1.7.3.1. Erken Dönem Gelişim Özellikleri:** Üstün yetenekli çocukların bebeklik dönemlerinin daha ilk haftalarında, çevrelerindeki objeleri dikkatle inceleme, uyaranlara karşı erken farkındalık geliştirme ve basit problemlerin çözümünde kendi deneyimlerini kullanma gibi özellikleri dikkat çekici olmaktadır. Bunların yanı sıra erken yürüme, erken konuşma, erken okumayı sökme gibi özellikler de genelleştirilemese de üstün çocuklarda görülebilen özelliklerdendir (Freeman, 2001).

İşitsel ve görsel uyaranlara daha çok tepki verirken, el ve ayaklarını daha az hareket ettirip, daha büyük yaştaki çocuklarda görülen yüz ifadelerini sergiledikleri, yanlarında yetişkin bir birey olmadan uyaranlara tepkide buldukları gözlenmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar ve ortalama gelişim gösteren çocukların aileleri ile yapılan bir çalışmada 77 aile ile görüşülerek geriye dönük olarak çocukların gelişimsel süreçlerine dair bilgi toplanmıştır. Bu çalışmada ilk üç yılı kapsayan ve üstün yetenekliliğin işaretleri olarak adlandırılan özellikler sıralanmıştır. Buna göre üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarında yüksek uyarılmışlık düzeyi, uzun dikkat süresi, kusursuz bellek performansı, çabuk öğrenme, yüksek düzeyde bir kelime hazinesi, iyi bir gözlemci olma, aşırı meraklılık, birden fazla oyun arkadaşı, imajinasyon becerisi ve yüksek düzeyde yaratıcılık gibi özellikleri anlamlı derecede daha fazla gözlemledikleri tespit edilmiştir (Rogers ve diğerleri, 1998, s. 3).

**1.7.3.2. Bilişsel Gelişim Özellikleri:** Bilişsel gelişim kapsamında çocukların bellek, soyut düşünme, muhakeme ve dikkat becerileri ele alınmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar soyut düşüncenin göstergesi olan kavram oluşturma konusunda yetenekli olmaktadır. Erken zihinsel gelişimleri sayesinde daha küçük yaşlardan itibaren mantıksal muhakemeler kurabilmekte ve karmaşık problemlere yaratıcılıklarını kullanarak çözüm üretebilmekte, geniş hayal ve imgeleme güçleri sayesinde yaratıcı olmaktadır. Bunlara ek olarak daha akıcı ve esnek düşünebilmekte, yaşlarına göre daha uzun dikkat süresine, güçlü bir belleğe, merak ve öğrenme isteğine sahip oldukları için, harfleri analiz ederek, yüksek sentez yetenekleri sayesinde küçük yaşta kendi başlarına okumayı öğrenebildikleri, küçük yaşlardan itibaren geniş bir sözcük dağarcığına sahip oldukları bilinmektedir. Yapılan çalışmalarla üstün yetenekli çocukların ilk anlamlı kelimelerinin yaşlarından 2 ay önce ortaya çıktığı, sözcükler arası bağlantıların ise yaşlarından çok erken 12 ay civarında gerçekleştiği

kanıtlanmaktadır (Baykoç, 2004, s. 27). Okumaya başlama yaşı üstün yetenekliliğin en kuvvetli göstergelerinden kabul edilmektedir. Yapılan bir çalışmada zeka bölümü 170 olan çocuklardan %43'ünün beş yaşından önce, %13'ünün dört yaşından önce okumaya başladıkları tespit edilmiştir (Baykoç, 2014, s.27). Erken yaşta sayılara ve matematiğe olan ilgileri analitik düşünme yeteneğine sahip oldukları için hızlı kavrama ve öğrenme yeteneğine dönüşmektedir. Ayrıca yüksek adalet olgusuna sahip olma, iyi bir gözlem gücüne ve eleştirel düşünme gücüne sahip olma gibi özellikleri de bulunmaktadır. (Clark, 1997; Davaslıgil, 2004; Silverman, 1993).

Üstün yetenekli çocukların kavram oluşturma, muhakeme, imgeleme, dikkat süresi, yaratıcılık, bellek gibi boyutlarda yaşlarına oranla daha iyi bir kapasiteye sahip oldukları, fizyolojik özellikleri incelendiğinde de üstünlüğe hizmet eden özelliklere sahip oldukları tespit edilmiştir (Leana, 2005, s.52)

Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların gelişimsel özelliklerini karşılaştırıldığı bir çalışmada; iki yaş civarında harf ve ses farkındalığının üstün yetenekli çocukların yarısında olduğu, % 25'inin bu yaşta zaman kavramlarına ilgi gösterdiği tespit edilmiştir. Üç yaşla birlikte üstün yetenekli çocukların yarısının 10'a kadar saymayı, %80'inin 20 parçalık yapbozu tamamlamayı başardığı gösterilmiştir. Beş yaşına geldiklerinde üstün yetenekli çocukların yarısından fazlasının zamanı ve saat kavramını ifadelerinde kullandığı, matematik ile ilgili becerilerinin normal gelişim gösteren akranlara oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Rogers ve diğerleri, 1998, s. 4)

**1.7.3.3. Fiziksel gelişim özellikleri:** Üstün yetenekli çocukların fiziksel gelişimleri izlendiğinde, fiziksel yapı ve genel sağlıklarının normalin üzerinde olduğu, üstün nitelikte ve aşırı duyarlı bir sinir sistemine sahip oldukları için daha hareketli oldukları, daha az uyku ihtiyaçları olduğu, yüksek fiziki performans gösterebildikleri, çok keskin duyu organları olduğu görülmüştür (Clark, 1997; Davaslıgil, 2004; Silverman, 1993).

Yapılan çalışmalar üstün yetenekli çocukların yüksek doğum kilosuna ve boya sahip olduklarını, bedensel gelişimlerinin akranlarından daha hızlı olduğunu, normal gelişim gösteren çocuklara göre bedensel engellerin görülme olasılığının daha az olduğu, omuz ve

kalçalarının daha geniş olduğunu göstermiştir (Çağlar, 2004, s. 114)

Üstün yetenekli çocukların motor becerilerinin erken geliştiğine dair bulgular olup, yaşlılarına göre daha erken yürüdükleri, tırmandıkları, desteksiz oturabildikleri, iki tekerlekli bisiklet kullanabildiklerine dair bilgiler bulunmaktadır (Baykoç, 2004, s.27).

**1.7.3.4. Sosyal Gelişim Özellikleri:** Sosyal gelişim özellikleri açısından üstün yetenekli çocukların durumuna dair çelişkili veriler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar sahip oldukları yetenekler sebebiyle mükemmel bir sosyal yargılama ve sosyal uyuma sahip olduklarını, diğer taraftan bazı araştırmacılar da klinik verilere dayanarak bu bireylerin toplum içinde yalnızlık yaşadıklarını iddia etmektedirler. Kişilik özellikleri açısından bakıldığında da mükemmeliyetçi özelliklerinin önde geldiği görülmektedir (Leana, 2005, s.53)

Üstün yetenekli çocuklar, sosyal açıdan olgun, insanlara rehberlik edici nitelikte liderlik özelliği olan, toplumsal olaylara karşı aşırı duyarlı, dünya sorunlarına karşı aşırı ilgili ve gelişmiş mizah yeteneğine sahip olan çocuklardır (Clark, 1997, s. 142-143).

Üstün yetenekli çocukların en çok göze çarpan ve bilinen kişilik özelliklerinden biri mükemmeliyetçi olmalarıdır. Özgüvenleri çok yüksek, duygusal, hassas bir adalet duygusuna sahip, gördüğü tüm yanlışlıkları ve düzensizlikleri düzeltme ve rasyonel olmayan düşüncelerin mantıksızlığını ispatlama eğiliminde oldukları bilinmektedir (Clark, 1997; Davaslıgil, 2004; Silverman, 1993).

Lewis ve Doorlag yaptıkları çalışmada üstün yetenekli çocukların özelliklerini olumlu ve olumsuz olarak iki boyutta incelemişlerdir (Lewis ve Doorlag, 2003, s. 371). Buna göre üstün yetenekli çocukların duygu ve düşüncelerini net olarak anlatabildiği, daha fazlasını talep etme eğiliminde olduğu, tutarlı bir ilerleme gösterebildiği, ilişkileri daha rahat ele alabildiği, okuma yoluyla yeni bilgiler öğrenebildiği, ödev sorumluluğu olduğu, orijinal fikirlerle katkıda bulunabildiği gibi olumlu özelliklerinin yanında; anladığına dair hiç ipucu vermeme, tartışmalarda baskın davranma, sabırsızlık, tercih ettiği ve etmediği etkinlikler arasında denge kurmakta güçlük çekmek, kısa sürede ilgisini kaybetme, günlük görevlerdeki mantıksız görünen yerlerle aşırı uğraşma, kurallar-şartlardan rahatsızlık duyma, tartışmaları belirli bir doğrultuda götürmekten rahatsızlık duyma gibi olumsuzluk yaratabilecek özelliklere de sahip



oldukları düşünölmektedir (Karasu, 2010, s.166).

#### **1.7.4. Üstün Yetenekli Çocuğun Tanılanması**

Üstün yetenekli çocuğun tanılanmasında bir takım önemli noktalar bulunmaktadır. Bunlardan biri her üstün yetenekli çocuğun kendine has özellikler göstermesidir. Üstün yetenekli çocuk; çalışkan, akademik başarısı yüksek, gelişimi hızlı, başarılı olabileceği gibi, yüksek bilişsel işlevlerini sıkıcı ve tek düze görevlerde kullanmayı tercih etmediği için akademik başarı sağlayamayan, akranları ile oyun oynarken onun gibi düşünememeleri ile başa çıkamadığı için sorun yaşayan bir çocuk da olabilmektedir.

Üstün yetenekli çocukların tanılanmasındaki bir diğer önemli nokta ise; erken çocukluk döneminde tanının konulabilmesi veya çocuğun izleme alınabilmesidir. Üstün yetenekli çocukların geç tanılanmasının potansiyellerini kullanmalarını olumsuz yönde etkilediğine dair çalışmalar yayınlanmıştır (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; 433). Erken tanı her durum için olduğu gibi üstün yetenekte de önemlidir. Üstün yeteneğin tanılanmasında erken tanı için uygun dönem okul öncesi eğitimi kapsayan dört veya beş yaş sonrasıdır. Ancak bu dönemde uzmanlarca kullanılacak ve üstün yeteneği ayırd etmelerine yardımcı olacak standart ölçüm araçları bulunmamaktadır. Bu süreçteki tespitler ancak gelişimsel değerlendirmenin yapılarak normal gelişimsen görece daha hızlı gelişim gösteren çocukların izleme alınması şeklinde olabilmektedir.

Üstün yetenekli çocukların tanılanmasındaki bir diğer önemli nokta ise ölçme araçlarıdır. Üstün yetenekliliği açıklamaya yönelik olarak geliştirilmiş olan modeller incelendiğinde, üstün yetenekliliğin tek bir özellik veya tek bir boyut üzerinden açıklanabilmesinin mümkün olmadığı görölmektedir. Okul öncesi dönemden itibaren kullanılacak ve çocuğun performans, yetenek, yaratıcılık boyutlarındaki özelliklerinin belirlenmesine yardımcı olacak bir ölçüm aracı bulunmamaktadır.

Üstün yetenekli çocukların tanılanması ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, çeşitli kaynaklardan bilgi toplanmasının öncelikle erken yaşlarda çok faydalı olacağını ön görmektedir. Bunun için formal ve informal değerlendirmelerin birlikte kullanılması yani standardize ve normu belli olan ölçeklerin, ilgileri belirlemeye yönelik anket-ölçeklerin, görüşme kayıtlarının, gelişim değerlendirmelerinin, anektod kayıtlarının, gözlemlerin, çalışma örneklerinin ve ebeveyn ile

öğretmenin fikirlerini yansıtan formların kullanılması önerilmektedir (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013, s. 435).

Üstün yetenekli çocukların tanınması için dünyanın değişik yerlerinde farklı uygulamalar yapılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde her eyalette üstün yetenekli çocukları belirlemede farklı yöntem ve kriterler kullanılmakta, bunun yanında üstün yetenekli çocuklarla ilgili süreçlerin koordine edildiği ulusal bir bürokratik yapı bulunmaktadır. Bazı eyaletlerde çocuklar yaşlıları ile kıyaslanarak, bazılarında ise okul başarısı temel alınarak seçim yapılmaktadır. Federal olarak bağlı kaldıkları tanıma göre, zeka, yaratıcılık, sanat alanında yetenek, liderlik özellikleri veya özgün bir akademik alanda beklenenin üzerinde bir başarı kapasitesi gösterdiğine dair kanıtlar olan çocuklar için üstün yetenekli (gifted/talented) terimi kullanılır (NAGC, 2015).

Avrupa ülkelerinde kullanılan kriterler ise; okul başarısı, okul dışı başarılar (yarışmalar), başarı testleri, psikolojik ölçümler, gözlem formları, öğretmen görüşleri, aile görüşleri, uzman görüşü, çocuğun görüşleri, merkezlere özgü kriterler, üçüncü bir kişinin görüşleridir (Mönks & Pflüger, 2005, s.18).

Türkiye'de ise, tanılama süreci iki şekilde yapılmaktadır. Bunlardan ilki, çocukların okul öncesi dönemde daha çok aileleri tarafından çocuklarındaki gelişimsel farklılıklar sebebiyle uzmanlara götürülerek tanılama sürecine alınmasıdır. Bu süreçte aile, okul öncesi öğretmeni görüşü, uzman gözlemi ve gelişim değerlendirmesinden elde edilen bilgiler değerlendirilerek çocuğun tanınması sağlanmaktadır. Bir diğeri ise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Bilim Sanat Merkezleri kanalıyla yürütülmektedir. Bilim Sanat Merkezleri, okulöncesi, ilkokul ve orta öğretim çağındaki üstün ve özel yetenekli öğrenilerin okuldan arta kalan zamanlarında yetenekli ve istekli oldukları alanlara göre eğitim aldıkları merkezlerdir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli olduğu düşünülen çocuklar aday gösterme ile sürece başlamaktadırlar. Okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmeni veya veli, ilköğretim ve ortaöğretim dönemlerinde ise öğretmenler aday gösterdikleri çocuk için ilgili gözlem formunu doldurmaktadırlar. Değerlendirilen formlara göre uygun çocuklar grup taramasına alınmaktadırlar. Standart ölçeklerle yapılan grup taramasını geçen çocuklar ise bireysel incelemeye tabi tutulmaktadırlar. Bu incelemelerde objektif ve bağıl ölçme araçları kullanılmaktadır. Bu değerlendirmelerin sonucunda üstün yetenekli olduğu belirlenen

çocuklar Bilim Sanat Merkezi bünyesinde eğitim almaya hak kazanmaktadır (MEB, 2007).

### **1.8. Sosyal Beceriler**

Sosyal becerilerin çocuğun sosyal gelişimindeki yeri oldukça fazla ele alınmıştır. Ancak yapılan son çalışmalar sosyal becerileri sosyal gelişimin bir parçası olarak ele almanın yanında bireyin ileriki yaşantısındaki akademik başarısının hatta iş hayatındaki başarının temeli olarak ele almaktadır (Lynch ve Simpson, 2010, s.3).

Sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerde, kişinin kendini ve diğerlerinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Marlowe,1986, s.52). Bu tanımda bireyin diğer bireyleri anlama ve duruma uygun davranışı seçmesi ön plana çıkmaktadır. Doğru davranışı seçme, yanlış davranıştan kaçınma odaklı olan bir başka tanımda ise, kişinin diğerleri ile daha güçlü bir etkileşim kurması ve sosyal olarak kabul görmeyen tepkilerden kaçınmasına olanak veren sosyal olarak kabul edilen öğrenilmiş davranışlar olarak açıklanmıştır (Gresham ve Elliott, 1990, s.1). Bir başka sosyal beceri tanımında fayda sağlama kriterinin kullanıldığı görülmektedir. Buna göre; "sosyal beceriler; belli bir ortamda toplumsal olarak kabul görececek ve hem kişinin kendisi, hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisi" olarak açıklanmaktadır (Dowrick, 1986, s.5). Sosyal becerilerin daha iyi anlaşılabilmesi için yakın ilişkide olan sosyalleşme, sosyal gelişim, sosyal yeterlilik, sosyal zeka, empati, sosyal olgunluk ve sosyal anksiyetenin açıklanması da faydalı olmaktadır. Sosyalleşme, çocuğun içinde bulunduğu toplumun inançlarını, tutumlarını ve kendisinden beklediği davranışı öğrenme sürecine verilen isimdir (San-Bayhan ve Artan, 2011, s.237). Sosyal gelişim ise, bireyin toplumun kurallarına duyarlılık geliştirmesi ve bunun sonucunda içinde yaşadığı toplumla uyum içinde yaşama sürecidir (Atay, 2011, s.12). Sosyal yeterlilik ise, çocukların akranları ile etkileşiminde sosyal becerilerini uygun biçimde kullanabilmeleri ve uygun davranışta bulunmak için sahip oldukları yetenekleri sergilemeleridir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011, s. 16). Marlowe'dan aktaran Bacanlı, 1999'a göre; sosyal zekayı, kişilerarası durumlarda kişinin kendisi dahil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun davranma yeteneği olarak tanımlamıştır. Empati ise, başkalarının duygusal durumunu anlayabilme ve o kişinin hissettiklerini hissedebilmektedir (San Bayhan ve Artan, 2011, s.240). Sosyal olgunluk,

bireyin sosyal açıdan yaşına uygun davranışları gösterebilmesidir (Gülay ve Akman. 2009, s.23). Sosyal anksiyete ise, çocuğun aşağılanacağı, utanç duyacağı ve gülünç duruma düşeceği korkusu ile insanların karşısında yoğun endişe duyması olarak tanımlanmaktadır (Dilbaz, 1997, s.18). Tüm bu tanımlara bakıldığında sosyal becerilerin gelişimi için hepsinin gerekli olduğu görülmektedir.

### **1.8.1. Sosyal Beceri Boyutları**

Sosyal becerilere bir başka yönden bakıldığında, kendi ve başkası odaklı sosyal beceriler olarak iki boyuta ayrıştırılabilir. Kendi odaklı sosyal becerilerde kendi ihtiyaçlarını tatmin motivasyonu bulunmaktadır. Yaptığı davranış bireye kendine güven veya sosyal katılım gibi sonuçlar sağlamaktadır. Diğer boyut ise, dış odaklı sosyal becerilerdir. Bu boyutta diğerlerinin ihtiyaçlarını karşılama motivasyonu bulunmaktadır (Groeben ve diğ, 2011, s. 3-15).

Young ve West'ten aktaran Bacanlı, 1999'da sosyal becerileri işlevlerine göre beş kategori altında toplamıştır:

1. Başkaları ile etkileşimi arttıran sosyal beceriler: selamlama, oyuna davet etme, oyun davetini kabul etme, soru sorma, paylaşma, yardım önerme, övme, teşekkür etme, rica etme, açıklama isteme, yakınlık belirtme, bilgi sunma, ilgi gösterme, rahatlık sunma.
2. Hoş olmayan durumlarla başa çıkmaya yardımcı sosyal beceriler: İstekleri reddetme, lakap takma ve dalga geçme ile başa çıkma, olumsuz geri bildirim verme, akran baskısına direnme, şikayet etme, suçlanma durumu ile başa çıkma.
3. Çatışma çözmeyi sağlayan sosyal beceriler: Uzlaşma, görüşme, problem çözme.
4. Sosyal etkileşim sürdürmeyi sağlayan sosyal beceriler.
5. Atılğan davranışlar: Duygularını ifade etme, isteği tekrarlama, hayır deme, ilgi gösterme, suçlanma durumu ile başa çıkma.

Goldstein ve arkadaşları tarafından yapılan bir başka çalışmaya göre ise sosyal beceriler altı kategoriye ayrılabilir. Bunlardan ilki, dinleme, konuşmayı başlatma, konuşma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtma, birini tanıştırma, övgüde bulunma davranışları başlangıç sosyal becerilerini oluşturmaktadır. Yardım isteme, katılma, yönerge verme, yönergeye

uyuma, özür dileme, başkalarını ikna etme becerileri ileri sosyal becerileri oluşturmaktadır. Duygularını bilme, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, başkalarının öfkesi ile başa çıkma, sevgiyi ifade etme, korkularıyla başa çıkma ve kendini ödüllendirme davranışları duygularla başa çıkma becerilerini ifade etmektedir. İzin isteme, bir şeyleri paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, öz denetim, haklarını savunma, dalga geçme ile başa çıkma, çatışmaktan kaçınma, kavgadan uzak durma davranışları saldırganlığa alternatif becerileri ifade etmektedir. Şikayet etme, şikayete cevap verme, yenilme durumu ile başetme, terk edilme duygusu ile başetme, başkasının hakkını savunma, ikna edilemeye karşılık verme, başarısızlığa tepki verme, stres altında sakinliğini koruma, grup baskısı ile başa çıkma davranışları stresle başa çıkma becerileri olarak ifade edilmektedir. Bir amaç belirleme, sorunun sebebini belirleme, yeteneklerine karar verme, sorunun çözümü için bilgi toplama, işlem basamaklarını belirleme davranışları planlama becerileri olarak ifade edilmektedir (Cartledge ve Milburn, 1983, s. 182-183).

Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise, sosyal beceriler ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, stres durumuyla başa çıkma becerileri, plan yapma ve problem çözme becerileri olarak altı kategori ile açıklanmıştır (Akkök, 1999, s. 22-23).

Sosyal beceriler; iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerileri kapsamaktadır (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006).

Türkiye'de yapılan bir başka çalışmada ise Ömeroğlu ve arkadaşları sosyal becerileri başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri olmak üzere dört kategoride ele almışlardır (MEB, 2014, s.15-21). Bu çalışma bu dört kategori temel alınarak yapılmıştır.

### **1.8.2. Sosyal Becerilerin Özellikleri**

Sosyal becerilerin genel özellikleri Çetin, Bilbay ve Kaymak (2002) tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır: Öğrenme yoluyla kazanılır, sözel ve sözel olmayan belirli davranışlardan oluşur, model alınan davranışları, etkin ve uygun tepkileri içerir, sosyal çevreden gelen olumlu

tepkilerle, var olan becerilerin pekişmesine olanak tanır, durumun ve ortamın özelliklerinden etkilenir, sosyal becerideki yetersizlikler belirlenebilir ve uygun eğitim programları hazırlanabilir.

Michelson ve diğerleri ise sosyal becerilerin özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

- Sosyal becerilerin kazanımı öğrenme süreci gerektirir.
- Ayrı-ölgün sözel ve sözel olmayan davranışları içerir.
- Etkili ve uygun girişimleri ve tepkileri ortaya çıkarır.
- Sosyal ödülleri arttırmaları.
- Çevrenin özellikleri sosyal beceri performansını etkiler.
- Sosyal becerilerdeki sorunlar müdahalelerle düzeltilebilir.
- Sosyal beceriler doğa ile etkili ve uygun biçimde tepkisellikle etkileşim halindedir (Michelson ve diğerleri, 1983, s. 548).

### **1.8.3. Sosyal Becerilerin Kazanımı**

Sosyal becerilerin kazanımını Sosyal Öğrenme Kuramı açıklamaktadır. Bandura'nın ortaya koyduğu Sosyal Öğrenme Kuramı gözlem yoluyla öğrenme sürecini açıklar. Bu kurama göre, sosyal ortamlarda gözlem yapan çocuk basit ve hızlı bir öğrenme gerçekleştirir. Gözlem yoluyla öğrenmenin bileşeni vardır. İlk bileşen çocuğun modele dikkat etmesini içeren dikkat bileşenidir. İkinci bileşen, modelde izlediği davranışları aklında tutma, bellek bileşenidir. Çünkü birey modelde gördüğü davranışı hemen denemeye başlamaz. Aklında tutup daha sonraki bir zamanda sergiler. Üçüncü bileşen motor beceri bileşenidir ki çocuğun gözlemlediği davranışı yapabilecek motor yeteneğe-yeterliliğe sahip olması gerekir. Dördüncü bileşen ise, motivasyonel bileşendir. Bu bileşenin iki boyutu bulunmaktadır. Çocuk bir davranış sergileyerek doğrudan pekiştirilerek davranışı edinebilir veya gözlem esnasında davranışın pekiştirildiğini görerek davranışı edinebilir (Vasta, 1992, s.19-22). Sosyal öğrenme teorisinin de önerdiği gibi, çocuklar sosyal becerileri anne-babalarıyla ilişki kurarak öğrenmeye başlarlar; daha sonra sosyal gruba kardeşler, akranlar ve diğer yetişkinler katılır ve

sosyal beceriler böylelikle gelişir (Çetin ve diğerleri, 2003, s. 18). Sosyal beceri eksiklikleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, düşük sosyal becerilerin çocuklukta ve yetişkinlikte yaşanabilecek uyum sorunları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Çetin ve diğerleri, 2003, s. 29). Bu durum sosyal eksikliklerin eğitim yolu ile giderilmesini mecbur kılmıştır.

#### **1.8.4. Sosyal Beceri Eğitimi**

Sosyal beceri gelişimini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bunlar; ebeveyn etkileşimleri, akran etkileşimleri, sınıfın sosyal ortamı, çocukların bireysel özellikleri, okul aile işbirliği olarak sıralanmaktadır (MEB, 2014, s. 22). Bu faktörleri bertaraf etmek ve çocuğun ihtiyacı olan desteği vermek amacıyla sosyal beceri eğitimlerinin sunulması önerilmektedir.

Çocukların sosyal becerileri ve sosyal beceri yetersizlikleri hakkında eğitimciler ve araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalarda, yeterli sosyal becerilere sahip olmayan çocukların yaşamları boyunca sosyal ilişkilerinin risk altında olacağı, yetersiz sosyal becerilere sahip olan çocukların yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerinde, duygusal alanlarda, okul yaşamlarında ve mesleki başarılarında çeşitli problemlerle karşılaşabilecekleri vurgulanmaktadır (De-rosier ve Lloyd, 2011; O'Brennan, Bradshaw ve Sawyer, 2009; Perren ve Alsaker, 2006; Salmivalli, 2010).

Sosyal beceri eksiklikleri bireylerin toplum ile olan uyum sürecini bozmaktadır. Sosyal beceri eksikliklerinde yaş, cinsiyet ve özel gereksinimli olma durumunun belirleyici olduğundan bahsedilmektedir (Avcıoğlu, 2007, s. 12). Çocuklar sosyal beceri yoksunluğunu iki biçimde yaşarlar. Bunlardan biri aslında bilinen sosyal davranışın duygusal tepkilerin öne çıkması sebebiyle sergilenememesi, diğeri ise sosyal becerinin davranış repertuarında olmamasıdır (Avcıoğlu, 2007, s.12). Sosyal beceri yoksunluğunu ortadan kaldırmak için varolan sosyal becerilerin geliştirilmesi, olmayanların öğretilmesi uygun olacaktır. Bu sebeple sosyal beceri eğitimi programları en iyi araçtır (Avcıoğlu, 2007, s.15).

Sosyal beceri eğitimleri ile ilgili çalışmaların temel varsayımı bu bireylerin yaşadığı yetersizliklerin sebebinin söz konusu sosyal becerileri bilmemeleri olduğudur. Bu noktadan hareket eden eğitim çalışmaları sosyal öğrenme teorisinin ortaya koyduğu bilgilerle birlikte şekillenmektedir. Bierman yaptığı literatür taraması sonucunda, sosyal beceri eğitimlerinde

çocukların eğitim sonucunda sosyal açıdan kabul gören yeni davranışlar kazandıkları, böylelikle sergiledikleri yeni ve kabul gören davranışlar sayesinde akranlarının onlara karşı kabulünün arttığı sonucuna varmıştır (Çetin ve diğerleri, 2003, s.31).

Sosyal beceri eğitimleri geliştirilirken çeşitli yaklaşımlar ve teknikler kullanılabilir. Sosyal beceri eğitimleri herhangi bir gruba özgü olarak o grubun sosyal becerilerinin geliştirilmesi amacıyla tasarlanabileceği gibi herhangi bir gruba özgü olmayarak, uygulanacağı bir çok grubun ihtiyaçlarına cevap verecek içerikte de geliştirilebilir (Bacanlı, 1999, s. 74). 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 ve diğerleri, 2003, s.186-187). Programın akışı ile ilgili Dowrick'ten aktaran Çetin ve diğerleri, 2003'te belirtildiği gibi, basitten karmaşığa bir plan izlenmesini, eğitim programının tanışma ile başlamasını daha sonra programın amacı, hedefler ve grubun kuralları hakkında bilgi içermesini, temel sosyal becerileri içeren çalışmalarını grup üyelerinin ihtiyaç duyduğu ortak becerilerin izlenmesini, son oturumlarda ise daha karmaşık becerilere yer verilmesini önermiştir.

Sosyal beceri eğitimlerinin planlanması ve sürdürülmesi kadar genellenmesi ve kalıcılığının sağlanması da önemlidir. Bu yüzden eğitim programı ile gerçek yaşam arasında bağ olması, seçilen davranışlar çocuğun hayatında da anlamlı olması, mümkün olduğu kadar kazandırılması amaçlanan davranışların günlük hayata aktarımı desteklenmeli, 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 yaşitlarından 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.

### **1.8.5. Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Beceri Gelişimi ve Desteklenmesi**

Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları karmaşık ve üst düzey bilişsel yetenekleri, onların farklı düşünceleri kadar farklı hissetmelerine de neden olmaktadır. Sosyal becerilerin temelinde yatan duygusal süreçlerin gelişimi bu sebeple farklı bir hızda seyredebilmektedir. Duyguları tanıma, ifade etme gibi duygusal süreçlerinin yaşlılarından daha hızlı ve derinlemesine olması sebebiyle yaşlılarına göre çok daha kuvvetli duygular sergileyebilirler, bilişsel süreçlerindeki derinlik olaylar hakkında aşırı derin düşüncelerine yol açabileceği için yeni durumlar onları beklentilerden daha fazla kaygılandırabilmektedir. Sosyal beceriler içinde yer alan duygularını yönetme becerilerindeki yetersizlikler bu aşamada çocukların duygularını yaşama ve ifade ediş biçimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Raising Children, 2016). Silverman (1993), üstün yetenekli çocukların kendilerine özgü duygusal ihtiyaçlarına cevap vermenin, bu çocukların sağlıklı olarak duygusal ve sosyal gelişim evreleri yaşamaları açısından hayati olduğunun altını çizmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin kendine özgü özellikleri vardır. Bu özelliklerin birçoğu olumlu olsa da aşağıda bahsedilecek olan özelliklerin oluşturduğu olumsuzluk boyutu da vardır. Bu özellikler, zihinsel farkındalık, ahlaki ve duygusal gelişmişlik, eş zamanlı olmayan gelişme, aşırı uyarılmışlık, cinsiyete bağlı etmenler ve sosyal uyumdur.

Üstün yetenekli çocuklar zihinsel olarak yaşlılarından farklı özelliklere sahiptirler ve zihinsel gelişimleri yaşlılarınınkinden çok hızlıdır. Bu durum onların sosyal açıdan yalnız ve dışlanmış hissetmelerine neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra zihinsel gelişimleriyle paralel olmayan duygusal olgunlukları nedeniyle, yaptıkları irdelemelerin ve ileri düzeyde soyut düşüncelerinin sonuçlarını kaldıramayabilirler (Köksal, 2007, s.36).

Gross'tan aktaran Köksal, 2007'de belirtildiği gibi genel kanının aksine üstün yetenekli öğrenciler farkındalıklarından gurur duymazlar, tam tersi akranlarıyla aralarındaki uyumsuzlıklardan kendilerini sorumlu tutarlar. Kendilerini farklı hissetmek ve bu farklılıkları yüzünden dışlanacaklarını düşünmek onları mutsuz edebilir.

Silverman'dan aktaran Köksal, 2007'ye göre, ahlakî ve sosyal duyarlılık üstün yetenekli

çocukların temel özelliklerinden birisidir. Kerr ve arkadaşları'ndan aktaran Köksal, 2007, üstün yeteneklilerde ahlakî ve sosyal duyarlılığın çok erken geliştiğini belirtmektedirler. Piechowski'den aktaran Köksal, 2007'ye göre üstün yetenekli çocukların ve gençlerin çok küçük yaşlarda, adalet, eşitlik, dürüstlük ve sorumluluk gibi konularda yetişkin düzeyinde ideallere sahip olmaları onları duygusal anlamda zorlamaktadır. Bunun yanı sıra yetişkinlerden, yanlışlarını görmelerini ve düzeltmek için çabalamalarını beklemektedirler. Bu beklentilerinin gerçekleşmediklerini gördüklerin de ise büyük bir hayal kırıklığına uğramaktadırlar (Köksal, 2007, s.38).

Üstün yeteneklilerin zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki alanlardaki gelişimlerin birbirleriyle paralel olmaması, bireyleri duygusal anlamda zorlayabilir (Köksal, 2007). Eş zamanlı gelişmeyen alanlara örnek olarak, kronolojik yaşla ahlakî duyarlılığı verebiliriz. Üstün yetenekli çocukların ahlakî konularda yaşlarından çok erken olgunlaşmaları strese neden olabilir. Çünkü bu konuları çok sorgularlar ve var olan, alışılmış ahlakî değerleri sınırlar, teorilerini akranları üzerinde denerler. Bu da toplum tarafından anlaşılılmayı ve yalnızlığı getirebilir (Köksal, 2007, s.38). Bunun yanı sıra Lovecky'den aktaran Köksal, 2007'ye göre, üstün yetenekli öğrencilerin ürettikleri fikirlerin altından kalkabilecek duygusal olgunluğa sahip olmayabileceklerinin altını çizmektedir. Silverman'a göre, üstün yetenekli bir çocuk ne kadar hassas ve bu hassasiyet ne kadar erken gelişmişse, çocuğun kırılabilirliği de o kadar fazladır. Üstün yetenekli çocuklar, bu kırılabilirlikle ve duygusal yoğunlukla baş etmek için etkili yöntemler geliştirmedikçe hissettikleri acının altında ezilme riskiyle karşı karşıya kalırlar. Bunun yanı sıra beklentilerini karşılamayan yetişkin davranışlarıyla da baş etmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Köksal, 2007, s.38).

Lovecky'den aktaran Köksal, 2007'de belirtildiği gibi aşırı uyarılma özelliği, yüksek enerji seviyesi, duygusal olarak tepkili olma ve merkezî sinir sistemindeki aşırı hassaslık olarak açıklanabilir. Bu özelliklerden herhangi birisine sahip olan üstün yetenekliler, konsantrasyonlarını uzun süre koruyabilirler, risk almaktan hoşlanırlar, çok geniş ilgi alanları vardır ve pek çoğunda başarılıdırlar ve genellikle birlikte yaşanması zor bireylerdir. Bu özellikteki çocukların çevreyi keşfetmeye ihtiyaçları vardır ve yeni deneyimlerden hoşlanırlar. Pek çoğunun davranışlarını düzenleyebilmeleri için uyarıcılara ihtiyaçları vardır. Eğer uygun uyarıcılarla karşılaşmazlarsa sıkılıp strese girebilirler. Uyarılma ihtiyacının bu kadar yüksek

olması yenilik ihtiyaçlarının artmasına neden olabilir. Bu da yeni projelere başlama ve bu projelerin sonuçları için heyecanlanma gibi olumlu tutumlara neden olsa da, projeler eskidiğinde tamamlanmaları zorlaşabilir. Bu yüzden bu özelliğe sahip pek çok üstün yetenekli öğrenci başladıkları işi bitirememesi sorunuyla yüz yüzedirler. Lovecky'den aktaran Köksal, 2007'ye göre uyarılma özelliğine sahip üstün yeteneklilerin duygusal olarak tepkili olanları ise uyarıcı aramak yerine, başka insanların rahatsız olmadıkları uyarıcılara aşırı tepki gösterirler. Bazı uyarıcıların etkisinde yaşatlarından daha uzun süre kalırlar. Bu çocuklar için oda çok kalabalık, gürültülü, aydınlıktır. Rahatsız oldukları durumlarda gözyaşlarına boğulabilirler. Onlarla alışıldık şekilde iletişim kurmak ya da onların ihtiyaçlarını karşılamak çok zordur. Silverman'dan aktaran Köksal, 2007'ye göre bu özellikteki üstün yetenekli çocukların genellikle insan ilişkilerinde sorun yaşadığını ileri sürmektedir. Aşırı hassas olmanın getirdiği zorluklar yüzünden insanlardan kaçmayı tercih edebilecek olan bu çocukların tepkileri çok uç ve önceden kestirilemezdir. Bu yüzden problem yaratan tipler olarak görülürler ve akranlarından ve yetişkinlerden gerekli yardımı alma konusunda zorluk yaşarlar. Akranları da genellikle bu çocuklardan uzak durmayı tercih ederler. İnsanlar tarafından garip olarak algılanan bu çocuklar genelde alaya ve şiddete maruz kalırlar. Bu da hiçbir çocuğun hatta yetişkinin kolaylıkla baş edebileceği bir durum değildir (Köksal, 2007, s.41).

Üstün yetenekli kızlarla erkeklerin yaşadıkları duygusal ve sosyal sorunlar arasında ortak olan ve olmayan yanlar vardır. Sosyal kabul için özelliklerini gizleme, gelişim düzeyleri kendilerine paralel olmayan akranların tavırları ve toplumun önerdiği rolü kabul etme, üstün yetenekli kızlar ve erkekler için baskı unsuru oluşturan faktörlerdir. Erkeksi olarak algılanmayan davranışlar yüzünden alaya alınma ise sadece üstün yetenekli erkekleri etkilemektedir. Silverman'dan aktaran Köksal, 2007, bazı üstün yetenekli erkek çocukların, kendi gelişim düzeylerinde olmayan çocuklarla iletişim kurmada zorluk çektiğini iddia etmektedir. Üstün yetenekli erkek çocuklar, normal akranlarının oyunlarını aptalca ya da çocukça bulabilirler. Kuralların önemini henüz kavrayamamış akranlarının oyunlardaki kuralları takip edememeleri, onları çok sinirlendirir.

Sosyal kabul tıpkı kızlar da olduğu gibi üstün yetenekli erkeklerde de önemli ve hassas bir konudur. Leroux'a göre (1986), üstün yetenekli erkek çocuklar, akademik olarak başarılı olmakla, akranları içinde popüler olmak arasında kalırlar. Eğer içlerinde buldukları arkadaş

grubu akademik başarıya sahip olmaya değer vermiyorsa hatta küçük düşürücü buluyorsa, o zaman üstün yetenekli erkekler yeteneklerini saklayabilirler. Derslerine çalışmak yerine arkadaşları arasındaki imajını korumayı önemsediklerinden başarıları düşebilir. Bu durum onların kendi bilişsel ihtiyaçlarıyla çelişebilir (Köksal, 2007, s.47).

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ilişkilerde yaşadıkları sorunların bir diğer kaynağı da iletişim sırasında verilen mesajları algılama konusunda çok hassas olmalarıdır. Bu hassasiyet özellikle sosyal ilişkilerde yeterli tecrübeye sahip olmayan üstün yetenekli çocukların, mesajları yanlış yorumlamalarına da neden olabilir. Yapılan yanlış yorumlardan kaynaklanan olumsuz tepkiler akranlar arasında olumsuz bir imaj çizilmesine ve dışlanmaya neden olabilir (Köksal, 2007:47).

Araştırmalar okul öncesi üstün yetenekli çocukların dil kazanımının daha erken olduğunu, buna bağlı olarak farkındalıklarının ve sosyalleşme düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sebeple üstün yetenekli çocuklar işbirlikçi oyun oynamakta, daha büyük oyun arkadaşları seçmekte, yetişkin arkadaş arayışında olmaktadır (Yoo ve Moon, 2006, s. 53).

Üstün yetenekli olmak, sosyal duygusal uyum açısından teşvik edici olduğu gibi sosyal duygusal olarak problem yaratıcı da olabilir. Yapılan çalışmalar okul dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik, aşırı uyarılmışlık, hassaslık, ciddilik, akademik başarı arzusu, uyumsuzluk, otoriteyi sorgulama, kuvvetli adalet duygusu, idealizm özelliklerini ortaya koymuştur (Yoo ve Moon, 2006, s. 53).

Yukarıdaki nedenler incelendiğinde üstün yetenekli çocukların esas sorunları genel olarak, sahip oldukları özelliklerle toplumsal hayata uyum sağlamakta zorlanabilmeleridir. Çocukların yukarıda bahsedilen genel kişisel özellikleri ile toplumsal hayata uyumlarını arttırmada sosyal beceriler anahtar rol oynamaktadır. Bu çocukların toplumsal hayatla uyumunu artırmak için uygun düzenlemeleri yapmak her zaman mümkün olamamaktadır. Ancak bu çocuklara kazandırılacak sosyal beceriler üstün yetenekli olmak ve toplumla uyum içinde yaşamayı sağlayabilmektedir.

## 1.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 1.9.1. Sosyal Beceriler İle İlgili Olarak Yapılmış Çalışmalar

Sosyal becerilerle ilgili olarak Türkiye’de ve dünyada yapılan araştırmalar tarih sırasına uygun olarak özetlenmiştir.

Akbaş (2005) çalışmasında, okul öncesi eğitime devam eden ve normal gelişim gösteren altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözüme becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Örneklemini oluşturan 60 çocuk için Rubin tarafından geliştirilen “sosyal problem çözüme testi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; sosyo-ekonomik ve kültürel düzey ve anne-babaların eğitimi arttıka çocukların sosyal problem çözüme becerilerinin de arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca, örneklemdaki okul öncesi eğitimi almış tüm çocukların sosyal problem çözüme becerilerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Vural (2006) çalışmasında, geliştirilen aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programı ile ailelerden destek alan bir yaklaşımla okul öncesi eğitim almakta olan 6 yaşındaki çocukların temel sosyal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesini amaçlamıştır. Sekiz haftalık program uygulamasının sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler son test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; programa katılan çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Kişilerarası Beceriler, Sözel Açıklama Becerileri, Dinleme Becerileri ve Kendini Kontrol Etme Becerileri alt ölçeklerinden aldıkları son test puanları ile programa katılmayan çocukların puanları arasında program lehinde anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca programa katılan çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Gözlem Formunun, Psikososyal Davranışlar Alt Formundan aldıkları son test puanları ile programa katılmayan çocukların puanları arasında program lehinde anlamlı fark bulunmuştur. Programa katılan çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-Sosyal Davranışlar Gözlem Formundan aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Özgülük (2006), çalışmasında tam ve yarım gün okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerini incelemiştir. Veri toplamada Marmara Üniversitesi Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, tam günlük eğitim programına devam eden çocukların yarım günlük eğitim programına devam eden çocuklardan, sosyal ve duygusal yönden daha gelişmiş oldukları tespit edilmiştir. Çocukların cinsiyeti

sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilemezken, sosyo ekonomik düzeyin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006), okul öncesi çocuklarda sosyal becerileri bazı demografik değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmada 343 öğrenci örneklem alınmış ve veri toplama aracı olarak, farklı sosyal beceri ölçeklerinden yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği, yaşları 4-6 arasında değişen 343 öğrencinin öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda, 4 yaşındaki öğrencilerin 5 ve 6 yaşındaki öğrencilerden daha düşük sosyal becerilere sahip oldukları ve kız çocuklarının erkeklerden daha düşük uyum puanına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, ilk kez okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların daha önce okul öncesi kurumuna giden çocuklara göre daha düşük sosyal beceri puanına sahip oldukları saptanmıştır.

Ekinci Vural (2006), çalışmasında okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilerine yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisini incelemiştir. Verilerin toplanmasında çocuklar için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu, aileler için ise Aile Katılım Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süreyle 43 aktiviteden oluşan Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi uygulanmıştır. Sonuç olarak, eğitim programı uygulanan grupta yer alan ailelerin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan ailelerin aynı ölçekten aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür. Deney grubunda yer alan çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği tüm boyutlarında ve Psikolojik Gözlem Formunun Psikososyal Gelişim alt boyutundan aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür.

Sarı (2007), anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet ve özel okullara devam eden 700 çocuğun annesi örneklem alınmıştır. Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) ile çocuklarının sosyal uyumlarını belirlemek için Sosyal Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Özel okula giden çocukların sosyal uyumsuzluk ve sınırlı sosyal

uyum becerileri yönünden devlet okuluna gidenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu; sosyal uyum becerilerinin çocuğun cinsiyeti, yaşı, annenin ve babanın öğrenim durumu ve yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anne babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların psiko-sosyal gelişim ölçeğinde başarılı olma oranlarının arttığı bulunmuştur. Annesi ve babası 36-40 yaş grubundaki çocukların sosyal uyum ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kurt (2007), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerilerine proje yaklaşımı eğitim programlarının etkisini incelediği çalışmasında, deney grubundaki çocuklara günlük eğitim programlarının bir parçası olarak 23 hafta boyunca, haftada iki saat proje yaklaşımı eğitim programı uygulamıştır. Verilerin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile toplandığı çalışma sonunda, proje yaklaşımı eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinde, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile tüm alt faktörlerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Grupların son test puanları genel olarak değerlendirildiğinde, tüm gruplarda kız çocuklarının puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumunda ise, ön test puanlarının sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Son test puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Çocukların sosyal uyum ve becerilerinin desteklendiği eğitim programları, sosyal uyum ve becerileri destekleyen çeşitli etkinliklerle güçlendirilerek, çocukların sosyal becerileri tanıma, kazanma, uygulama yetilerini kazanmaları sağlanabileceği sonucuna varılmıştır.

Dervişoğlu (2007) okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında, 200 çocuğu örneklem almıştır. Çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla “Sosyal Beceri Ölçeği” ve problem davranışlarını değerlendirmek üzere de “Problem Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre sosyal beceri bölümünden daha yüksek puan aldıkları, erkek çocuklarının ise Problem Davranış Ölçeği’nden aldıkları puanların kızlara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ailelerde çocuk sayısı artıkça, çocukların sosyal becerilerinin daha düşük olduğu problem davranışlarının ise daha çok görüldüğü belirlenmiştir. Daha önce okul öncesi eğitim almayan

çocukların, daha önce okul öncesi eğitim alan çocuklara oranla sosyal becerilerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2008) çalışmasında ilköğretim birinci sınıf ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama, cinsiyet, kardeşe sahip olup olmama, okulöncesi eğitime devam etmeme, okulöncesi eğitime bir yıl devam etme, okulöncesi eğitime iki yıl ve daha fazla devam etmenin temel sosyal becerilerde ve bilişsel becerilerde bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. İzmir İli Kınık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okullarında 275 birinci sınıf öğrencisine ve 275 üçüncü sınıf öğrencisine “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)” Temel Sosyal Beceriler ve Bilişsel Beceriler alt ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; okulöncesi eğitim alan ilköğretim birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin Temel Sosyal Beceriler ve Bilişsel Beceriler alt ölçek puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi eğitime iki yıl devam eden çocukların Temel Sosyal ve Bilişsel Beceriler alt ölçek puanlarının, okul öncesi eğitim almayan ya da okul öncesi eğitime bir yıl devam eden çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner (2008), çalışmalarında arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya özel eğitim gereksinimli dört çocuk “hedef çocuk” ve onların sınıflarındaki 13 çocuk ise “eğitici akran” olarak katılmışlardır. Eğitici akranların yetiştirme süreci, küçük gruplarda doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eğitici akranların, arkadaşlık becerilerini oldukça yüksek düzeyde güvenilir olarak uyguladıkları görülmüştür. Hedef çocukların eğitici akranları ile sosyal etkileşim davranışlarında olumlu yönde belirgin artış görülmüştür. Hedef çocuklar, öğrendikleri sosyal etkileşim davranışlarını uygulama süreci sona erdikten sonraki 3. ve 4. haftalarda da korumuşlar ve sınıftaki diğer iki akrana genelleymiştir.

Günindi'nin (2008) 180 çocuk ve anne babalarını örneklem aldığı ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, çocukların sosyal uyum becerilerini ölçmek amacıyla “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği”, anne-babaların empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B



Formu)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne-babalarının empatik becerileri puanları yükseldikçe, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bülbül (2008) anaokuluna devam eden ve 4 yaşındaki 345 çocuğu örneklem aldığı çalışmada, çocukların sosyal becerilerini ve sosyal becerilerine etki eden değişkenleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nin Okul Öncesi Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin Türkiye'de geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Araştırma sonucunda; kız çocukların erkek çocuklara göre işbirliği, Kendini İfade Etme/Atılganlık, Özdenetim Alt Ölçek ve Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puanları daha yüksek çıkarken, erkek çocukların kızlara göre Problem Davranışlar Ölçeği Toplam Puanı ve Dışsallaştırılmış Davranışlar Alt Ölçeği Toplam Puanları daha yüksek çıkmış, İçselleştirilmiş Davranışlar Alt Ölçeği Toplam Puanında ise iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Dereli (2008) 81 çocuğu örneklem aldığı çalışmada, çocuklar için sosyal beceri eğitimi programının, 6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak, Wally Child Social Problem-Solving Detective Game Test: Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi ve Wally Understanding Feelings Test: Wally Duyguları Anlama Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklar için Sosyal Beceri Eğitim Programının deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Erbay (2008) okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ve anne-baba tutumlarını bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında fark olup olmadığına bakmıştır. Örneklem olarak 401 öğrenci ve anne babalarının ele alındığı çalışmada, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlemek için “İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler ” ölçeği ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek için “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği” (PARI ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim alan ve

almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca, okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin okul öncesi eğitim kurumunun türü, cinsiyet, kardeş sahibi olma, babanın eğitim durumu ve annenin çalışma değişkenlerine göre farklılaşmadığı, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin okul öncesi eğitime başlama yaşı, anne eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaştığı, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin ailenin çocuk yetiştirme tutumu değişkeni ile ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Farina ve diğerleri (2008), komşuluk ve topluluk ortamında sosyalleşmenin, şiddet, sosyal yabancılaşma, okulda başarısızlık gibi şiddet anlamında anti sosyal ve suçlu davranışı kazanma riskini içerdiği hipotezini test etmek amacıyla, İspanyol yasasına göre suç ehliyeti olmayan 11-13 yaş arasındaki 155'i yüksek risk, 191'i ise düşük risk grubunda değerlendirilen 346 çocuğu örnekleme almıştır. Araştırma sonucunda; yüksek risk grubundaki çocukların düşük risk grubundakilere göre yüksek anti sosyal davranış (Yüksek oranda sorumluluktan soyutlanma, düşük çatışma çözüm stratejisi, düşün öz yeterlilik düşük seviyeli sosyal zekâ) ve düşük sosyal beceri gösterdiği saptanmıştır.

Gültekin (2008) çalışmasında, "Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi" (Social Skills Rating System) okul öncesi versiyonu öğretmen formunun beş yaş çocukları için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmayı amaçlamıştır. Ankara ilindeki çeşitli anaokullarına devam eden beş yaşındaki 341 çocuğun örnekleme olarak alındığı araştırma sonucunda; kız çocukların erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade/atılmanlık, özdenetim ve toplam sosyal beceri puanları, erkek çocukların ise problem davranışlar toplam puanı ve dışsal davranışlar puanı daha yüksek çıkmıştır. İçsel davranışlar alt ölçeği toplam puanında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır. Ayrıca çocukların işbirliği ve kendini ifade/atılmanlık puanları, annesi üniversite mezunu olanlarda üniversite mezunu olmayanlara göre daha yüksek çıkarken özdenetim, toplam sosyal beceri puanı, problem davranışlar toplam puanı, dışsal ve içsel davranışlar puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Elibol (2008) yaptığı çalışmada, "Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi" (Social Skills Rating System) Türkçe formunun beş yaş çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırmada; kız çocukların erkek çocuklara göre İşbirliği, Kendini İfade Etme/Atılmanlık, Özdenetim Alt Ölçek ve Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanları daha yüksek

çıkarken, Problem Davranışlar Ölçeği toplam puanı ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeği puanı erkek çocuklarında daha yüksek çıkmış, İçsel Davranışlar Alt Ölçeği toplam puanında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çocukların İşbirliği ve Kendini İfade Etme/Atılganlık Alt Ölçek puanları annesi üniversite mezunu olanlarda, annesi üniversite mezunu olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Babası üniversite mezunu olmayan çocukların Dışsal Davranışlar Alt Ölçeği ve Problem Davranışlar Ölçeği toplam puanı daha yüksek bulunmuştur. İşbirliği, Kendini İfade Etme/Atılganlık, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı, bir yıldan az okul öncesi eğitim alanlarda bir-iki yıl eğitim alanlara göre daha düşükken, Özdenetim Alt Ölçek Puanı, Problem Davranışlar Ölçeği toplam puanı, Dışsal Davranışlar Alt Ölçeği puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Çimen (2009) çalışmasında, 36-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda yer alan sosyal becerilerin öğretilmesine yönelik amaç ve kazanımların, altı yaş grubu çocukların sosyal becerileri kazanmalarında etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu 23 çocuktan oluşmuştur. Veriler, "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; 36-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitimi Programı'ndaki sosyal becerilere yönelik amaç ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Kabasakal ve Çelik (2010) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal uyum düzeylerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, İzmir ilindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 18'i kız 20'si erkek toplam 38 öğrenciyi örneklem almışlardır. Veri toplamada, Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ) kullanmışlardır. Araştırma sonucunda; öğrencilere verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyumları üzerinde etkili olduğunu, deney grubunun bu alt boyutlar için kontrol grubundan anlamlı olarak farklılaştığını saptamışlardır.

Göktaş yüksek lisans tez çalışması kapsamında dört alt gruptan oluşan bir araştırma yapmıştır. 34 çocuk ve ailelerinden oluşan ilk gruba sadece aile katılımlı etkinlikler uygulanmış, 32 çocuktan oluşan ikinci gruba sadece sosyal beceri eğitimi uygulanmış, 30 çocuk ve ailesinden oluşan üçüncü gruba aile katılımlı sosyal beceri eğitimi uygulanmış, 32 çocuk ve ebeveynine herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Çalışmanın sonucunda, üç deney

grubuna uygulanan eğitim şartının grupları oluşturan çocukların sosyal beceri düzeylerine anlamlı etkisi olduğu, en yüksek düzeyde etkinin aile katılımlı sosyal beceri eğitiminin verildiği grupta olduğu tespit edilmiştir (Göktaş, 2015).

Riggio ve arkadaşları'ndan aktaran Yüksel, 1997 tarafından yapılan araştırmada, sosyal beceri ve benlik algısı arasındaki ilişki incelenmiş, sonuç olarak sosyal beceri puanları ile benlik algısı arasında olumlu ilişki bulunmuştur.

Gresham ve Nagle (1980) tarafından, sosyal yönden akranları arasında az kabul gören çocuklara sosyal beceri eğitimi verilmiş ve yapılan çalışmanın sonucunda sosyal beceri eğitiminin çocukların akranları tarafından kabul görmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Elliot ve diğerleri (1989)'da 120 kız, 120 erkek toplam 240 okul öncesi çocuk ile demografik değişkenlerin, problem davranış sıklığının ve dil kazanımı becerisinin çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular sonucunda cinsiyet, dil becerisi ve aile yapısı değişkenlerinin okul öncesi sosyal beceri düzeylerini anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur (Elliot ve diğerleri, 1989, s. 222-234).

Weissberg ve Elias (1990), 5 ve 8. sınıf öğrencilerine sosyal yeterliliği pekiştirme amaçlı olarak bir program uygulamışlardır. Uygulanan programın yarattığı değişiklikleri ortaya koyma amaçlı olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, gruplar arası kıyaslamalar bağımsız gözlemler, öğrenci ve öğretmen raporlarıyla yapılmıştır. Sonuç olarak; deney grubunun sorun çözme becerilerinde artış, arkadaşlarıyla daha fazla kaynaşma, daha iyi dürtü kontrolü, davranışlarda düzelme, kişiler arası etkililik, popüleritede gelişme, kaygıyla daha iyi başa çıkma ve anlaşmazlık çözümünde beceri kazandıkları gözlenmiştir (Salman, 2005).

McClelland ve Morrison (2003) okul öncesi çocuklarla öğrenmeye bağlı sosyal beceriler konusunda boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Çocukların yaşları üç ile dört arasında olup, çocuklara ve ailelerine bir yıl ara ile iki defa öğrenmeye dayalı sosyal beceri ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, çocukların öğrenmeye dayalı sosyal beceri düzeylerinin dört beş yaş aralığında aynı kaldığını göstermiştir (McClelland ve Morrison, 2003, s. 206-224).

İnci ve Deniz'in (2015) yaptıkları çalışmada, 124 anasınıfına ve 170 ilkokula giden, kronolojik yaşı 60-72 ay olan çocukların sosyal beceri gelişimlerini incelemiştir.

Çocukların sosyal beceri düzeyleri Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu” ile belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda çarpıcı sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen veriler çocukların % 65’inin sosyal becerilerinin orta düzeyde olduğunu, anasınıfına giden ve ilkokula giden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında bir fark olmadığını, ayrıca 73 ay ve üstü çocukların sosyal beceri düzeylerinin 60- 72 ay grubundaki çocuklardan farklı olmadığını göstermiştir.

### **1.9.2. Üstün Yetenekli Çocuklarla İlgili Olarak Yapılmış Çalışmalar**

Üstün yetenekli çocuklarla ilgili olarak dünyada ve Türkiye’de yapılan araştırmalar tarih sırasına uygun olarak özetlenmiştir.

Nellis ve Gridley (2000) yaptıkları bir çalışmada 30 normal 20 üstün okul öncesi çocukla bir market gezisi planlama deneyi yapmışlardır. Çalışmanın amacı sosyokültürel bir görevde yeteneğe bağlı olarak planlama becerilerinin farklılıklarını ortaya koymaktır. Tüm katılımcılar beş bölümlü alışveriş turu planlamışlardır. Birinci ve sonuncu tur yalnız başına, ortadaki üç turu kendinden daha iyi ya da daha zayıf bir akranı ile planlaması istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu çocukların tek başlarına, kendilerinden düşük veya yüksek performanslı akranlarıyla aynı düzeyde performans gösterdikleri bulunmuştur (Nellis ve Gridley, 2000, s. 33-44).

Yoo ve Moon (2006) yaptıkları çalışmada 4-18 yaş arasındaki üstün yetenekli çocukların danışmanlık almaya ihtiyaç duydukları konular ortaya konmuştur. Olgudan sonra deseni ile gerçekleşen çalışmada 120 kişiye içeriğinde demografik bilgiler, problem alanları gibi bölümler bulunan anketler ulaştırılmıştır. Anketler yaşamın belli dönemindeki sorunları sorgulayacak biçimde tasarlanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda arkadaş ilişkileri konusunun okul öncesi, okul çağı ve adölesanlık dönemlerinin hepsinde danışmanlık ihtiyacı duyulan konular arasında yer aldığını göstermiştir. Araştırmanın bulguları arasında üstün yetenekli çocukların yaşları büyüdükçe eğitim ve kariyer danışmanlığına daha çok ihtiyaç duyduğu bilgisi de yer almıştır (Yoo ve Moon, 2006, s. 59).

Schwean ve arkadaşları (2006), üstün yetenekli olmayan ama ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin kendilerini kişilerarası beceriler boyutunda anlamlı oranda daha yüksek bulurken

üstün çocukların, bireylerarası alt boyutunda değil birey içi ve uyum boyutunda anlamlı oranda yüksek puan aldıklarını ortaya koymuşlardır. Bu durum üstün yetenekli sahip çocukların akran ilişkilerinde problem yaşamaya daha eğilimli olduklarını düşündürmektedir (Köksal, 2007, s.106).

Mueller (2009) yaptığı bir araştırmada depresyona karşı üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan ergenleri koruyan faktörleri incelemiştir. Araştırma kapsamında 12-19 yaş arası 762 üstün yetenekli, 762 üstün yetenekli olmayan adölesana zeka tespiti için Peabody Resim Kelime Testi ve depresyon için Depresyon Epidemiyolojisi Çalışma Merkezi Ölçeği uygulamıştır. Bulgular yaş, cinsiyet, aile geliri ve etnik köken gibi demografik özelliklerin koruyucu olduğunu göstermiştir. Bunların yanında sağlıklı bir kendilik algısı, yüksek düzeyde algılanan aile bağlılığı, okula aidiyetin depresyona eğilimi her iki grup için de azalttığı bulunmuştur. Bu durum sosyal desteğin ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir (Mueller, 2009, s. 3-14). Sosyal desteği sağlamak için bireyin sosyal becerilere sahip olması gereklidir. Aksi durumda sosyal desteğin koruyucu etkisinden mahrum kalacaktır.

Üstün yeteneklilerin normal zeka düzeyine sahip akranlarından ne yönde farklılaştığını bulmak için nöropsikolojik testlerden oluşturulan bir batarya fonksiyonel magnetik rezonans (fMRG) altında uygulanmış ve üstün yeteneklilere ait bir nöroradyolojik profil çıkarılması amaçlanmıştır. Yapılan bu pilot çalışmada zeka bölümü 130 puanın üstündeki 8 çocuk ile zeka bölümleri 90-130 arası olan 16 çocuğa fMRG altında Mangina Testi uygulanmıştır. Görsel mekansal bir görev olan Mangina Testi'ni yaparken aktif olan beyin alanları iki grup açısından karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, zeka bölümü normal olan çocukların bu görevi yaparken görsel mekansal algılama ile ilgili beyin bölgesinin yanında yüksek bilişsel işlevlerden sorumlu beyin bölgelerini de kullandıkları, üstün yetenekli çocukların ise sadece görsel mekansal bilişle ilgili olan beyin bölgesinin aktivasyonu ile bu görevi yapabildikleri ortaya çıkmıştır. Karakaş bu sonucu, üstün yetenekli çocukları normal gelişen çocuklardan ayırt eden fonksiyonun görsel-mekansal biliş olduğu, bu çocukları tanılama girişimlerinde görsel mekansal algılama ve biliş özel önem verilmesi gerekeceği biçiminde yorumlamıştır (Karakaş ve Doğutepe- Dinçer, 2011, s. 210).

Lee ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada Yetenek Gelişimi Merkezi'ne devam etmiş olan 1526 adölesana internet yoluyla ulaşarak bir araştırma yapmışlardır. Araştırma bulguları

incelendiğinde, üstün yeteneklilerin akademik yeteneklerini, normal akranlarla ilişkilerini olumlu algıladıkları, üstün oluşlarını akran ilişkilerini bozan bir faktör olarak görmedikleri fakat akademik yönlerini sosyal yönlerinden daha olumlu gördükleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, akademik olarak kuvvetli-başarılı kişilerin akranları ile sözel iletişim kurmada diğer alanlara göre daha çok problem yaşadıkları öne sürülmüştür (Lee ve diğerleri, 2012 90-104).

İspanya’da França-Freitas ve diğerleri tarafından, yaşları 8 ile 12 arasında değişen 269 üstün yetenekli, 125 normal gelişim gösteren çocuk üzerinde yapılan sosyal beceri araştırmasında, sosyal beceri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde sorumluluk, kendine güven, öz denetim, problemden kaçınma ve pozitif duyguların ifadesi alt boyutlarında üstün yetenekli çocukların sosyal beceri düzeylerinin normal gelişim gösterenlerden yüksek olduğu, ancak empati alt boyutunda iki grubun sosyal beceri düzeylerinin aynı olduğu görülmektedir (França-Freitas ve diğerleri, 2014, s. 293).

Üstün yetenekli çocuklarda sosyal beceri düzeyi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda çelişkili veriler bulunmaktadır. Peyre ve diğerlerinin Fransa’da yaptıkları bir çalışmada okul öncesi dönemde yüksek zihinsel performansa sahip çocukların duygusal, davranışsal ve sosyal problem yaşama durumları incelenmiştir. Yaşları beş ile altı arasında değişen 1100 çocuğun annesi tarafından doldurulan ölçeklerden elde edilen verilere göre, normal gelişim gösteren ve yüksek zihinsel potansiyel sergileyen çocuklar arasında ölçek puanları açısından fark elde edilememiş ancak duygusal problemler ile yüksek zihinsel potansiyelli olma arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak daha hassas analiz yöntemleri kullanıldığında bu ilişkinin desteklenmediği görülmüştür (Peyre ve diğerleri, 2016, s. 366-371).

Üstün yetenekli çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ilgili olarak yapılan bir başka çalışmada ise, Malezya’da 15 yaşındaki üstün yetenekli 240 ergenden oluşan örneklem üzerinde sosyal becerilerin empati ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada Malezya kültürüne özgü olarak oluşturulmuş bir ölçek kullanılarak sosyal beceri ve empati ile ilgili boyutlara dair veri elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, sosyal becerilerin empati ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu, üstün yetenekli bireylerin sosyal beceriler konusunda sorun yaşadıkları, bu sorunların kişilerarası ilişki kurmayı zorlaştırdığı görülmüştür. Ishak ve diğerleri bu sonuçlara

bağlı olarak, üstün yetenekli çocukların sosyal becerilerinin mutlak suretle desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Ishak ve diğerleri, 2014, s. 750-753.)





## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk bölümünde, Renkli Progresif Matrisler testinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılmış, ikinci bölümünde ise eğitim programının etkisinin incelenmesi çalışması yapılmıştır.

Güvenirlilik ve geçerlik çalışmasının yapıldığı ilk bölümünde niceliksel araştırma yöntemlerinden betimsel (tarama) model kullanılmıştır. Modelde çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklemin hali hazırdaki durumu belirlenmiştir (Kuzu, 2011, s. 26).

Araştırmanın ikinci bölümünde ise, deneme modellerinden tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deney deseni kullanılmıştır. Bu model, deneme öncesi modellerden biridir; ancak gerçek anlamda bir deneysel model niteliği taşımaz (Karasar, 1998, s.97). Araştırmada üstün yetenekli çocuklara uygulanmış olan eğitimin sosyal beceri düzeyine etkisi ön test son test modeli ile incelenmiş, bağımsız değişken eğitim, bağımlı değişken ise sosyal beceri düzeyi olarak belirlenmiştir.

#### 2.2. Evren ve Örneklem

##### 2.2.1. Güvenirlilik Evreni ve Örneklem

Araştırmanın güvenilirlik, geçerlik evrenini Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet okullarının anasınıfına devam eden kronolojik yaşı 60-72 ay olan çocuklar oluşturmaktadır. Örneklemin oluşturulmasında tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Akın (2002) tabakalı örnekleme, ana kütledeki birimlerin özellikleri bakımından tabaka olarak adlandırılan

homojen alt gruplara ayrılması olarak açıklamıştır. Tabakalamanın yapılabilmesi için Ankara ilinin dokuz merkez ilçesindeki okul sayıları üzerinden hedef okul sayısı hesaplanmış, ilçelerdeki okul sayılarının Ankara'daki okul sayısına oranı ile bulunan tabaka ağırlığı örnekleme sayısı ile çarpılarak, her tabakada ulaşılabilecek okul sayıları elde edilmiştir. Bu okul sayısı 34 olarak tespit edilmiştir. Her okuldan üç kız, üç erkek olmak üzere altı çocuk alınmış, güvenilirlik çalışması örnekleme 204 çocuk olarak gerçekleştirilmiştir. Örneklemin oluşturulmasından basit rassal örnekleme tekniği kullanılmıştır (Kabakçı-Yurdakul, 2011, s. 83).

Araştırmanın güvenilirlik analizlerinde test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. %95 güvenirlilikte %93 teorik power ile test tekrar test çalışmasında 50 denekle çalışılmıştır.

Güvenirlilik çalışması kapsamında çalışılan örneklem 97 kız 96 erkek çocuktan oluşmuştur. Çocuklara ait demografik bilgiler aileler tarafından okullara başvuru için doldurulan kayıt formlarından elde edildiği için bazı ailelere ait demografik bilgilere ulaşılamamıştır. Demografik bilgilerden elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur. Örnekleme dahil edilen çocukların %31,08'inin tek çocuk olduğu, %66,32'sinin çok çocuklu ailelerden geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 1.

*RPM Testi Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasına Katılan Çocuklara Ait Demografik Bilgiler Tablosu*

		N	%
Cinsiyet	Kız	97	50,25
	Erkek	96	49,75
	Toplam	193	100,00
Kardeş Sayısı	Kardeş Var	128	66,32
	Kardeş Yok	60	31,08
	Toplam	188	97,40
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	46	23,83
	Ortaokul	22	11,39
	Lise	74	38,34
	Lisans	43	22,27
	Lisansüstü	3	1,55
	Toplam	188	97,38
Anne Meslek	Ev hanımı	132	68,39
	Vasıflı	39	20,20
	Vasıfsız	22	11,39
	Toplam	193	99,98
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	29	15,02
	Ortaokul	26	13,47
	Lise	73	37,82
	Lisans	53	27,46
	Lisansüstü	6	3,10
	Toplam	187	96,87
Baba Meslek	Vasıflı	99	51,29
	Vasıfsız	90	46,63
	Toplam	189	97,92

Örnekleme dahil edilen çocuklardan çoğunluğunun annelerinin lise mezunu (% 38,34) ve ev

hanımı (% 68,39) olduğu görülmektedir. Örnekleme dahil edilen çocukların çoğunluğunun babalarının ise lise mezunu (% 37,82) olup vasıflı bir işte çalıştığı (% 51,29) görülmektedir.

### **2.2.2. Eğitim Programı Çalışma Grubu**

Sosyal Beceri Eğitimi çalışma grubu bir kamu kurumuna bağlı anaokuluna devam eden kronolojik yaşı 60-72 ay olan çocuklar arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Renkli Progresif Matrisler Testi uygulamalarında yüksek puan alan çocuklardan yapılan gözlemler sonucunda belirlenen iki kız, iki erkek olmak üzere dört çocuk seçilmiştir. Herhangi bir psikiyatrik veya nörolojik bozukluğu olan, bilişsel işlevleri ve davranışları etkileyecek ilaç kullanan çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

**2.3.1. Genel Bilgi Formu:** Çocuğun doğum tarihi, kardeş sayısı, anne ve babanın yaşları, öğrenim ve mesleki durumları gibi demografik bilgileri içeren bir formdur. Formlar araştırmacı tarafından çocukların kişisel dosyalarındaki bilgilerden yararlanılarak doldurulmuştur.

**2.3.2. Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM):** 1948 yılında Raven tarafından oluşturulan progresif matrisler bir kaç form olarak kullanılmaktadır (Raven ve diğerleri, 1998, s. 12). Renkli Progresif Matrisleri Testi, okul öncesi dönem, mental kısıtlılık veya yaşlılık durumları için geliştirilmiştir. A, AB ve B olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Her bölümde 12'şer madde yer almaktadır. Her madde 3\*3'lük matrislerden oluşur. Anlamsız şekillerden oluşan her matriste, bir kısmı eksik olan problem şekil ve bir tanesi eksik kısmı tamamlayan altı seçenek vardır. Bir matrisi oluşturan şekiller bir kurala göre soldan sağa veya yukarıdan aşağıya doğru sıralanmışlardır ve boşluğu doldururken çocuğun her kuralı kavrayarak seçeneklerden uygun parçayı seçmesi gerekmektedir. Her bölümün ilk maddesi çocuğun rahatlıkla çözebileceği zorluk derecesinde olup, daha sonra gelen maddelerin zorluk derecesi kademeli olarak artmaktadır. En kolay olan ilk maddeler farklılandırmayı daha sonra gelen zor maddeler ise analogi, permütasyon, alternatif örüntü ve mantıklı ilişkileri gerektirmektedir

(Raven ve diğeri, 1998, s. 1-4).

Doğru olarak yanıtlanan her madde bir puan olarak kayıt edilmekte, test sonucunda üç bölüme ait toplam puanlar ve bir genel toplam puanı hesaplanmaktadır. Testin değerlendirilmesi ise ülkelere ait norm tabloları ile elde edilen bu puanların karşılaştırılması şeklindedir.

Renkli Progresif Matriler Testi'ne ait psikometrik çalışmalar çeşitli ülkelerde yapılmıştır. Güvenirlilik çalışmalarında iki yarı güvenirliliği ve test tekrar test güvenirliliği yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Amerika'da Jensen tarafından anasınıfından altıncı sınıfa kadar farklı etnik kimliklere sahip 1662 çocuk ile yapılan çalışmada testin iki yarı güvenirliliği kat sayısı 0.90 bulunmuş ve etnik kimlik ile cinsiyet farkının test performansı üzerinde anlamlı etki yapmadığı raporlanmıştır. Benzer çalışmalar Kuveyt, Singapur, Çin, Tayvan gibi çeşitli ülkelerde de yapılmış ve güvenirlilik kat sayıları 0.80 ve üstü olarak raporlanmıştır (Raven ve diğeri, 1998, s.27-28).

Test tekrar test güvenirliliği çalışmaları Hindistan, Kanada gibi farklı ülkelerde çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Hindistan'da Rao ve Reddy tarafından yapılan çalışmada, 1-5. sınıflara giden 1017 çocukla yapılan çalışmada 100 çocuğa iki üç hafta sonra tekrar test uygulanmış elde edilen değer 0.86 olarak bulunmuştur. Elley ve McArthur'un Kanada'lı 27 çocukla yaptığı çalışmada da benzer şekilde test tekrar test değeri benzer biçimde 0.87 olarak bulunmuştur (Raven ve diğeri, 1998, s.28).

Geçerlilik çalışmaları incelendiğinde güvenirlilikte olduğu gibi bir çok ülkede yapılan çalışmalar vardır. Örneğin Almanya'da Wiedl ve Carlson tarafından 180 üçüncü sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmada elde edilen verilere uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda üç faktör ortaya çıkmış ve bu faktörlerin toplam varyansın %36'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Amerika'da yapılan bir başka çalışmada 783 çocuktan oluşan daha büyük bir örneklem kullanılmış ve Almanya'dakine benzer olarak üçlü faktör yapısı bulunmuş, tetrakorik korelasyon kullanılması sonucu bu faktör yapısının varyansın %41'ini açıkladığı tespit edilmiştir (Raven ve diğeri, 1998, s.28).

### **2.3.3. Yapılandırılmış Gözlem Formu ve Materyalleri**

Yapılandırılmış gözlem formu ve materyalleri tamamen araştırmacı tarafından grup etkinliği

olarak uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Bu araç, çocuklarda Renkli Progresif Matrisler Testi'nin ölçtüğü dikkat, görsel algı ve muhakeme boyutlarının gözlem yoluyla da tespit edilmesi için oluşturulmuştur. Çocukların bahsi geçen alanlardaki hedeflenen davranışlarının gözlenebilmesi ve gözlem formu ile tespit edilebilmesi için yapılandırılmış gözlem yapılması gerekmektedir. Gözlenmesi hedeflenen davranışın ortaya çıkma olasılığının arttırılması-kontrol edilmesi amacıyla etkinlikler oluşturulması yoluna gidilmiştir.

Üç ayrı oturum olarak planlanmış olan gözlem aşamasında her oturumda üç ana etkinlik bulunmaktadır. Çocukların ilk oturumda farklı sınıflarda olmaları sebebiyle yabancılık çekmemeleri için ısınma etkinliği oluşturulmuştur. Daha sonra ana etkinlikler yer almaktadır. Etkinlikler büyük bir resmin eksik parçalarını uygun biçimde yerine yerleştirmek, bir resmin ayna görüntüsündeki eksik parçayı bulup tamamlamak, bir ipin üzerine üç öğelik örüntü ile dizilmiş olan boncukları örüntüyü takip ederek tamamlayıp bir bileklik oluşturmak, uzun adamın karşısında kısa adam varsa uzun kadının karşısına ne gelir gibi kavramsal muhakeme sorularını yanıtlamak biçimindedir. Tüm etkinliklerde çocuklar tepkilerini hem sözel olarak vermekte hem de ellerindeki uygun materyali kullanarak örneğin elindeki parçayı doğru yere yerleştirme gibi fiziksel olarak vermektedir.

Çocukların her etkinlikte verdikleri doğru tepki gözlem formuna "1" puan olarak kaydedilmiştir. Değerlendirmeler gözlem oturumları sonunda elde edilen toplam puan üzerinden yapılmıştır.

#### **2.3.4. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)**

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED), TÜBİTAK Kamu Kurumları Araştırma Geliştirme Projeleri 1007 Programı kapsamında Ömeroğlu ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilmiştir. Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi kapsamında Türk kültürüne uygun olarak okul öncesi çocuklara yönelik geliştirilmiştir. Türkiye norm değerleri ile ölçek, bir çocuğun aynı yaştaki ve cinsiyetteki akranları ile gelişimi kıyaslanarak sosyal beceri düzeyi hakkında bilgi vermektedir. 36-72 aylık çocukların sosyal becerilerine ilişkin yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar, çocukların sosyal becerilerine ilişkin performansları konusunda durum belirlemeye yönelik veriler ortaya

koymaktadır.

OSBED, 36-72 aylık çocukların öğretmenleri ve anne-babalarına yönelik olmak üzere iki ayrı form şeklinde düzenlenmiştir. Her iki formda genel/demografik bilgiler dışında 36-72 aylık çocukların gelişim düzeylerine yönelik 49 sosyal beceri maddesi bulunmaktadır. Ölçek her bir çocuk için yetişkin (öğretmen yada anne baba) tarafından doldurulmakta ve çocuğun sosyal beceri performansı alt boyutlar çerçevesinde değerlendirilmektedir. 36-72 ay çocukları için geliştirilen OSBED, başlangıç, akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme becerileri olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Çocukları gözlemleyen yetişkinler tarafından bireysel olarak uygulanabilmektedir. Ölçeğin puanlamasında, eğer çocuk bu beceriyi kullanmada hemen hemen hiç iyi değil ise 1 puan, nadiren iyi ise 2 puan, bazen iyi bazen de iyi değil ise 3 puan, çoğu zaman iyi ise 4 puan ve hemen hemen her zaman iyi ise 5 puan verilir. Ölçekten alınan puanlar oluşturulan puan tablosu ile karşılaştırılarak çocuğun sosyal beceri düzeyi hakkında tanımlama yapılır. Ölçek alt boyutundan alınan toplam puan 0-39 arasında ise, çocuğun söz konusu boyutta sosyal beceri gelişimi yaşıtlarına göre oldukça geridir ve desteklenmesi gerekir. Eğer 40-44 puan aralığında ise, çocuğun sosyal beceri gelişimi yaşıtlarına göre daha yavaştır ve gelişimi desteklenmelidir. Puan 45-50 arasında ise çocuğun sosyal gelişimi yaşıtlarına göre bir miktar yavaş olup, desteklenebilir. Puanın 51'in üstünde olması durumunda çocuğun sosyal becerilerindeki gelişim yeterli ve beklenen düzeydedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği çocuğun sosyal becerileri kazandığının göstergesidir. Ayrıca ölçek alt testleri ve toplam puanlarının hangi persantile dahil olduğu ve bu persantilin sosyal beceri gelişimi açısından neyi temsil ettiği ölçeğe ait el kitabında yer almaktadır (Ömeroğlu ve diğerleri, 2014, s.115).

Ölçeğin psikometrik değerlendirmesi ve norm çalışmaları yapılmıştır. Yapılan iç tutarlık analizlerinde ölçeğin tüm yaş grupları ve alt testler açısından iç tutarlık katsayılarının .84- .95 aralığında olduğu, geçerliliğini tespit edilmesi amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre de model veri uyumunun istatistiksel olarak sağlandığı belirlenmiştir (Ömeroğlu ve diğerleri, 2014, s. 102-115).

## 2.4. Veri Toplama Süreci

### 2.4.1. Renkli Prograsif Matrisler Testi Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

**2.4.1.1. Renkli Prograsif Matrisler Testinin Çevrilmesi:** Araştırmaya geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılacak olan Renkli Progresif Matrisleri Testi yönergesinin Türkçe'ye çevrilmesi ile başlanmıştır. Bunun için de ikisi yurtdışında eğitim almış ve çift dilli (bilingual), diğer ikisi de Türkiye'de İngilizce eğitim veren bir üniversitede eğitim almış dört uzman psikolog tarafından, testin yönergesi İngilizce'den Türkçe'ye Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiştir. Daha sonra İngilizce'den Türkçe'ye Türkçe'den İngilizce'ye çevrilen metinlerin her iki dilede de aynı anlamı ifade edip etmediği kontrol edilmiştir.

Bunu takiben elde edilen Türkçe yönerge metni ve test materyali biri Çocuk Gelişimi, ikisi Okul Öncesi, biri Özel Eğitim, biri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanlarından ve üstün zihinsel potansiyelli çocuklar konusunda çalışmaları olan beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan değerlendirmeyi test içeriği ve yönergesinin Türk kültürüne, araştırmanın yapılacağı yaş grubuna ve gelişimsel özelliklerine uygunluğu, ayrıca yönergenin İngilizce ve Türkçe yönünden anlamsal tutarlılığı yönünden yaparak, yaptıkları bu değerlendirmeleri Uzman Değerlendirme Formu'na yazmaları istenmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda uzmanlar test maddelerinin Türk kültürüne, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak yönergedeki yanlış ve doğru gibi kelimelerin performans kaygısı yaratabileceği düşünülerek bu kelimeler yerine uygun ve uygun olmayan terimlerini yerleştirilmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan incelemeler sonucunda yönergede bu değişiklik yapılmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

**2.4.1.2. Renkli Prograsif Matrisler Testi Uygulaması:** Renkli Progresif Matrisler Testi'ne ait uygulama ve puanlama yönergesinin uzman görüşüne sunulması sonucunda gelen önerileri takip ederek yapılan düzeltmeler sonrasında Türkçe'ye çevrisinin tamamlanmasının ardından, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara'nın tüm merkez ilçelerinden seçilmiş 34 okul için uygulama izni alınmıştır. Örneklem tespiti, ilçelerdeki okul yoğunluğuna uygun olarak tabakalı örneklem kullanılarak yapıldığı için her ilçeden farklı sayıda okul



örnekleme dahil edilmiştir. Buna göre Altındağ'dan dört, Çankaya'dan altı, Etimesgut'tan üç, Gölbaşı'ndan iki, Keçiören'den beş, Mamak'tan beş, Pursaklar'dan bir, Sincan'dan üç, Yenimahalle'den beş okul örnekleme alınmıştır.

İzin işlemlerinin tamamlanmasının ardından güvenilirlik-geçerlik çalışmasına dahil edilen 204 çocuk için okullara gidilmiş, okul yöneticilerine araştırma hakkında bilgi verildikten sonra, sınıf öğretmenlerinden sınıf listeleri talep edilmiştir. Öğretmenlerden çocukların gelişimsel özellikleri dair bilgi alınmış, öğretmenler tarafından üstün yetenekli olduğu tahmin edilen ama tanısı konulmamış olan veya nörolojik -psikiyatrik herhangi bir bozukluğu olduğu bilinen çocuklar listelerden çıkarılmıştır. Kalan çocuklar arasından rastgele olarak üç kız üç erkek örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmaya alınmayacak çocuklara şimdilik çalışmanın bu altı çocukla yapılacağı bilgisi verilmiştir. Çocuklara ve ebeveynlerine ait bilgiler çocukların dosyalarından elde edilmiş, buradaki eksik bilgiler öğretmenler aracılığıyla tamamlanmaya çalışılmıştır. Ancak bazı ebeveynlere ait yaş, eğitim ve meslek bilgilerine erişilememiştir.

Testin uygulanması için öncelikle sınıflara girilmiş, çocuklarla kısa bir zaman geçirilmiştir. Teste alınacak çocuklar sıra ile test uygulama odası olarak belirlenen, sessiz, çocuk ve araştırmacının oturması için uygun biçimde düzenlenmiş olan odaya getirilmiştir. Çocukla karşılıklı oturan araştırmacı çocuğa bir oyun oynayacaklarını ve bu oyunu kamera ile kaydedeceğini söylemiştir. Bu açıklamanın arkasından “Şimdi sana bazı şekiller göstereceğim ve bununla ilgili sorular soracağım. Sen de bana cevaplarını parmağını şekle koyarak söyleyeceksin. Eğer anladınsa başlayalım.” biçiminde yönerge verilerek teste başlanmıştır. Çocuklar test alma kriteri olan ilk beş maddeyi doğru cevaplama kriterini sağlayamamışlarsa da teste devam edilmiştir. Bunun yanında şekillere bakmadığı veya dikkati dağıldığı gözlenen çocukların dikkati teste çekilmiştir. Testin sonunda çocuklara teşekkür edilerek, araştırmacı tarafından sınıflarına geri götürülmüşlerdir.

Bir ilçedeki tüm okullar tamamlandıktan sonra diğer ilçedeki okullara geçilmiştir. Örnekleme dahil edilen 204 çocuğun hepsine test uygulanmış ancak çeşitli sebeplerden ötürü bazı çocuklar değerlendirme dışı bırakılmış, örnekleme dahil edilen çocuk sayısı 97 kız, 98 erkek olmak üzere 195 çocuk olmuştur.

Test ölçümünün güvenilirliğinin hesaplanması amacıyla, uygulamanın bitiminden bir ay sonra testin uygulandığı ilk 50 çocuğa Renkli Progresif Matrisler Testi tekrar uygulanmıştır.

### 2.4.1.3. Renkli Progresif Matrisler Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları:

Güvenirlik, aynı koşullar altında yapılan tekrarlı ölçmelerde kişinin aynı puanı alma derecesini gösterir. Diğer bir deyişle güvenilirlik, bir ölçme aracının ilgili olduğu özelliği ne derece tutarlı olarak ölçtüğüyle ilgilidir. Üç değişik güvenilirlik katsayısı türü vardır. Bunlardan ilki, paralel formları olan testlerde iki form arasındaki korelasyonun ifade ettiği eşdeğerlik katsayısı, diğeri iki parçaya bölünebilen testlerde bu iki parça arasında hesaplanan iç tutarlık katsayısıdır. Üçüncü katsayı türü, testin zaman aralıklı olarak yapılan iki uygulaması arasındaki korelasyonu temsil eden tutarlık katsayısıdır (Karakaş, 2004).

Bu araştırmada testin paralel bir formunun olmaması, A,AB ve B bloklarının tam paralel olmaması sebebiyle, test tekrar test diye adlandırılan tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Raven Progresif Matrisler Testi'nin Türkiye standardizasyonunda test tekrar test aralığı olarak bir ay olarak alındığı için, bu araştırmada da aynı aralık belirlenmiştir (Karakaş, 2004). Yürütülen analizlerde bir ay ara ile uygulanan tekrarlı Renkli Progresif Matrisler Testi uygulamasından elde edilen verilerle pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre testin birinci bölümünün (A) tekrarlı uygulamaları arasında anlamlı ilişki bulunmadığı ancak diğer bölümlerden (AB,B) elde edilen puanlar ve toplam puanların tekrarlı uygulamaları arasında orta-tatmin edici düzeyde ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ( $r: .60; p<.001$ ).

Tablo 2.

*Renkli Progresif Matrisler Testi Güvenirlik Analizleri Tablosu*

Renkli Progresif Matrisler Testi Bölümleri	Test- Tekrar Test Değerleri
A	.18
AB	.48*
B	.45*
<b>TOPLAM PUAN</b>	<b>.60*</b>

\* $p<.001$

Buna göre Tablo 2'de görüldüğü üzere, testin ilk oniki maddesini yapan çocukların testle ilk karşılaştıklarında ve ikinci karşılaştıklarındaki performansının farklı olduğu ancak geri kalan

yirmi dört maddedeki performansları ve tüm maddelerden hesaplanan toplam puanlar anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında Renkli Progresif Matrisler Testi'nin güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

**2.4.1.4. Renkli Progresif Matrisler Testi Geçerlik Analizi Sonuçları:** Geçerlik, testin ölçmeyi amaçladığı özellik veya süreci ölçme gücüdür. Geçerliğin belirlenmesi için çeşitli yaklaşımlar uygulanabilir. Bunlardan ölçüt geçerliği iki tür olup bunlardan yordama geçerliği testin bir ölçüt davranışla ilişkisi ve onu yordayabilme derecesi ile ilgilidir. Bu teste ilişkin bir ölçüt davranışın bulunmaması nedeniyle bu teknik geçerlik için kullanılamamıştır. Uyuşma geçerliği ise söz konusu testin ölçtüğü düşünülen özelliği ölçtüğü bilinen başka standart bir test ile ilişkilendirilmesi anlamına gelmektedir. 60-72 aylık çocuklar için testin ölçtüğü özellikleri ölçen güvenilir ve geçerli başka bir test olmaması sebebiyle bu teknik kullanılamamıştır. Kapsam geçerliği de testin söz konusu kapsamı temsil etme düzeyini belirlemeye yöneliktir. Kurultu geçerliği ise, testin ilişkili olduğu özellikleri ölçme durumunun; deneysel, korelatif veya istatistiksel tekniklerle araştırılması temeline dayanır (Karakaş, 2004).

Bu çalışmada kullanılan Renkli Progresif Matrisler Testi'nin geçerliği, kapsam geçerliği ve kurultu geçerliği yaklaşımları ile incelenmiştir. Bu kapsamda Renkli Progresif Matrisler Testi test materyali, yönergesi ile üstün yetenekli çocuklar, çocuk gelişimi ve eğitimi alanlarında çalışmaları olan beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar tarafından incelenen test materyali ve yönergesinin çocukların yaşına, ölçülmek istenen özelliğe uygun olduğu görüşü sunulmuştur.

Kurultu geçerliğinin incelenmesi için Ankara genelinde yapılan uygulamalardan elde edilen veriler üzerinden temel bileşenler analizi (TBA) uygulaması yapılmıştır. Üç değerlerin atılması ile birlikte 194 çocuktan elde edilen tüm puanlar incelenmiş ve veri seti içinde varyansı sıfır olan maddeler analiz dışında bırakılmıştır. TBA'da elde edilen faktörlerin hangilerinin sıfırdan anlamlı olarak farklı olduğunu belirlemede Kaiser normalleştirme ölçütü kullanılmış ve özdeğeri (eigenvalue) 1.00'den büyük olan faktörler yoruma esas alınarak bunların ortak varyansa katkıları incelenmiştir. Faktör varyanslarının maksimum olmasını sağlamak ve daha iyi yorum veren en basit yapıya ulaşmak için; verilere, ortogonal

rotasyon yöntemlerinden biri olan Varimaks yöntemi uygulanmıştır. En düşük faktör yükü (factor loading) 0.316 kabul edilmiştir; bu değer altındaki faktör yükleri, varyansa katkıları %10'un altında kalması nedeniyle, dikkate alınmamıştır. Uygulanan analizde herhangi bir faktöre yerleşmeyen maddeler de analiz dışında bırakılarak analizler tekrarlanmış ve yedi faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerin toplam varyansın % 58'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Wiedl ve Carlson'dan aktaran Raven, 1998 Renkli progresif matrisler testi el kitabındaki geçerlik çalışmaları içinde yer alan Almanya'da 180 çocuk üzerinde yürütülmüş bir çalışmada, elde edilen verilere faktör analizi uygulanmış ve sonucunda üçlü bir faktör yapısı elde edildiği belirtilmiştir. Ortaya konan bu faktör yapısının varyansın %36'sını açıkladığı raporlanmıştır. Yine Amerika'da yapılan bir başka çalışmada 783 çocuktan veri toplanmış ve bu veriye uygulanan faktör analizi sonucunda üç faktörlü yapı tekrarlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen faktör yapısının varyansın %28'ini açıkladığı raporlanmıştır (Raven ve diğerleri, 1998, s.34). Fajgelj ve diğerlerinin Renkli Progresif Matrisler Testi'nin altında yatan yapıyı ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmalarında yaşları 4-11 arasında değişen 2334 çocuktan elde edilen test verileri farklı istatistik paket programlarında farklı analiz yöntemleri ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde bazı yöntemlerin sonucunda testin üçlü faktör yapısına sahip olduğu veya bazı yöntemlerin sonucunda ise dörtlü bir faktör yapısına sahip olduğu tespit edilmiştir (Fajgelj ve diğerleri, 2010, s. 1020).

Yukarıda belirtilen çalışmalara uygun olarak faktör sayısı üç olarak belirlenerek analizler tekrarlandığında bu faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi % 31,55 olarak bulunmuştur. Maddeler ve faktör yükleri Tablo 3'de sunulmuştur. Buna göre, analize dahil edilen 17 maddeden yedisinin birinci, beşinin ikinci, diğer beşinin ise üçüncü faktöre yüklendiği görülmüştür. Bu bulgular testin çalışma yapılan örneklem için geçerli bir ölçme aracı olduğunu desteklemiştir.

Tablo 3

*Renkli Progresif Matrisler Testi Temel Bileşenler Analizi Sonucu*

<b>Maddeler</b>	<b>Faktör 1</b>	<b>Faktör 2</b>	<b>Faktör 3</b>
<b>A 6</b>			.386
<b>A 9</b>	.377		
<b>AB 1</b>			-,481
<b>AB 3</b>		,652	
<b>AB 4</b>	,707		
<b>AB 5</b>	,396		
<b>AB 6</b>			,363
<b>AB 7</b>	,504		
<b>AB 8</b>		,433	
<b>AB 9</b>		-,484	
<b>B 1</b>			-,641
<b>B 2</b>	,417		
<b>B 3</b>		,508	
<b>B 4</b>		,407	
<b>B 5</b>	,431		
<b>B 6</b>	,486		
<b>B 11</b>			,464
<b>Özdeğer</b>	2.129	1,683	1,552
<b>Açıklanan Varyans (%)</b>	12,52	9,90	9,12
<b>Birikimli Varyans (%)</b>	12,52	22,42	31,55

**2.4.2. Gözlem Formunun Geliştirilmesi**

Renkli Progresif Matrisler Testi'nin ölçtüğü özellikler görsel algı, muhakeme ve dikkat becerileridir. Testin ölçtüğü bu özelliklerin çocuklardaki durumunun gözlem yoluyla da tespit edilebilmesi için bir gözlem formu geliştirilmesi gerekmektedir. Gözlem formu oluşturulurken önce gözlenmek istenen davranışlar listelenmiştir. Gözlenmek istenen davranışların tespit edilebilmesi için görsel algı, muhakeme ve dikkat becerilerini ölçen diğer testler, zeka testlerinin bu alanları ölçen tüm maddeleri incelenmiştir. Daha sonra bu yolla listelenen

davranışlar sekiz kazanım ve yirmi sekiz göstergeye dönüştürülmüştür. Listelenen davranışların kazanım ve göstergelere dönüştürülmesinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında yayınladığı Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan dikkat, görsel algı ve muhakemeye yönelik kazanım ve göstergelerinden faydalanılmıştır (EK 1). Gözlenmek istenen diğer davranışlar için gerekli kazanım ve göstergeler araştırmacı tarafından eklenmiştir. Bu kazanım ve göstergeler üzerinden bir gözlem formu oluşturulmuştur (EK 2). Daha sonra gözlenmesi istenen davranışları temsil eden kazanım ve göstergeler oturum günlerine dağıtılmıştır.

Kazanım ve göstergelerin günlere dağıtılmasının ardından, bu kazanım ve göstergeleri içeren etkinlikler planlanırken dikkat, görsel algı ve muhakeme boyutlarını içermeleri, somut ve yoruma açık olmayacak bir biçimde gözlenebilmeleri açısından çocukların tepkilerini materyal üzerinden vereceği biçimde planlanmıştır. Gözlem etkinliklerine ait planlar materyal, eğitim ortamının düzenlenmesi ve öğrenim süreci bölümlerini içerecek şekilde ayrıntılı olarak hazırlanmış, her etkinlik için gerekli olan materyaller araştırmacı tarafından oluşturulmuş veya temin edilmiştir.

Gözlem formu ve etkinlikleri tamamlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda çocuk gelişimi ve üstün yetenekli çocuklar konularında çalışmaları olan üç öğretim üyesi ile görüşmeler yapılmış ve gözlem formu ve materyallerin çalışmanın amacına, çocukların yaşları ve gelişimsel özelliklerine uygunluğu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bir uzman tarafından örüntü tamamlama etkinliğinin iki aşamalı hale getirilerek, diğer aşamada çocukların kendi örüntülerini oluşturup, takip etmeleri önerilmiştir. Gelen bu geri bildirimler doğrultusunda gözlem formu ve materyallerine son şekli verilmiştir.

### **2.4.3. Sosyal Beceri Eğitim Programının Geliştirilmesi**

Tez kapsamında hazırlanan sosyal beceri eğitim programı Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği temel alınarak hazırlanmış, 36 oturumdan oluşan bir programdır. Üstün zihinsel potansiyeli olan çocukların yaşamları muhtemel sosyal sorunları önlemek amacıyla 60-72 aylık çocukların düzeyine uygun olarak planlanmıştır. Bu amaçla, eğitim programının hazırlanması aşamasında öncelikli olarak kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Kazanım ve göstergeler belirlenirken, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayınlanmış olan

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 60-72 aylık çocuklar için sosyal gelişim alanını desteklemek amacıyla belirlenmiş olan kazanım ve göstergelerden faydalanılmış, çocuklara kazandırılması beklenen diğer kazanım ve göstergeler araştırmacı tarafından yeniden yazılmıştır. Örneğin, selamlaşma hakkında “Başkaları ile selamlaşır.” kazanımı ile “Selamlaşacağı kişiye döner.”, “Selamlaşacağı kişi ile göz kontağı kurar.”, “Uygun ses tonu ile selamlaşır.”, “Günün zamanına uygun selamlaşma ifadesi kullanır” göstergeleri oluşturulmuştur. Hazırlanan kazanım ve göstergeler, uzman görüşü kapsamında çocuk gelişimi alanında faaliyet gösteren ve sosyal beceri eğitimi konusunda çalışmaları olan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan kazanım ve göstergelerin programın amacına, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine ve program geliştirme yöntemlerine uygunluğu açısından incelemeleri istenmiştir. Gelen görüşler değerlendirilerek kazanım ve göstergelerin bazıları çıkarılmış, bazıları ise yeniden düzenlenmiştir. Uzman görüşünün ardından eğitim programı son şekli verilen 19 kazanım ve 62 gösterge temel alınarak hazırlanmaya başlanmıştır. Program hazırlanırken kazanımların gelişimsel olarak öncelik ve sonralıkları göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin; ilk oturum için “Başkalarıyla selamlaşır.” ve “Başkaları ile tanışır.” kazanımları seçilmiş; “Başkaları ile ilişkilerini yönetir.” kazanımına ise ilerleyen oturumlarda yer verilmiştir. Bunun yanında her oturumda tek bir kazanım ele alınmamış, farklı kazanımlar ve bunların ilişkili olan göstergeleri ele alınmıştır. Örneğin bir oturumda; “Başkaları ile tanışır.” kazanımının tüm göstergeleri ve “Tanıştığı kişileri başkalarına tanıtır.” kazanımının sadece bir göstergesi kullanılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışırken çeşitli etkinlik türleri kullanılmaktadır. Bunlar; Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri şeklindedir (MEB, 2013, s. 42). Eğitim programı planlanırken alan gezisi dışındaki tüm bu etkinlik türlerine yer verilmiştir. Eğitim programındaki etkinlik türlerinin toplam etkinlik sayısına göre oranını içeren belirtke tablosu EK 3'te sunulmuştur. Belirtke tablosu incelendiğinde; programı oluşturan etkinliklerde yoğun olarak sanat (%26), drama (%17) ve hareket (%12) etkinliklerine diğer türlere göre daha yoğun yer verildiği görülmektedir.

Etkinliklere uygun materyaller araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Etkinlikler planlanırken çalışma ortamının her alanının kullanılması hedeflenmiş, hazırlanan

planlara eğitim ortamı ile ilgili detaylar da eklenmiştir. Böylelikle, çocukların sınıfa girdikleri andan itibaren sadece bir alanda zaman geçirerek sıklıklarının önüne geçilmiştir.

Programı oluşturan 36 oturumun her birinde birden fazla kazanım seçilmiş, buna uygun materyaller ve eğitim ortamı planlaması yapılmıştır. Eğitim ortamı masaların konumu, minderlerin konumu ve materyallerin yerleşimini içerecek biçimde detaylı olarak tanımlanmıştır. Çocukların sınıfa girdikleri ilk andan itibaren yapmaları gereken davranışların eğitim planı içine yerleştirilen etkinliklerle gerçekleştirmeleri planmıştır. Araştırmacının bu uygulamayı kullandığı bir etkinlik, çocukların sınıfa alınmadan önce sınıfın yerlerine çiçek ve ağaç resimleri konulması, çocukların sınıfa geldiklerinde onlardan çiçek ve ağaçlar toplamalarını, ikişer tane alanların yerlerine oturabileceklerinin söylenmesi ile herhangi bir karışıklık olmaksızın sandalyelerine oturmaları biçiminde oluşturulmuştur. Etkinlikler arası geçişler pasif-aktif dengesine göre planlanmıştır. Bir oturumda bu denge, çocukların masa başında maske yaptıkları sanat etkinliklerini arkasından maskelerini takarak, sınıf içinde hareketli oyun oynayacakları bir etkinlik planlanarak sağlanmıştır.

Etkinlikler uzman görüşüne sunulmuş, önerileri alınmış ve önerilerine göre düzenlemeler yapılmıştır. Program oturumlarının planlamasının ardından programa bazı eklemeler de uygulamalar sırasında olmuştur.

#### **2.4.4. Üstün Yetenekli Olduğu Varsayılan Çocukların Belirlenmesi**

Bir kamu kuruluşuna bağlı anaokuluna devam eden kronolojik yaşı 60-72 ay olan çocukların belirlenmesi için sınıf listeleri temin edilmiştir. Yaş kriterine uygun olan çocuklar tespit edildikten sonra sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve daha sonra çocuklarla genel bir tanışma yapılmıştır. Bireysel uygulama yapılabilmesi için uygun bir sınıfta araştırmacı ve çocuğun oturabileceği sandalyeler ve çocuğun boyuna uygun olan bir masa ile düzenleme yapılmıştır. Daha sonra çocuklar sınıflarından birer birer alınarak uygulamaya katılmışlardır. Çocuklarla yapılan bu uygulamalar yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Uygulamanın bitmesinin ardından çocuklara teşekkür edilmiş ve sınıflarına götürülmüşlerdir. Çocuklarla yapılan bu uygulamalar için sabah saatlerindeki serbest zaman geçirdikleri dönem seçilmiştir. Böylelikle çocukların arkadaşlarından ve sınıf etkinliklerinden ayrı kalmalarının yaratacağı olumsuz duygusal etkiler



bertaraf edilmiştir. Uygulamanın sabah saatlerinde olması bilişsel olarak test edilmeye en uygun zaman olması açısından da faydalı olmuştur. Toplam 31 çocukla çalışılmıştır.

Çocukların her birinin testten aldığı puanlar veri tabanına girilmiş, bu puanlar üzerinden grup ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Örneklemin grup ortalamasının 14,84 olduğu tespit edilmiş ve ortalamanın üstünde puan alan 18 çocuğun gözlem formu uygulamasına alınmasına karar verilmiştir. Oluşturulan yeni grubu 13 kız, beş erkek oluşturmuştur. Uygulama oturumlarında gruba uyum sağlamakta zorlanan bir çocuk grubun dışında bırakılmış, örneklem sayısı 17'ye düşmüştür.

#### **2.4.5. Yapılandırılmış Gözlem Formunun Uygulanması**

Renkli Progresif Matrisler testi uygulanarak yapılan taramada en yüksek puan alan 19 çocuk araştırmacı tarafından, aynı becerileri sergileyip sergileyemeyeceklerini test etmek amacıyla gözleme alınmışlardır. Gözlem ortamı olarak çocukların başka bir zaman kullanmadıkları büyük bir oda belirlenmiştir. Bu odada çocukların masa başı etkinliklerini yapabilecekleri masa ve sandalyelerin bulunduğu bir köşe, yarım daire biçiminde minderlerin konumlandığı başka bir köşe tanzim edilmiştir.

Çocuklar gözlem için ikinci kahvaltısı sonrasında toplu olarak sınıflarından alınarak, uygulama yapılan sınıfa getirilmiştir. Sınıfa gelen çocukların nerede oturacakları, hangi şekilde duracakları gibi düzenleyici detaylarda etkinlerden faydalanmıştır. Örneğin, eğitimci etkinlik sırasında çocukların çember şeklinde sıralanması gerekiyorsa bunu direkt bir yönerge vererek değil, çocuklara bir tren olduklarını söyleyerek dolaylı olarak çember biçiminde durmalarını sağlamıştır.

Çocuklarla yapılan etkinliklerin başında araştırmacı çocuklara kendini tekrar tanıtmış ve birlikte yapacakları etkinlikler hakkında bilgi vermiştir. Grubu oluşturan çocukların üç farklı sınıftan geliyor olması sebebiyle, grubun kaynaşması ve eğitmenin çocukları tanıyabilmesi için bir ısınma oyunu ile başlanmıştır. Etkinlikler arası geçişler yine etkinlikle yapılmıştır. Daha sonra gözlenmek istenen davranışları ortaya çıkarmayı amaçlayan etkinliklere geçilmiştir. Çocuklara sunulacak materyallerin dağıtımında karışıklık olmaması amacıyla yine etkinliklerde düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin, çocukların ellerindeki parçaların büyük

resmin neresine ait olacağını bulacakları etkinlikte, küçük parçalar oturacakları minderlerin altlarına gizlenmiş, etkinlik başlarken çocuklar minderlere oturduktan sonra minderlerinin altına bakmaları yönergesi verilmiştir.

Görsel algı ve muhakeme düzeylerini belirlemek amacıyla bir sanat etkinliği planlanmıştır. Bu etkinlikte çocuklara büyük bir resim sunulmuş, her çocuğun elindeki parçayı resimdeki uygun yere koyarak resmi tamamlamaları sağlanmıştır. Böylelikle etkinlikte parça-bütün ilişkisini kavrar kazanımı içerisinde, bir bütünün parçalarını söyler ve parçaları birleştirerek bütün elde eder göstergelerinin gözlenmesi sağlanmıştır. Dikkat ve görsel algı düzeylerini belirlemeye yönelik bir başka etkinlikte masada bulunan renkli boncukları kullanarak, çocukların ellerinde bulunan örüntüleri kurala uygun tamamlama durumları gözlenmiştir. Bu etkinlikte ise, nesnelere örüntü oluşturur kazanımı içerisinde, modele bakarak nesnelere örüntü oluşturur, en çok üç öğeden oluşan örüntüdeki kuralı söyler göstergelerinin gözlenmesi amaçlanmıştır. Etkinlikler arasında hareketli oyunlara yer verilmiştir. Çocukların muhakeme düzeylerini gözlemek amacıyla, analogik düşünmeyi gerektiren meyve etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte her çocuğa içinde farklı meyve resimleri olan poşetler dağıtılmış, dört boş tabak resmi tahtaya yerleştirilmiştir. Sol üstteki tabağa iki ananas, sağ üstteki tabağa üç ananas resmi yapıştırır. Sonra sol alttaki tabağa iki kivi konulduktan sonra dördüncü tabağa kaç tane ananas geleceği sorulur. Eğitimcinin soruyu sormasının ardından elinde kivi olan çocuk gelerek uygun sayıdaki kiviye tabağa yerleştirir. Her çocuğa farklı bir analogi sorusu yöneltilmiştir.

#### **2.4.6. Yapılan Gözlemlerin Değerlendirilmesi**

Gözlem aşamasını oluşturan etkinlikler çocukların üç farklı boyutta toplamda dokuz defa değerlendirilmesini içermektedir. Dokuz etkinliğin her birini başarma durumu bir puan olarak kayıtlara geçirilmiştir. Çocukların bu aşamada alacağı puan en yüksek dokuz, en düşük sıfırdır.

Gözlem aşamasında uygulanan etkinliklerde puanlamanın yapılabilmesi için, çocukların tepkilerinin yazılı olarak takip edilemeyeceği durumlarda kamera kaydı alınmıştır. Çalışma kağıdı gibi performansı gösteren ürünleri de eğitimci tarafından dosyalanmıştır. Dokuz etkinlikte istenen davranışı gösterme durumları bir puan olarak kaydedildikten sonra, çocukların her etkinlikten aldıkları puanlar incelenmiş ve grup ortalaması hesaplanmıştır.

Ortalama değer kesme noktası kabul edilerek, ortalama değerin üstünde puan alan çocuklar belirlenmiştir. 19 çocuktan dördünün ortalama üzerinden puan aldığı tespit edilmiş, iki kız ve iki erkek çocuktan oluşan çalışma grubu oluşturulmuştur.

#### **2.4.7. Ön Test Uygulamasının Yapılması**

Eğitim programına alınması uygun görülen çocukların aileleri ile anaokulu eğitim koordinatörü eşliğinde telefonda görüşülmüş, uygulama hakkında bilgi verildikten sonra anaokuluna görüşmeye çağırılmışlardır. Bu görüşmelerde uygulama hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, çocuklarının bu uygulamaya katılması hakkında izin alınmıştır. Bu görüşmede Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin nasıl doldurulacağı açıklanarak ebeveynler tarafından doldurmaları sağlanmıştır.

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin Öğretmen Formu için de öğretmenlere ölçeği nasıl dolduracakları hakkında bilgi verilmiş ve doldurmaları sağlanmıştır.

#### **2.4.8. Sosyal Beceri Eğitim Programının Uygulanması**

Bir kamu kurumuna bağlı anaokuluna devam eden kronolojik yaşı 60-72 ay arasında olan Renkli Progresif Matrisler testi uygulanan çocuklar, yukarıda da açıklandığı üzere gözleme alınmış ve bu çocuklardan ikisi kız, ikisi erkek dört çocuk sosyal beceri eğitim programı uygulanacak çalışma grubuna seçilmiştir. Ailelerle yapılan görüşme sonrasında tamamlanan ön test uygulamalarını takiben sosyal beceri eğitim programı uygulanmaya başlamıştır.

İlk olarak çocukların sayısına uygun büyüklükte bir sınıf tespit edilmiş, sınıfın içi sandalye ve masaların olacağı bir alan, minderlerin olacağı ayrı bir alan ve materyallerin çocukların ulaşabileceği biçimde depolanacağı bir dolap olacak şekilde tefriş edilmiştir.

Eğitimin uygulanma saati okulun işleyişini bozmamak adına yönetimle birlikte uyku saati sonrası olarak belirlenmiştir. Öğleden sonra kuruma gelen araştırmacı çocukları uyku odasından almış ve aynı katta bulunan sınıflarına götürmüştür. İlk oturumda çocuklar araştırmacıyı tanımalarının yanında daha az sayıda bir grup oldukları için biraz şaşırılmış gibi davranmışlardır. Araştırmacı tarafından çocuklara, bir süre birlikte daha önceki etkinliklerine

benzer etkinlikler yapacakları, haftanın üç günü bu sınıfa gelecekleri, etkinlikler bittikten sonra birlikte ikinci kahvaltılarını ederek, sınıflarına dönecekleri açıklanmıştır.

Açıklamanın ardından eğitim planı uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim planı doğrultusunda her hafta üç gün her gün bir oturum planı gerçekleştirilecek şekilde çalışılmıştır. Bu etkinliklerde çok eski yıllarda çocukların oynadıkları oyunlardan da yararlanılmıştır. Örneğin, bunlardan biri olan “Merhaba Oyunu” günümüz çocuklarının çok bilmediği, hem selamlaşma kalıplarının çalışılmasına hem de dikkat becerilerinin de gelişmesine yardımcı olan aynı zamanda çocukları çok eğlendiren bir oyundur. İlk oturum sosyal becerilerden başlangıç becerileri arasında yer alan selamlaşmaya ayrılmış, bu oyunda farklı aksesuarlar seçen çocukların hem kendilerinden bir sonraki çocuklarla selamlaşmaları ve selamlaşırken bu aksesuarları da söyleyebilmeleri gerekmektedir. Bu aksesuarlar her defasında sıra ile yer değiştirmekte, oyuncunun hem yanındakilerinin ismini ve selamlaşma kalıplarını bilmesi, hem kafasındaki şapkanın ya da boynundaki atkının rengini takip etmesi beklenmektedir. Bu oyunda sürekli aksesuar değiştirmek çocukların çok hoşuna gitmiş, dedelerinin oynadıkları bir oyunu tanımak ilgilerini çekmiştir. Bu etkinlikte “Başkaları ile selamlaşır.” Kazanımına ait göstergelerin kazandırılması sağlanmıştır.

Bir başka etkinlikte arkadaşlık becerilerine ait kazanımlardan yardımlaşma ile ilgili kazanım çerçevesinde çalışma grubundaki çocuklar artık materyalleri kullanarak bir televizyon ekranı oluşturmuşlardır. Öncelikle ellerindeki malzemelerden nasıl bir ekran yapabileceklerini planlamış, plana göre görev dağılımı yapmış, malzemeleri paylaşarak planladıkları televizyon ekranını imal etmişlerdir. Daha sonra imal ettikleri bu televizyonda konuştuğu kişileri dinler kazanımının göstergelerini içerecek şekilde, göz kontağı, konuşurken sıra alma, dinleme ile ilgili becerileri kullanarak bir televizyon programı yapmaları sağlanmıştır. Bu sayede “Yardımlaşır.” kazanımına ait göstergeler kazandırılmıştır.

Akademik destek becerilerine dahil olan “Yönerge takibi yapar.” kazanımının kazandırılması için bir oyun etkinliği yapılmıştır. Bu oyunda çocuklara ayaklara taş deneceği, yer için ise toprak deneceği, taş taş üstünde denildiğinde iki ayağın üstüste, taş toprak üstünde denildiğinde iki ayağın yerde olması gerektiği açıklanmıştır. Çocuklar yöndergeyi takip ederek bahsedilen oyunu oynamışlardır.

Duygularını yönetme becerilerine ait kazanımlardan “Başkaları ile tanışır.” kazanımını

kazandırmak amacıyla bir Türkçe Dili etkinliği oluşturulmuştur. Bu etkinlikte utangaç özelliklerinden ötürü yeni kişilerle tanışmaktan endişe duyan bir ördeğin bu endişe duygusunu kontrol etmeyi öğrenmesini anlatan hikaye çocuklara okunmuştur.

Her etkinliğin sonunda araştırmacı tarafından değerlendirme soruları yöneltilmiştir. Değerlendirme sorularının yöneltilme amacı, çocukların etkinlikte kazandırılması amaçlanan davranışlarla ilgili ne düzeyde bilgi sahibi oldukları ve bu bilgileri günlük yaşama ne düzeyde aktarabileceklerini belirlemektir. Bu amaçla çocukların etkinlikten doğrudan çıkarım yapmasını gerektiren, etkinlikte doğrudan yer almayan düşünceleri yorum yaparak bulmalarını gerektiren, etkinlikteki olayları kişisel yaşantıları ile ilişkilendirmelerini gerektiren sorular yöneltilmiştir (Ömeroğlu ve diğerleri, 2015, s. 80).

Bir oturumda önce duygularını açıklar, duygularını paylaşır kazanımlarını içeren sessiz oyunla başlamıştır. Çocuklar sınıfa girerken aldıkları zarfları açmış ve içindeki duygu ile bu duyguya yol açabileceğini düşündükleri bir olayı konuşmadan hareketleri ile anlatmaları istenmiştir. Daha sonra gevşeme hareketleri yaptırılmıştır. Başkalarına saygı gösterir. Kazanımını içeren kukla gösterisini izleyen çocuklardan bu gösteriyi kendi istedikleri gibi tekrar canlandırmaları istenmiştir. Tüm etkinliklerden sonra değerlendirme soruları yöneltilmiştir.

Çocukların etkinliklerde oluşturdukları ürünler sınıf dışına çıkarılmamış, çocuklarla beraber sınıfın duvarlarına veya uygun yerlerine asılmıştır. Etkinlikler bittiğinde çocuklara bu gün için etkinliklerin sonlandığı belirtilmiş, araştırmacı tarafından tek tek sınıflarına götürölmüştür.

Çocukların kendi veya arkadaşlarının doğum günü partileri, okul etkinliği, sağlık taraması gibi uygulamaların olacağı günlere denk gelen etkinlikler iptal edilmiş, araştırmacı tarafından o gün uygulama yapılmamıştır. Çocukların en az üçünün geldiği günlerde etkinlikler yapılmış, yarı yıl tatili gibi aynı çocuğun uzun süreli devamsızlık yapması gibi durumlarda oturumlar ertelenmiştir. Bazı oturumların süresi planlanan süreyi aştığı için oturumların yarıda kesilerek ertesi gün devam edilmesi sağlanmıştır.

Son oturumun uygulamasında çocuklara uygulamanın bittiğine dair bilgi verilmiştir. Okula devam eden altı yaş grubu diğer çocukların da kendilerini eşit koşulda hissetmeleri adına, her sınıf ayrı ayrı alınarak iki etkinlik yapılmıştır. Bu gruplara çalışma grubunda olup o sınıfa devam eden çocuk/çocuklar da dahil edilmiştir. Bu etkinliklerden birincisi ilişki kurma

becerisini gerektiren bir matematik etkinliği diğer ise taş toprak üstünde isminde hareketli bir oyun olmuştur. Uygulama sonunda araştırmacı tarafından rastgele olarak seçilen çıkartmalar, çocukların ellerine yapıştırılmıştır.

Etkinliklerin yapım aşaması adım adım planlanmış, ancak bu planın içinde çocukların yaratıcı yanlarını kullanmalarına fırsat verilmiştir. Örneğin, trafik işaretlerinden faydalanılarak yapılacak bir etkinlikte çocukların trafik işaretlerini istedikleri biçimde boyamalarına izin verilmiş, bu durumun onları daha çok motive ettiği gözlenmiştir. Bazı durumlarda çocuklar etkinliğe yönergede olmayan eklemeler yapmak istediklerinde uygun önerileri kabul edilmiş ve programa yön vermelerine izin verilmiştir.

#### **2.4.9. Son Test ve Kalıcılık Uygulamaları**

Çalışma grubuna dahil edilen çocukların eğitim programından faydalanma durumlarının incelenmesi amacıyla uygulamanın hemen sonrasında aile ve öğretmenlerine doldurmaları için OSBED ölçek formları ulaştırılmış ve doldurmaları sağlanmıştır.

Eğitim programında kazandırılması beklenen becerilerin kalıcılığının incelenebilmesi için ise programın bitiminde bir ay sonra aile ve öğretmenlere tekrar OSBED ölçek formları ulaştırılmıştır.

**2.4.10. Aile ve Öğretmen Görüşmeleri:** Uygulanan sosyal beceri eğitiminin etkililiğine dair daha detaylı bilgilere erişmek için eğitim programına katılan çocukların anne ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılan görüşme formları, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nden ve eğitim programının oluşturulmasında kullanılan kazanım ve göstergelerden faydalanarak oluşturulmuştur. Otuz dokuz açık uçlu soruyu içeren bu formlarda anne ve öğretmenlere eğitim sürecinde kazandırılması planlanan davranışlarla ilgili sorular sorulmuş, ailelerin çocuklarının şu an ki durumlarını tariflemeleri istenmiştir. Bunun yanında OSBED'de tanımlanan temel dört sosyal beceri alanı olan başlangıç, duyguları yönetme, arkadaşlık ve akademik destek becerileri açısından uygulanan eğitim öncesi ve eğitim sonrası durumu betimlemeleri ve karşılaştırmaları istenmiştir.

Görüşmelerin yapılabilmesi için üç çocuğun ebeveyni iş yerinde ziyaret edilmiş, bir ebeveyn anaokulunda görüşmeye alınmıştır. Ebeveynlerin iş yerlerine randevu alınarak gidilmiş ve sessiz bir ortamda kendilerinden izin alınarak ses kayıt cihazı ile görüşme yapılmıştır.

Çocukların sınıf öğretmenleri ile de anaokulu içerisindeki görüşme odasında kendi izinleri alınarak ses kayıt cihazı ile görüşme yapılmıştır.

Dört çocuğun annelerinden ve öğretmenlerinden alınan cevaplar ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

## **2.5. Verilerin Analizi**

### **2.5.1. Renkli Progresif Matrisler Testi Güvenirlilik ve Geçerlik Analizleri**

Güvenirlilik ve geçerlik çalışması kapsamında, Ankara ili merkez ilçelerine bağlı ilkokulların anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan Renkli Progresif Matrisler Testi verileri bilgisayar ortamına aktarılmış ve uygun veri analiz programı uygulanarak analiz edilmiştir.

### **2.5.2. Sosyal Beceri Eğitim Programı Uygulaması Analizleri**

Kurum anaokuluna devam eden ve yaşları 60-72 ay arasında olan 31 çocuğa uygulanan Renkli Progresif Matrisler Testi verilerine betimsel istatistik teknikleri uygulanarak ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Daha sonra test uygulanan grubun ortalama ve standart sapma değerine bakılarak gözleme alınması uygun olan çocuklar saptanmıştır. Ardından gözlem sürecini tamamlayan çocukların gözlem sonucunda aldıkları puanlar üzerinden gruba ait ortalama ve standart sapma değerleri betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak ortaya konulmuştur. Ortaya konan değerler doğrultusunda çalışma grubuna dahil olacak çocuklar seçilmiştir.

Çalışma grubuna seçilen çocukların öğretmen ve ailelerine OSBED ölçeği uygulanmıştır. OSBED uygulaması eğitim programının bitişinde ve eğitim programının bitişinden bir ay sonra tekrarlanmıştır. Elde edilen üç ölçüm örneklemin küçük olması sebebiyle grup ortalaması düzeyinde incelenmiş, daha detaylı bilgiler elde edilmesi için çocukların anneleri ve öğretmenler ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bireysel görüşmelerden elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bu analiz türünde araştırmacı görüşme

yaptığı bireylerin görüşlerini okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde verebilmekte, daha çarpıcı olması açısından gerekli durumlarda alıntı yapabilmektedir (Özdemir, 2010, s. 336).





## **BÖLÜM 3**

### **BULGULAR ve YORUM**

Bu bölümde araştırmada ele alınan araştırma sorularının sınanmasına yönelik istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

#### **3.1. Çalışma Grubundaki Çocuklara ve Ailelerine Ait Demografik Bilgiler**

Bu bölümde sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların kendileri ve ailelerine ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4

*Çalışma Grubundaki Çocuklar ve Ailelerine Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı*

		N	%
Cinsiyet	Kız	2	50,00
	Erkek	2	50,00
	Toplam	4	100,00
Kardeş Durumu	Kardeş Var	4	100,00
	Kardeş Yok	-	-
	Toplam	4	100,00
Anne Eğitim	Lisans	2	50,00
	Lisansüstü	2	50,00
	Toplam	4	100,00
Anne Meslek	Mühendis	3	75,00
	Öğretmen	1	25,00
	Toplam	4	100,00
Baba Eğitim	Lisans	4	100,00
	Lisansüstü	-	-
	Toplam	4	100,00
Baba Meslek	Mühendis	3	75,00
	Savcı	1	25,00
	Toplam	4	100,00

Tablo 4'te görüldüğü gibi grubun %50'sini kızlar, %50'sini erkekler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan her çocuğun kardeşi vardır. Çocuklardan biri ikiz eşi olup, diğerleri son çocuktur. Çocukların annelerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde iki çocuğun (%50) annesinin lisans, diğer iki çocuğun (% 50) annesinin ise lisansüstü düzeyde eğitim aldığı, üç çocuğun annesinin (%75) mühendis bir çocuğun annesinin ise sınıf öğretmeni olduğu tespit edilmiştir. Çocukların babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde hepsinin lisans düzeyinde eğitim aldığı bir baba dışında geri kalan üç (% 75) babanın mühendis olduğu tespit edilmiştir.

## 3.2. Eğitim Grubuna Dahil Olacak Üstün Yetenekli Çocukların Seçilmesine Dair Bulgular

### 3.2.1. Renkli Progresif Matrisler Testi Uygulaması Bulguları

Bu bölümde anaokuluna devam eden çocuklara uygulanan Renkli Progresif Matrisler Testi'nden elde ettikleri puanlardan hesaplanan grup ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Elde edilen puanlara dair betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

*Renkli Progresif Matrisler Testi Uygulaması Grup Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	ORTALAMA	STANDART SAPMA
A	7,19	1,14
AB	4,26	1,03
B	3,39	1,54
TOPLAM PUAN	14,84	2,86

Tablo 5'te görüldüğü gibi yapılan test uygulaması sonucunda test uygulanan çocukların testin birinci bölümünden ortalama  $7,19 \pm 1,14$ , ikinci bölümden  $4,26 \pm 1,03$ , üçüncü bölümden  $3,36 \pm 1,54$  puan aldıkları tespit edilmiş, testten elde ettikleri puanların ortalamasının  $14,84 \pm 2,86$  olduğu hesaplanmıştır.

Renkli Progresif Matrisler Testi ile yapılan tarama sonucunda yapılan betimsel istatistiklere göre grup ortalamasının hesaplanmasının ardından gözlem aşamasına seçilecek çocukların belirlenmesi için ortalama ve üstü puan alma kriteri ile testten aldığı toplam puan 14 ve üzeri olan çocuklar belirlenmiştir. Bu kriteri karşılayan 13'ü kız, 5'i erkek 18 çocuk tespit edilmiştir. Uygulama oturumlarında gruba uyum sağlamakta zorlanan bir çocuk grubun dışında bırakılmış, gözleme alınmasına karar verilen çocuk sayısı 17'ye düşmüştür.

### 3.2.2. Gözlemler Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Yapılan uygulamalar sonunda, gözlem formundan elde edilen toplam puanlar üzerinden grup

ortalaması hesaplanmıştır. Gözlem formu uygulamaları sonucunda çocuklardan elde edilen ortalama puanın 6,23 standart sapmasının ise 1,83 olduğu tespit edilmiştir. Ortalama değer kesme noktası kabul edilerek, ortalama değerinin üstünde puan alan çocuklar belirlenmiştir. 17 çocuktan dördünün ortalama üzerinden puan aldığı tespit edilmiş, iki kız ve iki erkek çocuktan oluşan çalışma grubu oluşturulmuştur.

### 3.3. Sosyal Beceri Eğitim Programının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Yapılan Değerlendirmelere Ait Bulgular

Bu bölümde çalışma grubuna alınan çocukların halihazırdaki sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ailelere ve öğretmenlere uygulanan OSBED ön uygulaması puanları, eğitimin etkisini saptamaya yönelik olarak eğitimin bitimini takiben uygulanan OSBED son test uygulaması puanları ve eğitimin kalıcılığını belirlemek amacıyla eğitimin bitiminden bir ay sonra uygulanan OSBED kalıcılık uygulamasına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Ebeveynlere eğitim öncesi ve sonrası uygulanan OSBED puanlarından elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*OSBED Ebeveyn Formu Ön Test Son Test Uygulaması Puanları Grup Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.*

OSBED Bölümleri	Ön Test		Son Test	
	Ort.	ss.	Ort.	ss.
Başlangıç Becerileri	49,25	4,50	49,25	2,63
Akademik Destek Becerileri	48,00	5,35	48,50	4,12
Arkadaşlık Becerileri	51,25	4,35	51,00	2,94
Duygularını Yönetme Becerileri	42,00	4,90	42,00	0,82

Tablo 6'da görüldüğü gibi annelerin verdikleri yanıtlara göre sosyal beceri eğitimi öncesinde çocukların başlangıç becerileri boyutunda grup ortalamaları 49,25 olduğu, standart sapma değeri ise 4,50'dir. Eğitim sonrasında uygulanan OSBED'den elde edilen verilere göre çocukların grup ortalamalarının 49,25 değerinde kaldığı ancak standart sapma değerinin 2,63'e

gerilediği görülmektedir. Akademik Destek Becerileri boyutunda grup ortalamasının eğitim öncesinde 48, standart sapma değerinin ise 5,35 olduğu, eğitim sonrasında grup ortalamasının 48,50 standart sapma değerinin ise 4,12 olduğu görülmektedir. Arkadaşlık becerileri boyutunda eğitim öncesinde grup ortalamasının 51,25 standart sapma değerini ise 4,35, eğitim sonrasında ortalama değerinin 51, standart sapma değerinin 2,94 olduğu görülmektedir. Duygularını Yönetme Becerileri boyutunda ise grup ortalamasının eğitim öncesinde 42, standart sapmasının ise 4,90, eğitim sonrasındaki grup ortalamasının 42, standart sapmasının 0,82 olduğu görülmektedir.

Aileler tarafından doldurulan OSBED ön test puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri incelenerek OSBED'in puanlama tablosu ile birlikte yorumlandığında, eğitim programı öncesinde çocukların başlangıç, akademik destek, arkadaşlık ve duyguları yönetme becerileri boyutlarında %25 ile %50'lik dilim arasında olduğu görülmektedir. Bu yüzdelerdeki çocukların sosyal beceri gelişimlerinin yaşlarına göre daha yavaş olduğu ve ek eğitim fırsatları ile desteklenmesi gerekmektedir. Son test uygulamaları incelendiğinde çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri açısından OSBED'den aldıkları puanların değişmediği ancak standart sapma değerlerinin düştüğü görülmektedir. Her ne kadar grup ortalamaları aynı kaldığı görülse de standart sapma değerlerinde bir düşüş olduğu farkedilmektedir. Bu durum da grubu oluşturan çocuklardan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri boyutlarındaki sosyal beceri düzeyi düşük olanların performanslarının sosyal becerisi yüksek olan diğer çocuklara yaklaştığı şeklinde yorumlanabilir. Bu etkinin de eğitimden kaynaklandığı sonucuna varılabilir. Uysal ve Balkan'ın (2015) okul öncesi 131 çocuk ile yaptıkları çalışmada, çocukların anneleri herhangi bir eğitim almaya dahi sadece kendilerinin katıldıkları sosyal beceri eğitimi sonrasında bazı alt sosyal beceri boyutlarındaki puanların ve sosyal beceri toplam puanlarının sosyal beceri eğitimi almayan çocuklardan farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen sosyal beceri eğitimi almanın çocukların sosyal beceri düzeylerinin grup ortalamasına yaklaşması şeklindeki sonuç Uysal ve Balkan'ın çalışmasının sonucu ile benzerlik göstermektedir. Zira grubu içinde gerçekleşen bu puan yaklaşmasının yukarıda belirtildiği gibi eğitimden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 7’de öğretmenler tarafından eğitim öncesi ve sonrasında doldurulan OSBED formlarından elde edilen verilere ait ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 7

*OSBED Öğretmen Formu Ön Test Son Test Uygulaması Puanları Grup Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.*

OSBED Bölümleri	Ön Test		Son Test	
	Ort.	ss.	Ort.	ss.
Başlangıç Becerileri	56,50	2,38	54,25	7,54
Akademik Destek Becerileri	52,75	6,55	54,50	7,19
Arkadaşlık Becerileri	56,75	7,80	58,00	6,68
Duygularını Yönetme Becerileri	50,00	6,68	49,75	6,50

Öğretmenler tarafından doldurulan OSBED ön test puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, başlangıç becerileri puan ortalamasının eğitim öncesinde 56,50 standart sapmasının ise 2,38 olduğu, eğitim sonrasında bu değerlerin 54,25 ile 7,54 olduğu görülmektedir. Akademik destek becerileri ortalamasının eğitim öncesinde 52,75 standart sapma değerinin ise 6,55 olduğu, bu değerlerin eğitim sonrasında 54,50 ile 7,19 olduğu görülmektedir. Arkadaşlık becerileri ortalamasının da eğitim öncesinde 56,75 standart sapmasının ise 7,80 olduğu, eğitim sonrasında bu değerlerin 58 ile 6,68 olduğu tespit edilmiştir. Duygularını yönetme becerileri ortalaması ise eğitim öncesinde 50 standart sapması 6,68, eğitim sonrasında bu değerlerin 49,75 ile 6,50 olduğu bulunmuştur. Eğitim öncesi ve sonrası alınan puanlara dair ortalamalar, OSBED’in puanlama tablosu ile birlikte yorumlandığında, çocukların başlangıç becerileri boyutunda %75’lik dilimin üzerinde olup, bu boyutta yaşları ile uyumlu bir gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme becerileri açısından ise %50 ile %75’lik dilimlerde oldukları, bu boyutlardaki gelişimlerinin yaşlarına göre yavaş olup, desteklenmesinin uygun olduğu görülmektedir. Sosyal beceri eğitim programının bitmesinin ardından yapılan son test uygulamaları incelendiğinde, eğitim sonrasında çocukların başlangıç becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri açısından %50 ile % 75’lik dilim arasında oldukları,

akademik destek becerileri açısından ise çocukların norm grubunun %75'i ve üzerinde bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre eğitim programının gruba katılan çocukların akademik destek boyutundaki sosyal beceri düzeyini %50-%75 düzeyindeki desteklenmesi gerekli boyutunda %75 yani yaşı ile uyumlu düzeyine getirdiğini göstermektedir. Eğitim öncesi ve sonrasında grup için sosyal beceri düzeyi değişikliği olduğu tespit edilen akademik destek becerileri; dinleme, sorulan sorulara cevap verme, yönergelere uyma, söz alma, düşüncelerini ifade etme, başladığı işi sonlandırma gibi kazanımları içerir. Akademik destek becerileri ile ilgili etkinliklere sınıf ortamında daha çok yer verildiği düşünülmektedir. Bu sebeple akademik destek becerilerinin arkadaşlık ve duygularını yönetme becerilerine nazaran daha hızlı geliştiği varsayılmaktadır.

Sosyal beceri alanında yapılan çalışmalar günümüzde yeteneklerin ve çevrenin ortak etkisinin sosyal beceri düzeyini belirlediği fikrinde birleşmiştir (Neihart ve diğerleri, 2015, s.5). Üstün yetenekli olmak buradaki yetenek boyutunu, verilen eğitim ise sosyal becerinin gelişmesi için gerekli olan çevresel etki boyutunu oluşturmaktadır. Üstün yetenekli çocukların gelişim özellikleri incelendiğinde normal gelişim gösteren akranlarından farklı bir yetenek alt yapısı ile dünyaya geldikleri görülmektedir. Yoo ve Moon'un (2006) tarafından okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların dil gelişimlerinin incelendiği araştırmada, bu çocukların dil kazanımının daha erken olduğu, buna bağlı olarak farkındalıklarının ve sosyalleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu gösterilmiştir. Araştırmada üstün zekalı çocukların işbirlikçi oyun oynamakta, daha büyük oyun arkadaşları seçmekte, yetişkin arkadaş arayışında oldukları ifade edilmiştir (Yoo ve Moon, 2006: 53). Bu ve benzeri araştırma verileri üstün yetenekli çocukların doğuştan getirdikleri potansiyellerinin sosyal beceri gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek herhangi bir eksiklik olamayacağını teorisini ortaya atmaktadır. Ancak mevcut çalışmada çalışma grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği ön testlerde gerek aile gerek öğretmenlerden elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya konmuştur. Bu bulgu üstün yeteneklilerle yukarıda açıklanan ve benzeri çalışmalara tezat oluşturmakla beraber sosyal beceri alanındaki araştırmalarda vurgulandığı üzere tek başına yeteneğin yeterli olmadığını, çevre etkisinin dolaylı olarak eğitimin sosyal gelişimdeki rolüne dikkat çekmiştir.

Sosyal beceri eğitim programının etkisinin kalıcı olup olmadığının ortaya konulması amacıyla

eğitim programının tamamlanmasının bir ay sonrasında aile ve öğretmenler tarafından tekrar OSBED doldurulmuştur. Ailelerin doldurduğu formlardan elde edilen puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

*OSBED Ebeveyn Formu Son Test ve Kalıcılık Uygulamaları Puanları Grup Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.*

OSBED Bölümleri	Son Test		Kalıcılık	
	Ort.	ss.	Ort.	ss.
Başlangıç Becerileri	49,25	2,63	49,75	4,65
Akademik Destek Becerileri	48,50	4,12	46,00	5,23
Arkadaşlık Becerileri	51,00	2,94	51,75	4,79
Duygularını Yönetme Becerileri	42,00	0,82	43,50	5,32

Elde edilen puanlardan hesaplanan grup ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve OSBED’in puanlama tablosu ile birlikte yorumlanmıştır. Aileler tarafından doldurulan formlardan elde edilen bulguların sunulduğu Tablo 8 incelendiğinde, eğitim bitiminde çocukların başlangıç becerileri ortalamalarının 49,25 standart sapma değerinin ise 2,63 olduğu, eğitimden bir ay sonrasında ise akademik destek becerileri ortalama değerinin 49,75 standart sapma değerinin ise 4,65 olduğu görülmektedir. Eğitimin bitiminde akademik destek becerileri ortalamasının 48,50 standart sapmasının ise 4,12 olduğu eğitimin bir ay sonrasında bu değerlerin 46 ile 5,23 olduğu tespit edilmiştir. Arkadaşlık becerilerine ait puanların ortalaması eğitim bitiminde 51 standart sapması ise 2,94 olarak hesaplanmış, eğitimin bir ay sonrasında ortalamasının 51,75 standart sapmanın ise 4,79 olduğu hesaplanmıştır. Duygularını yönetme becerileri ortalamasının ise eğitim bitiminde 42, standart sapmasının ise 0,82 olduğu, eğitimden bir ay sonra ise bu değerlerin 43,50 ile 5,32 olduğu tespit edilmiştir. Ailelerden elde edilen bilgilere göre eğitim programından bir ay sonrasında da eğitim programına katılan çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri boyutlarındaki sosyal beceri düzeylerini korudukları görülmüştür. Bu veriler diğer sosyal beceri eğitimi çalışmalarındaki kalıcılık kriteri ile uyum göstermektedir.



Öğretmenler tarafından eğitimden hemen sonra ve eğitimden bir ay sonra doldurulan OSBED formlarından elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

*OSBED Öğretmen Formu Son Test ve Kalıcılık Uygulamaları Puanları Grup Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.*

OSBED Bölümleri	Son Test		Kalıcılık	
	Ort.	ss.	Ort.	ss.
Başlangıç Becerileri	54,25	7,54	58,00	3,37
Akademik Destek Becerileri	54,50	7,19	56,25	5,56
Arkadaşlık Becerileri	58,00	6,68	61,75	4,03
Duygularını Yönetme Becerileri	49,75	6,50	56,50	3,32

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim sonrasında doldurdıkları formlara göre başlangıç becerileri ortalaması 54,25 standart sapma değeri ise 7,54’iken, eğitimden bir ay sonra bu değerler 58 ile 3,37 olduğu tespit edilmiştir. Akademik destek becerileri eğitim sonrası ortalaması 54,50 standart sapma değeri ise 7,19 olarak hesaplanırken, eğitimden bir ay sonra ortalama 56,25 standart sapma ise 5,56 olarak hesaplanmıştır. Arkadaşlık becerileri ortalama değeri eğitimin sonunda 58 standart sapma değeri ise 6,68 olarak belirlenmiştir. Eğitimden bir ay sonrasında ise bu değerlerin 61,75 ile 4,03 olduğu belirlenmiştir. Duygularını yönetme becerileri ortalaması eğitim sonunda 49,75 standart sapma değeri 6,50’iken eğitimden bir ay sonra ortalamanın 56,50 standart sapmanın ise 3,32 olmuştur. Öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde eğitim programının bitmesinden bir ay sonra çocukların grup ortalamalarının başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri açısından norm grubunun %75’i ve üzerinde bir gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu düzey çocuğun sosyal becerilerindeki gelişimin yeterli ve beklenen düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerden elde edilen bu veriler çocukların sosyal gelişimine eğitim programının etkisinin kalıcı olduğunu ayrıca zamana yayılmış bir biçimde etkinin devam ettiği yönünde yorumlanabilir.

Tablo 8 ve Tablo 9 birlikte ele alındığında, ebeveyn ve öğretmenlerin farklı eğitimin etkililiği ve kalıcılığı hakkında farklı bilgiler verdikleri görülmektedir. Ebeveyn ve öğretmenlerin

çelişkili bilgiler vermesi durumunun literatürde çeşitli konular için incelendiği görülmektedir. Dağlıoğlu ve Suveren'in okul öncesi çocuklarla yaptıkları bir çalışmada üstün yetenekli çocukları belirlemede ebeveyn ve öğretmenlerin görüşlerinin çocukların performansları ile tutarlılığını incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin ailelere göre çocukların performansları ile daha tutarlı değerlendirmeler yaptıkları tespit edilmiştir (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013, s. 441). Bu sonuca göre, öğretmenlerin çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ilgili olarak daha tutarlı bilgiler verdikleri ve bunun sonucunda eğitim programının bir etkisinden bahsedilebileceği düşünülmektedir.

Eğitimin kalıcılığına dair uygulamaya bakıldığında ise, tüm sosyal becerilerin kalıcılığının devam ettiği ancak istatistiksel olarak bir azalış veya artış durumu olmadığı görülmektedir. Sosyal beceri düzeyinin sabit kalması durumu da eğitimin etkisinin devamı olarak yorumlanabilir. İstatistiksel olarak anlamlı fark çıkmasa da grup ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerden alınan bilgilere göre başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri boyutlarında çocukların ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir. Bu da zaman içerisinde eğitimin etkisini artmasının devam edebileceği şeklinde yorumlanabilir. Durualp ve Aral (2010)'ın yaptığı çalışmada, deney ile kontrol grubu kullanılan bu çalışmada, eğitim sonunda deney ve kontrol grubunun sosyal beceri eğitimi düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Çalışmanın kalıcılık testi sonuçlarının ise son test puanları ile aynı olduğu yani eğitimin etkisinin devam ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgu yapılan eğitimin etkisinin devam ettiği sonucu ile benzerlik göstermektedir.

### **3.4. Anneler ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular**

Bu bölümde sosyal beceri eğitim programının eğitime katılan çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin daha detaylı incelenmesi amacıyla çocukların anneleri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler olgu düzeyinde incelenecektir.

Birinci çocuğun annesi ile yapılan görüşmede başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerilerinde eğitim programı sürecinde gelişmeler olduğunu, kendine güveninin geliştiği, kendini ifade etme becerisinde artış olduğu tespit edilmiş, ancak hali hazırda bazı becerilerinin desteklenmesine gereksinimi olduğu tespit

edilmiştir.

Birinci çocuğun öğretmeni ile yapılan görüşmede ise, eğitim programının geliştirmeyi amaçladığı başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerilerinde eğitim programı sürecinde gelişmeler olduğu görülmüştür. Öğretmeni eğitim programı öncesinde katılımcının herkesi oyunlarına kabul etmediğini, başkalarının fikirlerine oyunlarından yer vermediğini, grup içinde daha baskın olma eğiliminde olduğunu, dinleme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını, sıra almakta zorlandığını, aşırı sabırsız olduğunu ancak eğitim programı sonrasında oyunlarına her çocuğu kabul ettiği, oyunlarda diğer arkadaşlarının fikirlerine yer verdiğini, grupta baskın karakter olma eğiliminin azaldığını, dinleme ve sıra alma becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

Anne ve öğretmenden alınan bilgilere göre, eğitim süresince çocuğun başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri açısından genel bir gelişme olduğu görülmektedir.

İkinci çocuğun annesi ile yapılan görüşmede başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri açısından gelişmeler olduğu ancak desteğe ihtiyaç olan alt becerilerinin olduğu tespit edilmiştir. İkinci katılımcının annesi eğitim programı ile birlikte çocuğunun daha uyumlu, daha arkadaş canlısı, samimi olduğunu, aile fertleri ile daha yakınlaşarak duygularını daha iyi ifade ettiğini belirtmiştir.

İkinci çocuğun öğretmeni, başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, duygularını yönetme becerileri açısından gelişiminin aynı olduğunu ancak eğitim programı sonrasında oyun ortamında ve arkadaşlık ilişkilerinde farklılıklar ortaya çıktığını, katılımcınındaha önceleri kendi cinsiyetinde oyun arkadaşları seçerken şimdi karşı cinsten oyun arkadaşları ile de oynadığını belirtmiştir.

İkinci çocuğun anne ve öğretmeninden alınan bilgilere göre, eğitim programı ile birlikte çocuğun diğer bireylerle daha yakın ilişkiler kurma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Üçüncü çocuğun annesi ile yapılan görüşmede, katılımcının daha önce çekingen olduğu ve iletişimi başlatmakta tedirgin olduğu, kendini ifade ederken zorlandığı ve bu sebeple kimi zaman agresif tepkiler verebildiği, tek başına alışveriş yapamadığı bilgilerine ulaşılmıştır. Katılımcının annesi eğitim programı sonrasında katılımcının daha sosyal olduğunu, kendini

çok daha rahat ifade ettiğini, kendine güveninin arttığını, kendini ifade etmekte olan bu gelişmenin duygusal durumunu da olumlu etkilediğini, tek başına alışveriş yapmakta istekli olduğunu belirtmiştir.

Üçüncü çocuğun öğretmeni ile yapılan görüşmede ise, dinleme becerilerinde gelişim olduğu, bunun anlama becerisine olumlu etki ettiği ve bunların sonucunda eğitim öncesi ve sonrası arasında kendini ifade etmesi yönünde çok büyük bir farklılık oluştuğunu, insanlarla ilişkilerinde daha yakın davranmaya başladığını, tamamıyla olmamakla beraber çekingen tarafının azaldığı, ancak duygularını ifade ederken çok rahat olmadığı, özellikle olumsuz duygularını ifade ederken yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Üçüncü çocuğun anne ve öğretmeninden alınan bilgilere göre, çocuğun kendine güveni, kendini ifade etme becerilerinde eğitim programı sonrasında olumlu yönde bir farklılaşma gerçekleştiği görülmektedir.

Dördüncü katılımcının annesi ile yapılan görüşmede kendini ifade ederken daha detaylar verdiği, anlatmakta daha istekli olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü çocuğun öğretmeni, başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri açısından her zaman yaşı ile uyumlu bir düzeyde olduğunu, kaybetmeyi kabul etmesi gereken durumlarda duyguları ile başetmesinde bir gelişim gösterdiğini, olumsuz duygularını ifade ederken, akranları ile işbirliği, arkadaşlarını takdir etme konularında desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak dört çocuğun anne ve öğretmenleri çocukların özellikle kendilerini ifade etme ve özgüven boyutlarında bir gelişme olduğunu ifade etmiştir. Ölçek puanları aynı kalsa da detaylı görüşmelerle eğitim ile bu becerilerin geliştiği ortaya konmuştur.

Sosyal becerilerle yakın ilişki içinde olan kavramlar gözden geçirildiğinde bunlardan birinin de sosyal anksiyete olduğu görülmektedir. Çocuğun aşağılanacağı, utanç duyacağı, kötü bir duruma düşeceği korkusu ile insanların karşısında yoğun endişe duyma olarak tanımlanan sosyal anksiyete özgüven ile negatif bir ilişki içindedir. Özgüven, bireyin kendini yeteneklerini, duygularını tanıması, kendini sevmesi ve kendine güvenmesi olarak tanımlanmaktadır (Günel, 2007, s.28). Anne ve öğretmenlerden alınan bilgilere göre çocukların özgüven ve kendilerini ifade etme becerileri için tanımlanan gelişmelere, sosyal

beceri eğitimi ile düşen sosyal anksiyetenin sebep olduğu düşünülmektedir.

Sosyal beceri eğitimleri ile ilgili dünyada ve Türkiye’de yapılan çalışmalarda sosyal beceri eğitimlerinin sosyal beceri gelişimi için etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir. Uysal ve Balkan (2015), yaptıkları sosyal beceri eğitimi çalışmasında sosyal beceri alan ve almayan çocukların sosyal becerileri düzeylerini ve benlik kavramı düzeylerini inceledikleri çalışmada, üç grup oluşturulmuştur. Birinci grubu sadece kendisi sosyal beceri eğitimi alan çocuklar, ikinci grubu kendisi sosyal beceri eğitimi alırken ailesi çocuk gelişimine dair eğitim alan çocuklar, üçüncü grubu da herhangi bir müdahale yapılmayan çocuklar oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda eğitim programı sonunda çocukların sosyal beceri düzeylerinin anlamlı olarak kontrol grubundan farklılaştığı, kalıcılık araştırmasında son test ve kalıcılık puanlarının farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu çalışmada aile ve öğretmenlerden ölçekler ve görüşmeler yoluyla toplanan bilgilere göre de çocukların sosyal gelişim düzeylerinde kalıcı olarak bir değişim ortaya konduğu görülmektedir.

## BÖLÜM 4

### SONUÇ VE TARTIŞMA

#### 4.1. Sonuçlar

Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların sosyal beceri gelişimlerine destek verilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların tespit edilebilmesi amacıyla Renkli Progresif Matrisler Testi kullanılmış, buna ek olarak nitel bir değerlendirme boyutu olması amacıyla bir gözlem formu oluşturulmuştur. Bu iki yöntem ile hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılarak çocuklar hakkında bilgi toplanması amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında bir kamu kuruluşuna bağlı anaokulunda yaşları 60-72 ay arasında değişen çocuklara yukarıda belirtildiği gibi Renkli Progresif Matrisler Testi 31 çocuğa uygulanmış, uygulama sonrasında seçilen 17 çocuk gözleme alınmıştır. Gözlem aşamasında alınan puanlara göre dört çocuk eğitim programına alınmıştır. Çocukların mevcut sosyal beceri düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla ailelerine ve öğretmenlerine eğitim programı öncesinde Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği uygulanmış, 36 oturumluk sosyal beceri eğitim programı uygulamasının sona ermesinin ardından aynı ölçek tekrar uygulanarak eğitim programının etkisi incelenmiştir. Eğitim programının etkisinin kalıcılığının tespiti için Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği uygulaması programın tamamlanmasında bir ay sonra tekrarlanmıştır. Veriler betimsel istatistik yöntemleri ve olgu analizi yöntemleri ile incelenmiştir.

#### 4.1.1. Demografik Bilgilere Ait Sonuçlar

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan çocuklar ve ailelerine ait demografik bilgileri özetlenecektir. Elde edilen verilere göre çalışma grubunu oluşturan dört çocuk da çok çocuklu

ailelerden gelmekte, ikisinin annesi lisans düzeyinde diğer ikisinin annesinin ise yüksek lisans düzeyinde eğitim aldığı, üçünün annesinin mühendis birinin ise öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki tüm çocukların babalarının lisans düzeyinde eğitim aldıkları, biri dışındaki üç babanın mühendis olduğu tespit edilmiştir.

#### **4.1.2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Sonuçlar**

Eğitim programı öncesinde ailelere uygulanan OSBED puanlarından elde edilen betimsel istatistiklere göre çocukların başlangıç (49,25 ±4,50), akademik destek (48±5,35), arkadaşlık (48±5,35) ve duyguları yönetme becerileri (42±4,90) boyutlarında sosyal beceri gelişimlerinin yaşlarına göre daha yavaş olduğu, ve ek eğitim fırsatları ile desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Son test uygulamaları incelendiğinde çocukların başlangıç becerileri (49,25±2,63), akademik destek becerileri (48,50±4,12), arkadaşlık becerileri (51±2,94) ve duygularını yönetme becerileri (42±0,82) açısından OSBED'den aldıkları puanların değişmediği ancak standart sapma değerlerinin düştüğü görülmüştür.

Öğretmenler tarafından doldurulan OSBED ön test puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerlerine göre, çocukların başlangıç becerileri (56,50±2,38) boyutunda yaşları ile uyumlu bir gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Akademik destek (52,75±6,55), arkadaşlık (56,75±7,80) ve duygularını yönetme becerileri (50±6,68) açısından ise gelişimlerinin yaşlarına göre yavaş olup, desteklenmesinin uygun olduğu görülmüştür. Son test uygulamaları incelendiğinde, eğitim sonrasında çocukların başlangıç becerileri (54,25±7,54), arkadaşlık becerileri (58±6,68), duygularını yönetme becerileri (49,75±6,50) açısından aynı kaldığı, akademik destek becerileri açısından ise çocukların eğitim programı sonrasında yaş ile uyumlu düzeye geldiği sonucuna varılmıştır.

Kalıcılık testi sonucunda ailelerden alınan bilgilere göre, eğitimin bitiminde eğitim programına katılan çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri boyutlarındaki sosyal beceri düzeylerini korudukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde eğitim programının bitmesinden bir ay

sonra çocukların grup ortalamalarının başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri açısından çocukların sosyal becerilerindeki gelişimin yeterli ve beklenen düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden elde edilen bu veriler çocukların sosyal gelişimine eğitim programının etkisinin kalıcı olduğunu ayrıca zamana yayılmış bir biçimde etkinin devam ettiği yönünde yorumlanmıştır.

#### **4.2. Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkisine Dair Bulguların Literatür Dahilinde Tartışılması**

Bu bölümde araştırma kapsamında uygulanan sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi ve bu etkinin kalıcılığı literatür dahilinde tartışılmıştır.

Sosyal beceriler bireyin başka insanlarla iletişimini mümkün kılan, uyumunu sağlayan ve benlik saygısına etkisinin olduğu bilinen öğrenilmiş davranışlardır. Öğrenilmiş davranış olma özelliği bu becerilerin uygun öğrenme şartları ile desteklenmesinin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple sosyal beceri yetersizliği olan bir çok insan için bu çalışmalar sürdürülmektedir. Ancak sosyal beceriler tek bir davranışla sınırlı olmadığı için herhangi bir yetersizlik durumu yaşamayan bireylerin dahi sosyal becerilerinin desteklenmesi bireyin yaşamını olumlu yönde etkileyecektir. Bu noktadan hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada sosyal beceri gelişimi açısından destek verilmesi için en uygun ve erken olan okul öncesi dönem seçilmiştir. Eş zamanlı olmayan gelişimleri sebebiyle sosyalleşme sorunları yaşama riski bulunan üstün yetenekli çocuklarla çalışılmıştır. Uygulanan sosyal beceri eğitim programının etkisi çalışma grubu sayısının küçük olması sebebiyle istatistiki olarak gösterilemekle birlikte grup ortalama ve standart sapma değerlerinin OSBED norm tablosu ile yorumlanması aracılığı ile incelenmeye çalışılmıştır.

Sonuçlara bakıldığı vakit, anne ve babalardan elde edilen verilere göre eğitimin etkisi ile çalışma grubunu oluşturan çocukların sosyal beceri düzeylerinin birbirine yaklaşarak, grubun homojenleştiği, öğretmenlerden elde edilen verilere göre ise, akademik destek becerileri dışında diğer sosyal beceri boyutlarında çalışma grubunun sosyal beceri düzeylerinin değişmediği ortaya konmuştur. Sosyal beceri eğitimleri bu alanda zorluk yaşayan bireylerin desteklenmesi amacıyla planlanmış eğitim serileridir. Bu amaçla okul öncesi eğitim kurumuna



devam eden dört-beş yaş grubu 40 çocukla bir araştırma yapan Özdemir-Topaloğlu (2013), deney ve kontrol grubuna ayırdığı örneklemden deney grubuna 10 hafta süren haftada iki gün sekiz saat süren “Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitimi“ uygulamıştır. Eğitimin sonucunda, saldırganlık ve aşırı hareketlilik alt boyutlarında eğitimin etkisinin söz konusu olduğu ancak diğer alt boyutlarda herhangi bir etki olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu mevcut araştırmada eğitimin etkisinin tüm alanlarda değil bazı alt boyutlarda olması ile paralellik göstermektedir. Eğitimin kalıcılığı ile ilgili yapılan uygulamadan elde edilen bulgular eğitimin etkisinin kalıcılığının devam ettiği görülmüştür. Anneler ve öğretmenlerle yapılan yüzyüze görüşmeler sonucunda ise, eğitim sonucunda çocukların özgüvenlerinde ve kendini ifade etme becerilerinde gelişme olduğu tespit edilmiştir. Verduyn ve diğerlerinin (1990) 10-13 yaşları arasındaki okul çocukları ile yaptıkları çalışmada ise, okul temelli sosyal beceri programının etkisi incelenmiş Çocuklar eğitimden önce, eğitimin bitiminde ve altı ay sonra değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda mevcut araştırmadakine benzer olarak özellikle yaşlı küçük çocukların özsayılarında anlamlı değişiklikler gözlenmiş, eğitim alan çocukların daha çok sosyal aktivitelere katıldıkları tespit edilmiştir. Kalıcılık ölçümlerinde ise, mevcut araştırmada olduğu gibi eğitimin etkisinin devam ettiği bulunmuştur.

Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılmasına yönelik olarak yapılan mevcut çalışmanın sonuçlarına göre; verilen sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerinde bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. İnci ve Deniz’in (2015) yaptıkları bir çalışmada sosyal beceri düzeyleri incelenen 60-72 ay dönemindeki çocuklar ile 73 aylık çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmesi, mevcut araştırmanın okul öncesi dönemde yapılmasının önemini de göstermiştir.

### **4.3. Öneriler**

Bu bölümde üstün yetenekli çocuklar ve sosyal beceri konularında okul öncesi dönem çocukları ile çalışan eğitimcilere, çocukların anne-babalarına ve konu ile ilgili çalışan araştırmacılara öneriler sunulacaktır.

#### 4.3.1. Anne-Babalara Öneriler

- Ebeveynlere çocuklarının gelişim düzeylerini, gelişimsel ihtiyaçları ve yetenekleri konusunda fikir sahibi olmaları, çocuklarını tanımaya özen göstermeleri önerilebilir.
- Anne babalara çocuklarını yetiştirirken ihtiyaç duyacakları bilgileri edinebilmeleri için seminerlere gitmeleri önerilebilir.
- Çocuklarla doğru iletişim kurmak için gerekli becerileri edinmeleri önerilebilir.
- Anne babaların, çocuklarına onların yetenek ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda uygun sosyal ve eğitsel ortam hazırlamaları önerilebilir.
- Anne babaların çocuğun farklı bireylerle etkileşimde bulunabileceği ortamlara girmesini sağlanması önerilebilir.
- Çocuğun sosyal beceri gelişim sürecinde yaptığı olumlu davranışların anne babalarca pekiştirilmesi önerilebilir.

#### 4.3.2. Eğitimcilere Öneriler

- Eğitimcilerin üstün yetenekli çocuklar ve bu çocukların gelişimleri ile ilgili kaynak okumaları önerilebilir.
- Üstün yetenekli çocukların eğitimleri konusunda düzenlenen seminer, çalıştay ve sempozyum gibi etkinliklere eğitimciler tarafından takip edilmesi önerilebilir.
- Konu ile ilgili yazılı ve görsel medyadaki gelişmelerin de takip edilmesi önerilebilir.
- Çocukların tüm gelişim alanları açısından uygun ölçüm araçları kullanılarak değerlendirilmesi önerilebilir.
- Üstün yetenekli olduğu tespit edilen çocuklar için eğitimcilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamaları önerilebilir.
- Eğitimcilerin eğitim ortamlarını çocukların ihtiyaçları doğrultusunda zenginleştirmeleri ve BEP doğrultusunda etkinlikler planlamaları önerilebilir.

#### 4.3.3. Araştırmacılara Öneriler

- Üstün yetenekli çocukların erken dönemde tanılanabilmesi için bu çalışmada kullanılması önerilen Renkli Progresif Matrisler Testi ile ilgili güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının tekrarlanması, bu çalışmalarda testin gelişim etkisinin, farklı testlerle ilişkilerinin incelenmesi, norm çalışmalarının yapılması, test sonuçlarının boylamsal çalışmalarla izlenmesi önerilmektedir.
- Üstün yetenekli çocukların erken dönemde tanılanması onların gelişimleri için çok önemlidir. Ancak bu tanılamamanın nasıl yapılacağı önemli bir çalışma konusudur. Çocukların farklı kaynaklardan toplanan veriler ile değerlendirilmesi, bu kaynaklardan nasıl veri toplanacağına belirleneceği çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Üstün yetenekli çocuklarla yapılan çalışmalarda bu çocukların sadece bilişsel gelişimleri ve akademik performansları değil diğer gelişimsel alanlarındaki durumları ve duygusal süreçleri de araştırılmaya değerdir.
- Üstün yetenekli bireylerle yapılacak çalışmalarda büyük örneklere ulaşılmasının hedeflenmesi önerilmektedir.
- Sosyal beceri eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların, sosyal beceri yetersizliği göstermemekle birlikte desteğe ihtiyaç duyan gruplar üzerinde de yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akın, F. (2002). *Sosyal bilimlerde istatistik*. Bursa: Ekin Kitapevi.
- Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildirileri*, 127-154.
- Akbaş, C. S. (2005). *Okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerileri geliştirilmesi (Öğretmen El Kitabı)*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Alisinanoğlu, F. & Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2007). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baltacı, R. (2013). Üstün zekayı yeteneğe dönüştürmek: gelişimsel bir teori olarak ayrımsal üstün zeka ve yetenek modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-20.
- Baykoç, N. (2004). Üstün akıl, zeka, deha, yetenek, dahiler- savantlar gelişimleri ve eğitimleri. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Cartledge, G. & Milburn, J.F. (1983). Social skills assesment and teaching in the school. In T.R.Kratochwill (Eds.), *Advances in School Psychology*, (pp 175-235). London: Lawrence Erlbaum.
- Clark, B. (1997). *The integrative education model: systems and models programs for gifted and talented*. USA: Creative Learning Press, Inc.
- Çağlar, D. (2004). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.) *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (s. 111 – 125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Albayrak Kaymak, D. (2003). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler Grup Eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dağlıoğlu, E.H., Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildirileri..*
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psikososyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- DeRosier, M.E. & Lloyd, S.W. (2011). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 27(1-2), 25-47.

- Dervişoğlu, M.C. (2007) *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Psikiyatri Dünyası*, 1, 18-24
- Dowrick, P., W. (1986). *Social survival for children*. New York: Brunner/Mazel.
- Durualp, E. & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Elibol, G., S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elliot, S.N., Sheridan, S.M. & Gresham, F.M. (1989). Assessing and treating social skills deficit: a case study for the scientist-practitioner. *Educational psychology papers and publications*, p: 36.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitimi alan almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Fajgelj, S., Bala, G.& Katic, R. (2010). Latent structure of raven's coloured progressive matrices. *Coll. Antropol.*, 34 (3), 1015-1026.
- Fariña F, Arce R & Novo M (2008). Neighborhood and community factors: effects on deviant behavior and social competence. *Spanish Journal Psychology*, 11(1), 78-84.
- França-Freitas, M.L.P.D, Prette, A.D.& Prette, Z.A.B.D. (2014). Social skills of gifted and talented. *Estudos de Psicologia*, 19(4).
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: David falton Publishers.

- Göktaş, İ. (2005) *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne- çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gresham, F.M.& Nagle, R.J. (1980). Social skills training with children: responsiveness to modeling 11. *Clinical Psychology*, 18, 718-729.
- Gresham, F.M.& Elliot, S.N. (1990). *Social skill rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Groeben, M., Perren, S., Stadelmann, S., & von Kitzling, K. (2011). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: Associations with self- and other-oriented social skills. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 1, 3–15.
- Güçin, G. (2014). *Türkiye’de üstün yetenekliler ve üstün zekalılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gültekin, S. E. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günalp, A. (2007). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Hansen, J.B.& Feldhusen, J.F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115-121.

- Harrison, C. (2000). "But three years olds can't" Glass Ceilings on early childhood-implications for gifted children. *Australian Journal of Early Childhood*, 25 (2), 22.
- Ishak, M.N., Zaynal Abidin, M.H.& Abu Bakar, A.Y. (2014). Dimensions of social skills and their relationship with empathy among gifted and talented students in malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 750-753.
- İnci, M.A., Deniz, Ü. (2015). Anasınıfı ve İlkokul Birinci Sınıfı Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 545-552.
- İşpınar-Akçayoğlu, D. (2011). *Strateji temelli dil öğretiminin üstün yetenekli öğrencilere ingilizce öğretmedeki rolünün belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Kabakçı-Yurdakul, I. (2011). Evren ve örneklem: bilimsel araştırma yöntemleri. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi*, 2250-1249.
- Kabasakal, Z. & Çelik, N. (2010). The effects of social skills' training on elementary school students' social adjustment. *Elementary Education Online*, 9(1), 203- 212.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. & Adak, A.(2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-28.
- Karakaş, S. (2004). *BİLNOT Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testler İçin Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları*. Ankara: Dizayn Ofset.
- Karakaş, S. & Doğutepe-Dinçer, E. (2011). *BİLNOT Çocuk*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağ.
- Karasu, N. (2010). Üstün zeka/yetenek, dil ve konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu. (Ed:İ. Diken).*İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.



- Köksal, A. (2007). *Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Doktora Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımı eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuzu, A. (2011). Araştırmaların planlanması: bilimsel araştırma yöntemleri. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi*, 2250-1249.
- Leana, M.Z. (2005) *Üstün zekalı ve normal çocuklarda yönetsel fonksiyonlar: Londra kulesi testi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. & Thomson, D.T. (2012) Academically gifted students perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.
- Lewis, R.B. & Doorlag, D.H. (2003). *Teaching special student in general education classroom*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Lovecky, D. V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Rooper Review*, 15(1), 18-25.
- Lynch, S.A.& Simpson, C.G. (2010). Social skills: laying the foundation for success. *Dimension of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Maleck, C.& Elliot, S.(2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17 (1), 1-23.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206–224.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html) sayfasından erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html) sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Üstün zeka ve özel yetenekli çocuklar*. <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/ustunzekaoveozelyetenekliler.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. [http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_04/04124340\\_programkitabi.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_04/04124340_programkitabi.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014) *Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı*. [http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_06/02034638\\_okulncesiocuklarinsosyalbeceridestekeitimiretmenrehberkitab.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/02034638_okulncesiocuklarinsosyalbeceridestekeitimiretmenrehberkitab.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Michelson, L., Mannarino, A, Marchione, K.E., Stern, M. Figueroa, J.& Beck, S. (1983). A comparative outcome study of behavioral social skills training, interpersonal-problem-solving and nondirective control treatments wild child psychiatric outpatients. *Behavioral Reserach and Therapy*, 21(5), 545-556.
- Morawska, A.M.& Sanders, M.R. (2009). Parenting gifted and talented children: conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), s:163-173.
- Morelock,M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3),11-15.
- Mönks, F.J.& Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 european countries: inventory and perspective*. Germany: Radboud University Nijmegen.
- Mueller, C.E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescent. *Gifted Child Quarterly* 53(1), 3-14.
- National Association of Gifted Children (2015). *Definitions Giftedness*. Retrieved from <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness>.
- Neihart, M., Pfeiffer, S. & Cross, T. (2015). *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* Sourcebooks, Inc.

- Nellis, L.M. & Gridley, B.E. (2000). Sociocultural problem –solving skills in preschoolers of high intellectual ability. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 33-44.
- O'Brennan, L.M., Bradshaw, C.P. & Sawyer, A.L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bullyvictims. *Psychology in the Schools*, 46(2), 100–115.
- Ömeroğlu, E. (2012). *Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği. Türkiye norm çalışması raporu*. TUBİTAK (KAMAG-109G047).
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş. , M., Aydoğan, Y, Çakan, M., Kılıç Çakmak, E., Özyürek, A. Gültekin Akduman, Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H.& Karayol, S. (2015). Okul öncesi sosyal beceri destek projesinde geliştirilen ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin tanıtımı. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 74-83.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş. , Çakan, M., Aydoğan, Y., Kılıç Çakmak, E., Gültekin Akduman, G., Özyürek, A., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H.& Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne -baba formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 102-115
- Özaydın, L., Tekin-İftar, E. & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okulöncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15–32.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2013). Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özenç, E.G., Özenç, M. (2013). Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisans üstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 13-28.

- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, A. (2008). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Perleth, C. (2001). *Follow Up Untersuchungen zur Münchner hochbegabung im Kindes und jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-47.
- Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B. & Gauvrit, N. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother-child cohort. *Personality and Individual Differences*, 94, 366-371.
- Raising Children (2016). *Gifted talented children behavior development*. Retrieved from [http://raisingchildren.net.au/articles/gifted\\_talented\\_children\\_behaviour\\_development.html](http://raisingchildren.net.au/articles/gifted_talented_children_behaviour_development.html).
- Raven, J., Raven, J.C. & Court, J.H. (1998) *Coloured Progressive Matrices. Raven Manual: Section 2*. USA: Pearson.
- Renzulli, Joseph S. & Reis, Sally M. (1997). *The schoolwide enrichment model*. Mansfield: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Rogers, M.T. & Silverman, L.K. (1998). Recognizing giftedness in young children. <http://gifteddevelopment.com.html>

- Sak, U. (2004). *Üstün zekalılar*, Ankara: Vize Yay.
- Salman, G. (2005). *İşbirlikli öğrenmenin hayat bilgisi dersinde sosyal beceriler, erişimi ve hatırdaki tutum üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112–120.
- Schwean, V.L., Saklofske, D.H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J.D.A. & Kloosterman, P. (2006). Emotional Intelligence and Gifted Children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence, 2* (2), 30-37.
- San Bayhan, P. & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*, İstanbul: Morpa Yay.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Silverman, L.K. (1993). *The quest for meaning: counseling issues with gifted children and adolescents. counseling gifted and talented*. Colorado: Love Publishing Company.
- Simonton, D.K. (2005). Giftedness and genetics: the emergenic- epigenetic model and its implications. *Education of Gifted, 28* (3/4), 270-286.
- Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik bir eğitim programının etkililiği*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo and G. A. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education*, (pp.45-59). Boston: Allyn & Bacon.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2012) *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleri ile ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırma komisyonu raporu*. Ankara: TBMM.
- Uysal, A., Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 35*(1), 27-56.

- Vasta, R. (1992). *Six theories of child development*. İngiltere: Jessica Kingsley Publishers.
- Vural, E. D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- 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.
- Verduyn, C.M., Lord, W., & Forrest, G.C. (1990). Social skills training in schools: An evaluation study. *Journal of Adolescence*, 13 (1), 3-16.
- Yüksel, G. (1997). Sosyal beceri envanterinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(11), 39-48.
- Yoo, J.E. & Moon, S.M. (2006). Counseling needs of gifted students: an analysis of intake forms at a university- based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61.
- Ziegler, A.& Perleth, C. (1997). Schafft ess Sisyphos,den Stein den Berg hinaufzurollen? Eine kritische Bestandsaufnahme der diagnose und Fördermöglichheiten von begabten in der beruflicken bildung vor dem hintergrund des münchner begabungs prozess modell MGMP. *Psychologie in erziehung und unterricht*, 44, 152-163.

## **EKLER**



## **EK 1**

### **Gözlem Formu Kazanım ve Göstergeleri**

#### **Kazanım 1.Kendisine ait özellikleri tanıtır.**

Adını, soyadını, yaşını, fiziksel ve duyuşsal özelliklerini söyler.

#### **Kazanım 2.Nesne/durum/olaya dikkatini verir.**

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.

Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.

Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

#### **Kazanım 3. Parça-bütün ilişkisini kavrar.**

Bir bütünün parçalarını söyler.

Parçaları birleştirerek bütün elde eder.

Parçaları birleştirerek bütün elde eder.

Eksik parçayı bulur.

#### **Kazanım 4.Nesnelerle örüntü oluşturur.**

Modele bakarak nesnelerle örüntü oluşturur.

En çok üç öğeden oluşan örüntüdeki kuralı söyler.

#### **Kazanım 5. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.**

Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.

Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar.

Gerçek durumu inceler.

Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.



**Kazanım 6. Problem durumlarına çözüm üretir.**

Problemi söyler.

Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.

Çözüm yollarından birini seçer.

Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.

Seçtiği çözüm yolunu dener.

Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.

Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

**Kazanım 7. Neden-sonuç ilişkisi kurar.**

Bir olayın olası nedenlerini söyler.

Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

**Kazanım 8. Nesnelere örüntü oluşturur.**

En çok üç öğeli bir örüntü oluşturur.

Oluşturduğu örüntüyü sürdürür.

**EK 2**  
**GÖZLEM FORMU**

**Birinci Gözlem Oturumu**

Etkinliği yapamadı (0) Etkinliği yaptı (1)

<b>KAZANIMLAR</b>	<b>GÖSTERGELER</b>	<b>Katılımcı 1</b>	<b>Katılımcı 2</b>	<b>Katılımcı 3</b>
Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.			
Parça-bütün ilişkisini kavrar.	Bir bütünün parçalarını söyler.			
	Parçaları birleştirerek bütün elde eder.			
Nesnelerle örüntü oluşturur.	Modele bakarak nesnelerle örüntü oluşturur.			
	En çok üç öğeden oluşan örüntüdeki kuralı söyler.			
Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.			
	Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar.			
	Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.			

## EK 2 (DEVAMI)

### İkinci Gözlem Oturumu

Etkinliği yapamadı (0) Etkinliği yaptı (1)

KAZANIMLAR	GÖSTERGELER	Katılımcı 1	Katılımcı 2	Katılımcı 3
Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.			
Parça-bütün ilişkisini kavrar.	Bir bütünü parçalarını söyler.			
	Eksik parçayı bulur.			
Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.			
	Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar.			
	Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.			
Problem durumlarına çözüm üretir.	Problemi söyler.			
	Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.			
	Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.			
	Seçtiği çözüm yolunu dener.			
	Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.			
	Probleme yaratıcı çözüm yolları üretir.			

## EK 2 (DEVAMI)

### Üçüncü Gözlem Oturumu

Etkinliği yapamadı (0) Etkinliği yaptı (1)

KAZANIMLAR	GÖSTERGELER	Katılımcı 1	Katılımcı 2	Katılımcı 3
Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.			
Parça-bütün ilişkisini kavrar.	Eksik parçayı bulur, tamamlar.			
Problem durumlarına çözüm üretir.	Problemi söyler.			
	Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.			
	Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.			
	Seçtiği çözüm yolunu dener.			
	Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.			
	Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.			
Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.			
	Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar.			
Neden-sonuç ilişkisi kurar.	Bir olayın olası nedenlerini söyler.			
	Bir olayın olası sonuçlarını söyler.			

### EK 3

#### Belirtke Tablosu

OTURUM NUMARALARI					
Fen Doğa Etkinliği	Müzik Etkinliği	Sanat Etkinliği	Oku.-Yaz. Haz. Etkinliği	Türkçe Etkinliği	ETKİNLİK TÜRLERİ
				1	Oturum 1
		1			Oturum 2
		1			Oturum 3
1		1			Oturum 4
1				1	Oturum 5
		1			Oturum 6
				1	Oturum 7
		1		1	Oturum 8
					Oturum 9
	1				Oturum 10
1		1		1	Oturum 11
		1	1		Oturum 12
	1			1	Oturum 13
		1			Oturum 14
					Oturum 15
					Oturum 16
1		1			Oturum 17
	1	1		1	Oturum 18
			1		Oturum 19
		1	1		Oturum 20
			1		Oturum 21
		1			Oturum 22
	1	1			Oturum 23
1		1			Oturum 24
					Oturum 25
					Oturum 26
			1		Oturum27
		1			Oturum 28
		1			Oturum29
		1			oturum 30
		1		1	Oturum 31
		1			Oturum 32
1	1			1	Oturum 33
		1			Oturum 34
		1			Oturum 35
		1			Oturum 36

## EK 3 (Devamı)

### Belirtke Tablosu

Oyun Etkin- liği	Drama Et- kializi	Matematik Etkializi	Hareket Etkializi	ETKİNLİK TURLERİ
1			1	Oturum 1
1				Oturum 2
1				Oturum 3
	1			Oturum 4
	1			Oturum 5
		1	1	Oturum 6
			1	Oturum 7
1				Oturum 8
1	1		1	Oturum 9
			1	Oturum 10
			1	Oturum 11
				Oturum 12
1				Oturum 13
	1			Oturum 14
	1			Oturum 15
1				Oturum 16
				Oturum 17
			1	Oturum 18
1				Oturum 19
			1	Oturum 20
1	1			Oturum 21
1			1	Oturum 22
	1			Oturum 23
				Oturum 24
	1			Oturum 25
1	1			Oturum 26
	1		1	Oturum27
	1			Oturum 28
	1			Oturum29
	1			oturum 30
				Oturum 31
				Oturum 32
				Oturum 33
				Oturum 34
	1			Oturum 35
1				Oturum 36