

Üstün Yeteneği Tanılamaya Yönelik Alternatif Bir Model Önerisi

ŞULE DEMİREL DİNGEÇ

Özet

Üstün yeteneği tanılamak için zekâ testlerinin, başarı testlerinin, yetenek testlerinin yanı sıra ürün dosyalarının, proje ürünlerinin, dereceleme ölçeklerinin de kullanılması söz konusudur. Her birinin farklı güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu çalışmada üstün yeteneklileri doğru şekilde tanımlayabilmek için alternatif bir model önerilmiştir. Bu modelden tüm üstün yeteneklilere yönelik kullanılabileceği gibi özellikle dezavantajlı durum yaşayan bireylerde yararlanılabilir. Önerilen model Gagne'nin (2003, 2009) Ayrımsal Üstün Zekâ Üstün Yetenek Modeli ile dinamik değerlendirmeler yaklaşımlarını temel alarak hazırlanmıştır. Modelde potansiyeli belirleme, öğrenme-öğretme, son değerlendirme ve karar alma üzere dört hipotetik aşama bulunmaktadır. Çalışmada modelin kuramsal kısmı paylaşıldıktan sonra aşamaların nasıl gerçekleştirilebileceği açıklanmış, ardından güçlü ve zayıf yönleri tartışmalı bir şekilde ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: üstün yetenek, tanılama, dinamik değerlendirme

An Alternative Model Proposal for Identifying Giftedness

Abstract

In addition to intelligence tests, achievement tests and aptitude tests; product files, project products and rating scales can also be used to identify

– GÖRÜŞ MAKALESİ –

287

Çocuk ve
Medeniyet
2023
Sayı 14: 287-299

ŞULE DEMİREL DİNGEÇ, suledemirel@anadolu.edu.tr
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-6709-7690>

Geliş Tarihi 28.03.2023 • Kabul Tarihi 21.12.2023
DOI: <https://doi.org/10.47646/CMD.2023.292>

giftedness. Each of them have different strengths and weaknesses. In this study, an alternative model was proposed to accurately identify gifted students. This model can be used for all gifted individuals, but it can also be used for individuals who are particularly in a disadvantaged position. The proposed model is based on Gagne's (2003, 2009) Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) and dynamic assessments approaches. The model has four hypothetical stages: identifying potential, learning-teaching, final assessment and decision-making. In the study, the theoretical part of the model is shared, how the stages can be realized is explained, and then its strengths and weaknesses are discussed in a controversial way.

Keywords: giftedness, identification, dynamic assessment

Giriş

Üstün yetenek kavramıyla ilgili çalışmaların geçmişine bakıldığında zekâ çalışmaları dikkat çekmektedir. Bu noktada zekâyı ilgili çalışmalarda ilk önce genel bir zekânın varlığından bahsedildiği söylenebilir. Örneğin Galton (1869) ve Spearman (1904) zekânın genel zekâ olarak adlandırılan genel bir zihinsel kapasiteden oluştuğunu ve genel zekâ puanı yüksek birinin pek çok farklı alanda üstün performans gösterebileceğini savunmuştur (Brody, 2000). Thurstone (1938) ise zekâyı çoklu olarak ele almış ve birbirinden bağımsız değerlendirmiştir. Bu çoklu bakış açısına göre bireyler genel bir enerjiden bağımsız olacak şekilde farklı alanlarda üstün yetenekler sergileyebilirler. Güncel ve yaygın olarak kabul edilmiş Cattell-Horn-Carroll zekâ kuramı ise zekâyı hiyerarşik biçimde ele alır. Bu hiyerarşik yapıda özel, dar ve geniş yeteneklerin üzerinde etkili olan genel bir faktör olduğu kabul edilmektedir (Schneider & McGrew, 2018).

Zekâ çalışmalarındaki bu bakış açısı değişimi üstün zekâ ve üstün yetenek çalışmalarında da görülmektedir. Geçmişte üstün yetenekli kişiler sadece zekâ puanıyla değerlendirilirken artık pek çok üstün yetenek kuramında genel zekânın alt bileşenlerine ve hatta bilişsel özellikler dışındaki farklı bileşenlere yer verilmektedir. Örneğin Renzulli'ye (1978) göre üstün yetenek, ortalama üstün yeteneğin, yaratıcı yeteneğin ve motivasyonun etkileşimi sonucunda görülmektedir. Sternberg'e (2007) göre birine üstün yetenekli demek için zekâ, yaratıcılık ve erdemın sentezi bir arada olmalıdır. Gagne'ye (2013) göre üstün yeteneğin gelişim sürecinde bireyin potansiyeli kişisel özellikler, çevre, şans gibi bileşenlerle etkileşime girmelidir.

Güncel bir üstün yetenek bakış açısı sunan Sak (2021) da üstün yeteneğin var olması için bireydeki eğilimlerle çevresindeki uyaranların mutlaka etkileşime girmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Görüldüğü gibi geçmişten günümüze üstün yetenek kavramına bakış açısı daha dar bir bakış açısından daha esnek bir bakış açısına evrilmiş ve hali hazırda da güncellenmeye devam etmektedir. Üstün yeteneğin nasıl tanımlandığı, kavramı tanılama aşamasında da belirleyici unsurlardan biridir. Tanılama belirli özellikleri taşıyan ya da belirli bir sınıfa giren kişileri belirleme süreci olarak tanımlanabilir (Sak, 2011). Üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki en önemli konulardan biri de bu bireylerin tanınmasıdır. Tanılama başlığı kapsamında yer alan tanılama yaklaşımı, yöntemi, teorik alt yapısı, test modeli, tanılamada kullanılan ölçme araçları gibi alt boyutlar tanılama sürecinde çeşitlilikler barındırabilir. Bu çeşitlilikleri etkileyen temel unsur aslında kabul edilen üstün yetenek tanımıdır (Mcintosh & Dixon, 2005). Örneğin kabul edilen üstün yetenek tanımında bireyin güçlü belleğine işaret ediliyorsa, tanılama sürecinde bireyin belleği ölçülmeye çalışılır. Bir başka uzman, kurum veya toplum ise üstün yetenek tanımında yaratıcılık bileşenine yer vermiş olabilir. Bu durumda tanılama sürecinde yaratıcılığı da değerlendirebilecek kaynakları sürece dahil etmelidir. Tanımla süreç arasında beklenen bu ideal tutarlılık bazen tam olarak gerçekleşmeyebilir. Örneğin Türkiye’de güncel olarak kabul edilen tanımda “özel yetenek” sıfatı tercih edilmektedir. Bu tanıma göre “Özel yetenekli birey zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir.” (MEB, 2013). Tanımdan da anlaşıldığı gibi özel yetenek farklı alanlarda görülebilmektedir. Bu bağlamda özel yeteneği, üstün yeteneği tanımlarken sadece anlık ölçmeler veya zekâ testleri yeterli olmayabilir, tanımın kendisi ölçme değerlendirme aşamasında bir çeşitlilik ihtiyacı doğurmaktadır. Ancak uygulama güçlükleri, ekonomik olma gibi gerekçelerle alternatif tanılama yöntemleri yaygın olarak kullanılamamaktadır.

Türkiye’de var olan tanılama sistemlerine bakıldığında Bilim ve Sanat Merkezlerinin (Bilsem) ve Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarının (ÜYEP) tanılama süreçleri dikkat çekmektedir. Bilsem tanılama sürecinde öğrenciler öğretmenleri tarafından aday gösterilir, grup taramasından geçirilir, daha sonra bireysel değerlendirmeye alınırlar. Bu değerlendirme sürecinde özellikle genel zekâ alanındaki değerlendirmelerde bireysel zekâ testleri kullanılır. Bilsem’lerde görsel sanatlar yetenek alanı ve müzik yeteneği

yetenek alanı için öğrenci seçimi yapılırsa da bu alanları değerlendirmek için standart bir test uygulanmamaktadır. (Şahin & Zorlu, 2022). Matematik ve fen alanlarında yetenekli öğrencilere yönelik bir program olan ÜYEP örneğinde ise öğrencilere genel yetenek sınavları uygulanır (Sak, 2011). Bu tanılama sisteminde programı kazananların değil uyum sağlayıp tamamlayanların gerçekten üstün yetenekli olduğu savunulmakla birlikte, programa girmeye hak kazanan öğrenciler programa katıldıkları an itibarı ile üstün yetenekli etiketini almaktadırlar.

Türkiye’de üstün yeteneklilerin tanınması sürecinde yaygın olarak statik zekâ ve yetenek testlerinin kullanıldığı görülmektedir. Oysa bu bireylerin belirlenmesinde zekâ ve başarı testleriyle sınırlı kalınmaması önerilmektedir (Kurnaz & Ekici, 2020). Özellikle dezavantajlı bir durum içinde olan, sıra dışı bir olayın etkisinde olan bireylerin tanınmasında önerilen model doğru tanılama oranlarını arttırabileceği için son derece önemlidir. Örneğin farklı bir ülkeye göç yaşamış yetenek potansiyeli yüksek bir çocuğu tanımlarken dil dezavantajı onun yeteneklerini örtebilir. Bir başka örnekte deprem gibi bir afetin etkilerini yaşayan bir çocuk statik ölçmelerde kendini tam olarak gösteremeyebilir. Ancak sürece yayılan ve desteklendiğinde neler yapabileceğini göstermesine olanak tanıyan bir tanılama sistemi var olursa, onun gerçek potansiyeli belirlenebilir. Bu çalışmada Gagne’nin (2003) üstün yeteneğe ve Vygotsky’nin (1978) gelişime bakış açılarından yola çıkılarak, dinamik değerlendirmeler yoluyla üstün yetenek potansiyeli olan öğrencilerin tanınması üzerine bir model önerilmiştir. Önerilen tanılama modelinin teorik alt yapısı ve aşamaları aşağıda belirtilmiştir.

Önerilen Modeldeki Teorik Alt Yapı: Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli ve Dinamik Değerlendirmeler

Üstün yeteneğin tanınması sürecinde tanılamamanın her aşamasını ilk başta kabul edilen tanım etkilemektedir. Kime üstün yetenekli dendiği, hangi özelliklerin aranacağı; tanılama aşamalarından tanılama aracına kadar pek çok boyutu etkilemektedir. Bu öneride üstün yetenek kavramına bakış açısı potansiyelin performansa dönüşmesi ve gelişime odaklanması şeklinde düşünülebilir.

Alan yazında üstün zekâ, üstün yetenek, özel yetenek kavramları zaman zaman bilinçli şekilde zaman zaman farkında olmadan birbiri yerine kullanılmaktadır. Bu çalışmada Gagne’nin (2003) Ayrımsal Üstün Zekâ

ve Üstün Yetenek Modeli (Differentiated Model of Giftedness and Talent, DMGT) temel alınmış; potansiyel ve performans odaklanılmıştır. Gagne'ye (2004) göre üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları birbirinden ayrı şekilde tanımlanabilir. Buradan yola çıkarak üstün zekâyı, en az bir yetenek alanına ilişkin ve doğuştan gelen ileri zihinsel kapasiteleri olarak; üstün yeteneği ise bahsedilen doğal zihinsel kapasitelerin en az bir performans alanında sistematik olarak geliştirilmiş hali olarak tanımlamıştır. Her iki tanım için de birey akranları arasındaki ilk %10'luk dilimde yer alırsa üstün zekâlı veya üstün yetenekli olarak nitelendirilmektedir. Üstün zekâ ve üstün yetenek tanımlarının ayrı ayrı yapılmasının dışında, kuramda dikkat çeken en önemli nokta, üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşmesidir. Bu süreç ilk önce kuramda altı bileşen başlığında açıklanmaktadır. Bunlar üstün zekâ, üstün yetenek, bireysel katalizörler, çevresel katalizörler, deneyim ve öğrenme ile şanstır (Sternberg & Davidson, 2005). Modeli geliştiren yazar, 2007-2008 yıllarında, DMGT modelinde bazı değişiklikler yapıp, modelin ikinci versiyonunu yayınlamıştır. Yeni modelin üç ana bileşeni üstün zekâ, üstün yetenek ve gelişimdir. Diğer ek bileşenler ise çevresel ve kişisel katalizörlerdir. Böylelikle şans bileşeninin yeni versiyonda eskisinden farklı şekilde yer aldığı anlaşılmaktadır. Şans, üstün yetenek üzerinde etkisi olan çevresel faktörlerin derecesini temsil etmekte ve diğer bütün bileşenleri etkilemektedir. DMGT modelinin yeni versiyonunda üstün zekânın görüldüğü alanlar; entelektüel alan, yaratıcılık alanı, sosyal alan ve algısal alanla, kaslarla ilgili beceri alanı ve motor kontrol beceri alanıdır. Bu alanlardaki potansiyel diğer bileşenlerle etkileşime girerek daha dar bir alanda üstün yeteneğe dönüşebilir (Gagne, 2009).

DMGT'den anlaşıldığı gibi üstün zekânın üstün yeteneğe sistematik bir şekilde dönüşmesi, üstün zekânın dinamik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. DMGT Simonton'un (2005) Emergenik Kalıtım Epigenetik Gelişim Modeli'nde belirtilen oluşum ve gelişim süreci ile de benzerlik taşımaktadır. Bu modele göre bireyin sahip olduğu genler, belli bir olgunluk aşamasında aktive olmaktadır. Üstün zekâyı oluşturan genetik yapı durağan değildir. Zekânın dinamik yapısının kabul edildiği bu noktada, zekânın anlık ölçmelerle ve stabil araçlarla değerlendirilmeye çalışılması bir yetersizlik oluşturabilir. Psikometrik zekâ testlerinin, özellikle akademik başarı hakkında önemli birer tahminci oldukları gerçeği yadsınamaz. Ancak psikometrik testlerle yapılan ölçümler, tek başına yeterli olmayabilir. Az önce de belirtildiği gibi, zekâ ve dolayısıyla üstün zekâ dinamik bir yapıya sahiptir. Simonton (2010), bir başka çalışmasında da geç olgunlaşan

üstün yeteneklerin, erken yaşlarda tanılanabilmesi için potansiyele bakılabileceğini belirtmiş ve DMGT'ye gönderme yapmıştır.

Gagne'ye (2009) göre potansiyelin üstün yeteneğe dönüşüm sürecinde içsel ve çevresel katalizörler çok etkilidir. Özellikle içsel katalizörlerden motivasyonun, farkındalığın ve iradenin bu süreçte çok önemli rolü olduğunu belirtmiştir. Douglas (2004) da üstün yetenekli bireylerin, ne kadar fazla potansiyele sahip olurlarsa olsunlar, kendilerinin farkında olmadıkları ve gelişimi kendileri istemedikleri sürece, taşıdıkları potansiyelin başarıya dönüşmeyeceğini belirtmiştir. Çocukların kendilerini fark etmeleri için uygun zorluk düzeyi içeren etkinliklerle karşılaştırılmaları gerektiğini öne sürmüştür. Koshya, Ernest ve Casey (2009) de benzer şekilde üstün yetenekli çocukların tanılama sırasında onlar için gereken zorluklarla karşılaştırılmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü bu çocuklar, ancak yeterince zorlandıklarında, ihtiyaçları olan zorluk düzeyiyle karşılaştıklarında potansiyellerini gösterirler. Bunu sağlamak için dinamik değerlendirmeler iyi bir seçenek olabilir.

Üstün zekânın dinamik bir yapıya sahip olması ve DMGT kuramında olduğu gibi potansiyelin performansla dönüşmesi noktalarından yola çıkılarak, bu çalışmada ele alınan tanılama modeli dinamik bir süreci kapsamaktadır. Dinamik değerlendirme yaklaşımı teorik alt yapısını Vygotsky'nin (1978) Gelişim Bölgesi Modeli'nden (Zone of Proximal Development, ZPD) almaktadır (Kanevsky, 2000). Bu modele göre, öğrenmede sosyal etkileşimlerin önemi büyüktür. Dinamik değerlendirmeler, entelektüel zekânın değerlendirilmesinde kullanılacak, geleneksel yöntemlere alternatif oluşturan bir yaklaşımdır. Dinamik değerlendirmeler, üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında da kullanılabilir. Böylece bu bireylerin sadece üstün taraflarının belirlenmesiyle kalınmaz aynı zamanda söz konusu farklılıkların nereden kaynaklandığı da ortaya konabilir (Bolgig & Day, 1993). Dinamik değerlendirmelerle ilgili bir başka bakış açısına göre bu değerlendirme sürecinde test, müdahale ve yeniden test aşamaları bulunur. Bu format ile öğrenciye bir destek sunularak müdahale sırasındaki gelişimine odaklanılır (Kirschenbaum, 1998). Yine Stanley (1993) ile Borland ve Wright'ın (1994) da belirttikleri gibi dinamik değerlendirmeler, ön test, öğretme-öğrenme ve son test süreçlerini kapsamaktadır. Sıralanan araştırmacıların değerlendirme sürecinde sadece anlık ölçmeye değil birden fazla ölçüme ve öğrenciye müdahale edildiğinde gerçekleşen gelişime odaklandıkları anlaşılmaktadır. Dinamik

değerlendirmeler özellikle dezavantajlı grupları tanılama ve destekleme yaklaşımı olarak kullanılmaktadır. Ashında sadece dezavantajlı veya azınlık grupların değil, tüm üstün yetenekli veya potansiyel çocukların belirlenmesinde bu yaklaşımdan yararlanılabilir. Chessman'a (2006) göre dinamik değerlendirmelerle üstün yetenekli bireylerin öğrenme yeteneğine odaklanılabilir. Shaughnessy'e (2002) göre, üstün yetenekli çocukların dinamik değerlendirmelerle tanınması sırasında, onlara öğrenme fırsatı da sunulmaktadır. Chaffey, Bailey ve Vine'a (2003) göre dinamik değerlendirmelerle, geleneksel yöntemlerle keşfedilmemiş üstün yetenekli çocuklar ortaya çıkartılabilir. Al-Hroub'a (2013) göre üstün yeteneklilerin tanınmasında tek bir kaynak yeterli değildir; dinamik değerlendirmelerle tanılama çok daha doğru sonuçlar verebilir. Stanley ve arkadaşları (1995) üstün yeteneklilerin tanınmasında, dinamik değerlendirmelerin en doğru sonucu verdiğini belirtmişlerdir. Tyson'a (2002) göre üstün yeteneklilerin tanınmasında izlenecek en iyi yol, bireylerin kendileri hakkında öğrenmelerine ve yeni becerilerine yönelik farkındalık kazanmalarına yardımcı olan değerlendirmedir.

Yeteneğin dinamik gelişiminin yanı sıra gelişim sürecinde, yaşam içinde gerçekleşebilecek sıra dışı olaylar da tanılama işlemlerinin doğruluğunu etkileyebilir. Azınlık gruplarda yer almak, dil dezavantajı yaşamak, sel, deprem gibi bir afeti yaşamak bu dezavantajlı durumlara örnek olarak sıralanabilir. Böyle koşulların içindeki çocukların tanınmasında tek seferlik ve anlık ölçmeler ilgili bağlamın koşullarını göz ardı edebilir. Oysa dezavantaj yaşayan çocuk desteklendiğinde, belli bir gelişim süreci içerisinde kat ettiği yol belirlenebildiğinde tanılama daha doğru yapılabilir.

Önerilen Tanılama Modeli

Bu çalışmada üstün yeteneğin tanınması için bir model önerisi sunulmuştur. Önerilen model dinamik değerlendirme yaklaşımlarından biri olan sandviç yöntemine benzerlik gösterse de bu yöntemden farklılaşan yönleri vardır. Sandviç yönteminde ön test, müdahale ve son test işlemleri gerçekleştirilir. Bu yöntemde geliştirilmesi hedeflenen davranışlar müdahale programının başında testler yoluyla statik olarak ölçülür (Pfeiffer & Blei, 2008). Önerilen model ise aşamaları ve başarı testleriyle sınırlı tutulmaması gibi açılardan bu yöntemden farklılık göstermektedir. Bu model önerisi üstün yeteneğin dinamik yapısı dikkate alınarak oluşturulmuştur. Öneri bir çerçeve model olarak düşünülebilir ve farklı

disiplinlerde kullanılabilir. Model dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir:

- potansiyeli belirleme,
- öğrenme-öğretme,
- son değerlendirme,
- karar.

Yukarıda sıralanan aşamalara göre tanılanma yapılmak istenen alanın potansiyeli belirleme aşamasında çeşitli kaynaklardan yararlanılabilir. Örneğin sözel alandaki potansiyelle ilgili zekâ testlerinin sözel alt test sonuçlarını yorumlayarak, dil yetenek sınavlarından veya sözel başarı testlerinden yararlanarak fikir elde edilebilir. Öğrencilerden sözel becerilere dayalı ürünler oluşturmaları bile istenebilir. Yani dinamik değerlendirmeyle tanılama modelinin ilk aşamasında geleneksel veya alternatif ölçme yöntemlerinin her ikisinden de veriler elde edilebilir. Burada önemli olan başlangıç düzeyini belirlemek olmalıdır. Çünkü ikinci aşama olan öğrenme-öğretme aşamasında içeriğin ve akışın belirlenmesini ilk aşama etkilemektedir. Bu nedenle ilk aşamada kolay, orta ve zor düzeydeki içerikten oluşan araçlardan yararlanılmalıdır. Üstün yetenekli bireylerin de kendi aralarında farklı düzeylerde olduğu unutulmamalıdır. Bu aşamada öğrencinin var olan potansiyelini doğru belirlemeli ve daha sonra dinamik değerlendirmelerin doğasını gerçekleştirebilmek için düzeyine uygun gelişim olanakları oluşturulmalıdır.

İkinci aşamada belirlenen düzeyin bir iki düzey üzerinde öğrencinin zorlanmasına yönelik bir içerik oluşturulmalıdır. Söz konusu içerik alternatif öğretim yöntemleri ve öğrenme stratejileri ile gerçekleştirilebilir. Dinamik değerlendirmenin doğasında gelişime odaklanılmasına dayanarak, ikinci aşamada öğrenci yeterince zorlandığında ne kadar gelişim gösterdiğini ortaya çıkarmak söz konusudur. Düzeyin belirlenmesinde akış teorisi (Csikszentmihalyi, 1990) rehber olarak alınabilir. Bu aşamada öğrenciyi hevesini kaçırarak kadar zorlamamaya veya hiç keyif almayacağı kadar basit bir içerikle buluşturmamaya dikkat edilmelidir (Csikszentmihalyi, 1990; Wallen, 1999). Öğrenciler yetenek potansiyeli taşıdıkları alanda dinamik değerlendirmelerin de izin verdiği gibi ipuçları bile alabilirler. Amaç onlardan aşırı beklentilerle, zorluk düzeyi çok yüksek düzeydeki etkinliklerle içeriğe boğmak değildir. Bu aşamadaki hedef öğrencilerin isteklerini canlı tutarak, süreçteki küçük başarılarını fark ettirerek gelişim alanının çapını geniş tutmak ve bu gelişimi nasıl

gerçekleştirdiğini belirlemeye çalışmaktır. Örneğin üstün yetenekli bireylerde karakteristik özellikler arasında sıralanan yüksek motivasyon gibi bir özellik bu aşamada belirlenebilir. Yine azim, odaklanma, öz disiplin gibi özellikleri de bu aşamada gözlemlemek mümkün olacaktır. Bu çalışmada temel alınan DMGT modelindeki bileşenlerden ikisi kişisel katalizörler ve çevresel katalizörlerdir. İkinci aşama bu bileşenlerin aktive olabileceği ve fark edilebileceği aşamadır. Dinamik değerlendirmeler bireyin sadece ne kadar bildiğine değil, nasıl öğrendiğine de odaklandığı için bu aşama “Nasıl?” sorusunun cevabının alınabileceği önemli bir aşamadır. DMGT modelindeki şans bileşeni ise öğrencinin böyle bir tanılama sürecine girmesinden, süreçte karşılaşılabileceği uzmanlara kadar pek çok boyut üzerinde etkili olabilir. Bu bileşeni değerlendirmeye almak çok mümkün olmayabilir ancak şans denen bu bileşen olumlu veya olumsuz şekilde öğrencilerin hayatına temas ettiğinde, öğrencinin bunu nasıl yönettiği ikinci aşamadaki verilere destek sunabilir.

Üçüncü aşamada ise ilk aşamada kullanılan araçlar kullanılabilir. Gerekli görüldüğünde yeni araçlar da eklenebilir. Örneğin ilk aşamadaki araçlara ek olarak öğrencinin kendini değerlendirdiği bir form, öğretmen görüşlerini içeren bir kayıt son değerlendirmede yer alabilir. Ancak sadece statik araçlar kullanımıyla sınırlı kalınmamalıdır. Ayrıca ilk aşamada ve bu aşamada birbirinden bağımsız ölçmeler yapılmamalıdır. Burada ikinci aşamada gerçekleştirilen öğrenme-öğretme etkinliklerinin ardından gelinen noktanın belirlenmesi söz konusudur. Bunu sağlıklı yapabilmek için ilk ve son değerlendirme aşamalarında tutarlı olunmalı, ikinci aşamadaki ek kaynaklar da karar aşamasına dahil edilmelidir. Böylece son değerlendirme aşamasında ne kadar gelişim gösterilip gösterilmediği belirlenmelidir.

İlk üç aşamanın ardından elde edilen puanlar, görüşler, kayıtlar son aşamada birleştirilmeli ve öğrenci hakkında bir karara varılmalıdır. Belki de ilk aşamada bir başka öğrenciye göre daha düşük puanlar elde eden biri, son aşamada daha fazla gelişim gösterdiğini kanıtlayabilir. Aksine ilk aşamada yüksek puanlar alan biri, süreçte vazgeçebilir, pes edebilir, daha sınırlı gelişim gösterebilir. İpucu ve öğretmeni tarafından destek alarak gelişimi gözlenen öğrencilerin öngörülen üst sınırları nasıl zorladığı önerilen dinamik değerlendirme modeliyle fark edilebilir.

Karar aşamasında DMGT modelindeki bileşenler dikkate alınarak, tanılama yapılan alana özgü toplanan veriler değerlendirilmelidir. Potansiyeli değerlendirme verileri, öğrenme öğretme sürecindeki veriler, son değerlendirme verileri çok önemli ve gerekli olmakla birlikte süreçte

gereksiz veri yığımindan da sıyrılmak önemlidir. Örneğin öğretmen görüşlerinin değerlendirmeye dahil olması yeterli ise akran değerlendirmesi karar aşamasında dahil edilmeyebilir. Karar aşamasında ilk başta yola çıkılan üstü yetenek tanımına bağlı kalınarak alana özgü dikkate alınacak verilerin çerçevesi belli olmalıdır. Daha sonra bu veriler bilimsel yöntemlerle bir araya getirilmelidir. Bu işlem sırasında eşikli çoklu regresyon yöntemi gibi yöntemler kullanılabilir.

Sonuç

Dinamik değerlendirmeler temel alınarak ortaya konan bu tanılama modelinde, bireyleri tek seferlik ölçmelerle etiketlemek birincil görev değildir. Bu modelde bireyin öğrenme profiline, gelişimine, potansiyelini başarıya dönüştürülebilmesine, gelişim sürecinde karşılaştığı zorluklarla baş etme becerileri gibi sadece akademik olmayan özelliklerine de odaklanılmıştır. Modelin güçlü yanlarından biri özellikle anlık ölçmelerde yaşanabilecek sınırlılıklarla baş edebilme yönüdür. Üstün yeteneklilerin tanılanmasında dinamik değerlendirmelerin sağladığı bir avantaj tek ölçümle tanılama yapıldığında karşılaşılabilecek sorunların minimuma indirilmesidir (Rodger, vd.,2005). Potansiyeli çok yüksek olan bir çocuk, bir seferlik yapılan bir başarı testinde, zekâ testinde veya yetenek testinde hasta olduğu, bir kayıp yaşadığı veya fiziksel olumsuz koşullardan etkilenebileceği için kendini gösteremeyebilir. Dinamik değerlendirme süreci içerisinde birden fazla kaynaktan ve süreçteki verilerden yararlanılacağı için tanılama bu gibi durumlardan daha az etkilenecektir. Ayrıca durağan ölçeklerde kendini gösteremeyen bazı azınlık grup öğrencileri, sürece yayılmış bir tanılama modeli içerisinde kendilerini daha iyi ifade edebilirler. Örneğin dil dezavantajı olan bir öğrenciyi anlık ölçmelerle tam anlamıyla değerlendirmek zor olabilir. Ancak sürece yayılan bir model içerisinde hem potansiyelini, hem desteklendiğinde kat ettiği yolu, hem dezavantajlı yönlerinin örttüğü güçlü yönleri varsa onları keşfetmek daha mümkün olabilir.

Modelin üstün yetenek potansiyelini doğru tanılamada önemli avantajları olsa da bazı uygulama zorlukları da mümkündür. Özellikle modelde önerilen ikinci aşamayı gerçekleştirmek için bireysel veya küçük grupla çalışılması daha uygundur. Dolayısıyla büyük gruplara yapılacak tanılama işlemlerinde, tarama amacıyla yapılacak çalışmalarda bu model fazla tercih edilmeyebilir.

Model alana özgü tanılamayı önerdiği için, belli disiplinlerde çalışan kurumlar bu modeli kendi tanılama süreçlerinde rahatlıkla kullanabilirler.

Örneğin spesifik bir alanda potansiyeli belirlenen öğrenciler bir yaz kampında modelin ikinci aşamasına maruz kalabilirler. Kampın sonunda son değerlendirmenin ardından karar aşamasıyla üstün yetenekli olarak tanılanan çocuklar, yeni dönemle beraber bu kurumun öğrencisi olabilirler. Modelin gerçekleştirilmesinde önemli noktalardan biri de uzmanlarla ilgilidir. Bu tanılama modelini kullanmak için ilgili alan uzmanlarının zorluk düzeyi uygun araçları seçebilmesine, uygulayabilmesine, süreçte öğrencileri destekleyebilmesine, gözlemleyebilmesine ve elde edilen puanları sağlıklı şekilde birleştirebilmesine ihtiyaç vardır.

Zekâ, üstün zekâ, üstün yetenek gibi özellikleri tam anlamıyla ölçebilmek güç ve hatta mümkün olmayan bir iş olabilir (Sak, 2011). Bu nedenle alana özgü, doğru kaynaklarla, çeşitli ama yeterli verilerle en sağlıklı şekilde tanılama yapılmalıdır. Bu modelde önerilen alternatif tanılama yaklaşımlarının kullanımıyla daha doğru tanılama oranı artabilir. Ayrıca öğrencilerin potansiyeli, gelişim düzeyi gibi bilgilerin yanı sıra öğrenme hızı ve stiliyle ilgili bilgiler de elde edilebilir. Önerilen modelle sadece bilişsel bir alanda ölçme yapılmakla kalmamakta, çağdaş üstün yetenek kuramlarında yer alan kişisel özelliklerin belirlenmesi de mümkün olmaktadır. Ayrıca böyle bir modelin kullanılmasıyla, çocukların kendi potansiyelini fark etmesi, güçlü ve zayıf yanlarını görmeleri mümkün olabilir. Böylece yetenekli oldukları alandaki benlik algılarını yükseltmeleri ve potansiyellerini nasıl kullanıp geliştirebilecekleri konusunda rehberlik almaları da mümkün olabilir. Önerilen modelle özellikle deprem gibi afetleri yaşamış çocukların potansiyelleri ve gelişimleri statik ölçmelere nazaran çok daha sağlıklı belirlenebilir. Bu nedenle afet gibi bir durumu yaşayan çocuklarla ilgili yapılacak tanılama çalışmalarında önerilen modelin kullanılması yetenekli öğrencilerin belirlenmesine ve gelişimlerinin desteklenmesine yarar sağlayabilir. Belki de büyük bir dezavantaj yaşayan ve anlık ölçmelerle kendini gösteremeyen çocuklar, süreçte akranlarına göre bambaşka baş etme ve problem çözme stratejileri geliştirebilirler. Önerilen model gibi alternatif modellerden yararlanılarak dezavantajlı gruptaki çocukların desteklenmesine fırsat oluşturulabilir.



Şule Demirel Dengeç

Kaynakça

- Al-Hroub, A. (2013). Dynamic assessment applied to preschool children with learning difficulties. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (2)1, 63-73. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.169
- Bolig, E.E. & Day, D.J. (1993). Dynamic assessment and giftedness: The promise of assessing training responsiveness. *Roeper Review*, 16(2), 110-113.
- Borland, J. H. & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 164-171.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurement of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 16-34). Cambridge University Press.
- Chaffey, G.W., Bailey, S.B. & Vine, K.W. (2003). Identifying high academic potential in Australian aboriginal children using dynamic testing. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 12 (1), 42-55.
- Chessman, A. (2006). *Identification of students from culturally diverse backgrounds: Coolabah Dynamic Assessment Model*. New South Wales (CDAM).
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Collins Douglas, D. (2004). Self-advocacy: encouraging students to become partners in differentiation. *Roeper Review*, 26(4), 223-228.
- Gagn, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 60-74). Allyn and Bacon.
- Gagn, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagn, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 61-80). Prufrock Press.
- Gagn, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 5-19.
- Kanevsky, L. (2000). Dynamic assessment of gifted students. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.) (pp. 283-296). Pergamon.
- Kirschenbaum, R.J. (1998). Dynamic assessment and its use with underserved gifted and talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42(3), 140-147.
- Koshya, V., Ernest, P. & Casey, R. (2009). Mathematically gifted and talented learners: theory and practice. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(2), 213-228.
- Kurnaz, A. & Ekici, S. (2020). BİLSEM Tanılama Sürecinde Kullanılan Zeka Testlerinin Psikolojik Danışmanların ve BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 5 (10), 365-399. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cm/issue/59377/850922>
- McIntosh, D. E., Dixon, F. A., & Pierson, E. E. (2012). *Use of intelligence tests in the identification of giftedness*. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 623-642). The Guilford Press.
- MEB (2013). *2007-2013 Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı*. 27.03.2023 tarihinde erişilmiştir. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf>
- Rodger, S., Daley, E., Hughes, K. & Ziviani, J. (2005). Dynamic occupational therapy cognitive assessment for children: Perceived utility in Australian occupational therapy practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52(4), 337-349.

- Sak, U. (2011). Üstün zekâtlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri.Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2021). The fuzzy conception of giftedness. *Conceptions of giftedness and talent*, 371-392.
- Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2018). The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities. In D. P. Flanagan and E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (4th ed., pp.73-163). Guilford Press.
- Shaughnessy, M.F. (2002). A reflective conversation with Robert J. Sternberg about giftedness, gifted education and intelligence. *Gifted Education International*, 16(3), 201-207.
- Simonton, D.K. (2005). Giftedness and genetics: The emergenic-epigenetic model and its implications. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 270-286.
- Simonton, D.K. (2010). Adding developmental trajectories to the DMGT: Nonlinear and nonadditive genetic inheritance and expertise acquisition. *High Ability Studies*, 15(2), 157-158.
- Stanley, N. (1993). Gifted and the 'zone of proximal development'. *Gifted Educational International* 9(2), 78-81.
- Stanley, N.V., Siegel, J., Cooper, L. & Marshall, K. (1995). Identification of gifted with the dynamic assessment procedure (DAP). *Gifted Educational International*, 10(2), 85-7. R. Sternberg & J. E. Davidson(Eds.), (2005). *Conceptions of giftedness* (2.ed).Cambridge.
- Sternberg, R. J. (2007). A systems model of leadership: WICS. *American Psychologist*, 62(1), 34-42. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.34>
- Şahin, H., & Zorlu, A. (2022). Türkiye'de özel yetenekli bireyleri tanılama süreci ve tanılamada kullanılan yöntemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 863-885.
- Tyson, G. (2002). Beyond cognitive testing. *Electons-Los Angeles Then Mclean*, 2(1), 30-31.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whalen, S. P. (1999). Finding flow at school and at home: A conversation with Mihaly Csikszentmihalyi. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10(4), 161-165.