



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

**ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE GENEL
EĞİTİM OKULLARINDA SUNULAN EĞİTİM HİZMETLERİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİNE
DERİNLEMESİNE BAKIŞ**

Gamze İNCİ

Yüksek Lisans

Eskişehir, 2020

2020

Gamze İNCİ

**ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE GENEL EĞİTİM
OKULLARINDA SUNULAN EĞİTİM HİZMETLERİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİNE DERİNLEMESİNE BAKIŞ**

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

**ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE GENEL EĞİ-
TİM OKULLARINDA SUNULAN EĞİTİM HİZMETLERİNE İLİŞ-
KİN ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİNE DERİNLEMESİNE
BAKİŐ**

Gamze İNCİ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

Eskişehir, 2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gamze İNCİ tarafından hazırlanan **Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilere Genel Eğitim Okullarında Sunulan Eğitim Hizmetlerine İlişkin Öğretmenlerin Deneyimlerine Derinlemesine Bakış** başlıklı bu tez, 21/20/2020 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi

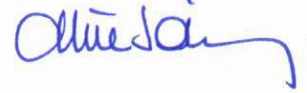
Unvanı Adı SOYADI

İmza

Jüri Başkanı : Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL



Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN



ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Gamze İNCİ tarafından hazırlanan **Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilere Genel Eğitim Okullarında Sunulan Eğitme Hizmetlerine İlişkin Öğretmenlerin Deneyimlerine Derinlemesine Bakış** başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

21/01/2020

Gamze İNCİ

Teşekkür

Yüksek lisans ders dönemimde ve tez yazma sürecimde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, desteğini üzerimde hep hissettiğim en önemlisi de gülen yüzüyle beni sürekli cesaretlendiren, tüm sorularıma samimiyetle cevap veren ve birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum saygıdeğer tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL'a sonsuz teşekkürler.

Tez jürimde yer alan kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL ve Dr. Öğr. Üyesi Derya Genç Tosun'a özverili okumaları ve ardından çalışmamı zenginleştiren önerileri için çok teşekkür ederim.

Tezimin görüşme sürecinde bana destek olan ve her konuda kapsını bana açık tutan Viranşehir İlçe Milli Eğitim Müdürü Sinan ATEŞ'e özellikle üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimine gösterdiği özen ve bilimsel bilgiye verdiği değer için müteşekkirim.

Tez yazma sürecinde gerek akademik gerek duygusal olarak bana destek olan arkadaşlarıma, her dara düştüğümde ve umudumu bir nebze daha yitirdiğimde beni cesaretlendiren dostlarıma, beni üstün zekâlı ve yetenekli çocukların dünyası ile tanıştıran, tez savunmamda yanımda olan sevdiklerime, geçmişten günümüze akademik serüvenimde bana rehber olan tüm öğretmenlerime ne kadar teşekkür etsem az. İyiki yolum sizlerle kesişmiş...

Bugünlere gelmemde en önemli destekçiler olan, aldığım her kararda arkamda duran ve yanlış olduğunu bilseler bile bazı olayları deneyimlememe fırsat sunan candan öte annem- babam ve candan ziyade kardeşim en büyük teşekkür elbetteki sizlere...

Aslında duygusal olarak teşekkür etmek istediklerimin sayısı o kadar fazla ki sayfalara sığdırmak güç. Hayatımın bir anına dahi küçükte olsa dokunanlara, gelenlere gidenlere, sevdiklerime ve beni sevenlere, özlediklerime, hayat yolunu birlikte yürüdüğüm ve istemeden yolumu ayırmak zorunda kaldıklarına, yaşamım boyunca yazmama olduğu kadar silmeme de vesile olan tüm öğretmenlerime, dostlarıma, arkadaşlarıma ve sevdiklerime, sözün özü beni ben yapan herkese en içten teşekkürlerimle...

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	vii
Şekiller Listesi.....	viii
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Varsayımlar / Sayıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1. Üstün Zekâ ve Yetenek ile İlgili Tanımlar	11
2.2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri.....	12
2.2.1. Fiziksel özellikler.....	12
2.2.2. Bilişsel özellikler	13
2.2.3. Dil gelişimine ilişkin özellikler.....	14
2.2.4. Sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik özellikler.....	15
2.3. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylerin Eğitimleri.....	16
2.4. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylerin Eğitimine Yönelik Eğitim Modelleri ...	17
2.4.1. Renzulli okul geneli zenginleştirme modeli	18
2.4.2. Izgara modeli	19
2.4.3. Purdue üç aşamalı zenginleştirme modeli	20
2.4.4. Paralel müfredat modeli.....	21
2.4.5. Bütünleştirilmiş (Entegre) müfredat modeli	22
2.4.6. Üstün yetenekliler eğitim programı (ÜYEP) modeli	23

2.5. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Genel Eğitim Sınıflarında Eğitimi ile İlgili Uluslararası ve Ulusal Yasal Düzenlemeler	25
2.6. İlgili Araştırmalar	27
2.6.1. Yurt dışında yapılan çalışmalar	27
2.6.2. Yurt içinde yapılan çalışmalar	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	32
3. Yöntem	33
3.1. Araştırma Modeli	33
3.2. Çalışma Grubu	35
3.3. Verilerin Toplanma Süreci ve Veri Toplama Aracı	40
3.3.1. Görüşme sorularının hazırlanması	41
3.3.2. Pilot görüşme	42
3.4. Görüşme İlkeleri ve Süreci	43
3.4.1. Araştırmacı günlükleri	45
3.4.2. Araştırma etiği	46
3.5. Verilerin Analizi	47
3.5.1. Analize hazırlık süreci	50
3.5.1.1. Verilerin dökümü	50
3.5.1.2. Veri dökümünün güvenirlik çalışması	51
3.5.2. İçerik analizi süreci	51
3.5.2.1. Verilerin kodlanma süreci	52
3.5.2.2. Tema ve alt temaların oluşturulma süreci	53
3.5.2.3. Tema ve alt temaların düzenlenmesi, adlandırılması ve yazılması	53
3.5.2.4. Kodlama ve tema oluşturma sürecinin güvenirliği ve inanılrlığı	54
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	56
4. Bulgular	56
4.1. Sınıftaki Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri	57
4.1.1. Bilişsel özellikler	58
4.1.1.1. Hızlı öğrenme ve anlama	58
4.1.1.2. İleri matematik becerisi	59

4.1.1.3. Sıra dışı sorular	59
4.1.1.4. Odaklanabilme	60
4.1.1.5. Merak/Öğrenme arzusu	60
4.1.1.6. Araştırma becerisi	61
4.1.2. Kişilik özellikleri	61
4.1.2.1. Olgunluk.....	61
4.1.2.2. Liderlik.....	62
4.1.2.3. Yüksek özgüven	62
4.1.2.4. Farklı bakış açısı	63
4.1.2.5.Uyumlu sosyal davranışlar	63
4.1.2.6. Büyük yaş gruplarıyla arkadaşlık.....	63
4.1.2.7. Sempatiklik/Mizah özelliği	64
4.1.2.8. Hayal kurma	64
4.1.3. İstenmeyen davranışlar	64
4.1.3.1. Dikkat eksikliği problemi.....	64
4.1.3.2. Sosyalleşme problemleri	65
4.1.3.3. Düzensizlik.....	65
4.1.3.4. Derse karşı ilgisizlik.....	65
4.1.3.5. Yönetme zorluğu	65
4.1.3.6. Olumsuz mükemmeliyetçilik	66
4.1.3.7. Beklenmedik başarısızlık	66
4.2. Karşılaşılan Zorluklar	66
4.2.1. Öğrencinin yaşadığı zorluklar.....	67
4.2.1.1. Tanıdan kaynaklı yüksek beklenti.....	67
4.2.1.2. Derste sıkılma olgusu	68
4.2.1.3. Dışlanma	68
4.2.1.4. Yeteneklerinin fark edilememesi	69
4.2.2. Öğretmenin yaşadığı zorluklar.....	69
4.2.2.1. Fazla iş yükü	69
4.2.2.2. Materyal eksikliği ve fiziksel yetersizlikler	70

4.2.2.3. Her öğrenciye eşit olamama kaygısı	70
4.2.3. Sınıf ortamından kaynaklı zorluklar	71
4.2.3.1. Sınıf mevcudu fazlalığı	71
4.2.3.2. Sınıf içi seviye farklılıkları.....	72
4.2.4. Sistemden kaynaklı zorluklar.....	73
4.2.4.1. Tanılama sürecindeki sorunlar	73
4.2.4.2. Göstermelik hizmetler	73
4.2.4.3. Merkezi sınav kaygıları.....	74
4.2.4.4. Kurumlar arası eşitsizlik	75
4.2.4.5. Mali sıkıntılar	75
4.2.4.6. Kırsal bölge olma kaynaklı sorunlar	76
4.3. Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitimi İle İlgili Deneyimler	76
4.3.1. Geçmiş lisans eğitimi.....	77
4.3.1.1. Yetersiz ders içeriği.....	77
4.3.1.2. Eğitim verenlerin yetkin olmaması	78
4.3.1.3. Olumsuz tutum/ yanlış inanış.....	78
4.3.1.4. Dersin lisans programındaki zamanı	79
4.3.1.5. Fen edebiyat ve formasyon sorunsalı	80
4.3.2. Hizmet içi eğitimler	81
4.3.2.1. Kısa süreli eğitimler	81
4.3.2.2. Eğitim verenlerin yetkin olmaması	81
4.3.2.3. Katılım için eğitim kriterlerin uygunsuzluğu.....	82
4.3.3. Olması gereken eğitimler.....	82
4.3.3.1. Aday gösterme konusunda eğitim.....	82
4.3.3.2. Destek odada hizmet verenlerin eğitimi.....	83
4.3.3.3. İlgili hizmet içi eğitim	83
4.4. İşbirliği ve Destek Hizmetler.....	83
4.4.1. Aile katılımı	84
4.4.1.1. Aile katılımı zorlaştıran nedenler	84
4.4.1.2. Ailelerin sürece sağlayacağı olası katkılar	85

4.4.2. Destek hizmetler ve idare desteği	86
4.4.2.1. Sağlanan hizmetler	86
4.4.2.2. Beklenen destekler	86
4.4.3. Uzman ve rehberlik iş birliği	87
4.4.3.1. Sağlanan hizmetler	87
4.4.3.2. Beklenen destekler	88
BEŞİNCİ BÖLÜM	90
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	90
5.1. Sonuç	90
5.2. Tartışma	91
5.2.1. Sınıftaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri temasına ilişkin bulguların tartışılması	91
5.2.2. Karşılaşılan zorluklar temasına ilişkin bulguların tartışılması	93
5.2.3. Üstün zekâlı ve yetenekliler eğitimi ile ilgili deneyimler temasına ilişkin bulguların tartışılması	95
5.2.4. İşbirliği ve destek hizmetler ile ilgili deneyimler temasına ilişkin bulguların tartışılması	96
5.3. Öneriler	98
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	98
5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	99
KAYNAKÇA	102
EKLER	120
EK -1	121
EK-2	124
EK-3	126
EK-4	127
EK-5	128
EK-6	129
ÖZGEÇMİŞ	130

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Katılımcıların Demografik Özellikleri	37
3.2	Görüşme Takvimi	45
4.1	Tema ve Alt Temalar	56
4.2	Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin özellikleri	57
4.3	Karşılaşılan Zorluklar	67
4.4	Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitimi ile İlgili Deneyimler	77
4.5	İşbirliği ve Destek Hizmetler	84

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Veri Analiz Süreci	49



Özet

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilere Genel Eğitim Okullarında Sunulan Eğitim Hizmetlerine İlişkin Öğretmenlerin Deneyimlerine Derinlemesine Bakış

Gamze İnci

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

2019

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere genel eğitim okullarında sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmenlerin deneyimlerini merkeze alarak derinlemesine incelemektir.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarımdan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere genel eğitim ortamlarında hizmet veren yedi öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veriler içerik analizi yöntemine göre değerlendirilmiştir. İçerik analizinde görüşmelerden elde edilen veriler temalara ayrılmıştır. Veri analizi sonucunda dört ana tema ve on üç alt tema elde edilmiştir.

Bulgular: Araştırmanın bulguları üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, bilişsel özellikler, kişilik özellikleri ve istenmeyen davranış örüntüleri bakımından akranlarından farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılıklar genel eğitim ortamında bazı zorluklara yol açmaktadır. Bunlar öğretmenin karşılaştığı zorluklar, öğrencinin karşılaştığı zorluklar, sınıf ortamından kaynaklı zorluklar ve eğitsel yerleştirme sisteminden kaynaklı zorluklar olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcıların üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik görüş ve önerileri ise lisans eğitimi, hizmet içi eğitim ve eğitim beklentileri halinde gruplandırılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitimleri sürecinde sağlanan destek hizmetler ve iş birlikleri ise aile katılımı, idare desteği, uzmanlar ile-rehberlik servisinin iş birliği ve diğer destek hizmetler temalarına ayrılarak incelenmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Sonuç olarak genel eğitim ortamındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikle bilişsel performans anlamında akranlarından farklılık göstermesi nedeniyle farklılaştırılmış eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Ancak katı-

lımcıların gerek hizmet öncesindeki lisans eğitimi gerek hizmet içi eğitimlerde aldıkları eğitimlerin yeterli olmadığı ortaya konmuştur. Bu nedenle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet sunan öğretmenlere gereksinimlerine uygun mesleki eğitim sunulması beklenmektedir. Ayrıca üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında bazı destek hizmetlere ve uzmanlar arasında iş birliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Sıralanan konularda ileri araştırmalara ve uygulamalara gereksinim duyulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Üstün zekâ ve yetenek, Genel eğitim okulu, Fenomenoloji (olgubilim).



Abstract

An In-Depth Analysis of Experiences of the Teachers Regards Educational Services Provided to Gifted and Talented Students in General Education Schools

Gamze İNCİ

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Advisor: Asst. Prof. Dr. Mine SÖNMEZ KARTAL

2019

Purpose: The main purpose of this research is to examine them in depth the teachers' experiences regarding the educational services offered to gifted and talented students in general education schools.

Method: Phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, was used in this study. The participants of the study are five teachers and two administrators who serve gifted and talented students in general education settings. Within the scope of the research, semi-structured interviews were conducted with the participants and the data were analyzed according to the content analysis. In the content analysis, four main and thirteen sub-themes obtained from the interview data.

Results: The results of the study show that gifted and talented students differ from their peers in terms of mental performance, personality characteristics, and problem behavior patterns. These differences lead to some challenges in the general education environment. These are categorized as the challenges the teacher faces, the challenges the student faces, the challenges arising from the classroom environment and the challenges arising from the educational placement system. The experiences and opinions of the participants regarding the education of gifted and talented students were categorized into undergraduate education, in-service training and expected training. The support services and collaborations provided to gifted and talented students in the general education classrooms were examined in terms of parent participation, administrative support, the cooperation of specialist and guidance services, and other support services.

Conclusion and Suggestions: In conclusion, it is seen that gifted and talented students in general education settings need differentiated education especially due to their exceptional mental performance. However, it was revealed that the training re-

ceived by the participants in pre-service and in-service training was not sufficient. Therefore, it is expected that administrators and teachers providing services to gifted and talented students will be provided with appropriate professional training. There is also needed for some support services and professional cooperation. Further research and practice are needed in the above-mentioned issues.

Keywords: Gifted and talented students, General educational school, Phenomenology



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere genel eğitim okullarında sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmenlerin deneyimlerine derinlemesine bakış ile incelendiği bu tezin birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıltılarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Hızla değişen dünyada çağdaş toplumların bu baş döndürücü değişime ayak uydurabilmeleri için en önemli faktör eğitim olarak görülmektedir (Ataunal, 1994, s. 111-116). Varlıklar içerisinde insanoğlu değişen şartlara ayak uydurabildiği ve hızlı uyum sağlayabildiği sürece hayatta başarı sağlayabilmiştir. İnsanoğlunun bu uyum sağlama sürecinde onu diğer canlılar içerisinde farklı ve önemli kılan özelliği sahip olduğu zekâsıdır (Çetinkaya, 2013, s. 12).

Zekâ kavramı insanlık var olduğu günden beri giderek merak edilen ve bilimin her alanında ilgi ve heyecanla araştırılan bir kavram olmuştur. Alan ile ilgili çalışmalar incelendiğinde zekâ ile ilgili farklı tanımlara yer verildiği görülmektedir (Ataman, 2004, s. 189; Çetinkaya, 2013, s. 25). Zekâ ile ilgili yapılan tanımlamalarda yaşanan dönemin ve baskın olan felsefî görüşün etkili olduğu söylenebilir. Zekâ kavramının farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlandığı görülmekle birlikte yapılan tanımlar incelendiğinde ortak noktaların varlığı dikkat çekmektedir.

Zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar tarihsel süre içerisinde incelendiğinde zekâ kavramı ile yapılan çalışmaların ilk örneklerinde zekâ kavramı tek boyutlu bir yapı olarak incelenmekte olduğu, ilerleyen araştırmalarda ise zekânın çok faktörlü bir yapı olarak incelenmeye başlandığı görülmektedir (Gürel ve Tat, 2010, s.356-336). Araştırmalar arttıkça zekânın karmaşık yapısı ancak çok boyutlu olarak açıklanabilmiştir. İlk zekâ değerlendirme çalışmalarının öncüsü sayılan Alfret Binet geliştirdiği zekâ testi ile zekâyı çok boyutlu olarak ölçmüştür ve günümüz modern zekâ testlerinin temelini atmıştır (Altan, 1999, s. 2-3).

Zekâ ile ilgili testlerin geliştirmesinden sonra araştırmacılar üstün zekâ kavramına ilgi göstermeye başlamışlardır. Özellikle 20. yüzyılın ortalarında üstün zekâ kavramına ilişkin çalışmaların sayısındaki artış göze çarpmaktadır. Zekâ kavramında olduğu

gibi araştırmacılar üstün zekâ ve yetenek kavramı ile ilgili birçok kuram geliştirmiş ve farklı tanımlarda bulunmuşlardır. Dünyadaki politik ve teknolojik gelişmeler de üstün zekâyâ duyulan ilginin artmasına temel oluşturmuştur (Levent, 2011, s. 15). Ülkelerin kendi arasındaki yarışlar özellikle soğuk savaş döneminde yaşananlar üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin tanınması ve eğitilmesine verilen önemin artmasında önemli rol oynamıştır (Çetinkaya, 2013, s. 18).

Ulusların gelişmelerinde ve ilerlemelerinde insan gücünün özellikle de bilişsel gücün önemi inkâr edilemez. Bu nedenle üstün yetenekli bireylerin toplumun gelişmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Levent, 2011, s. 1). Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin keşfedilmeleri, doğru bir şekilde tanınmaları ve bu doğrultuda eğitilmeleri ülkelerin gelişimsel anlamda sıçramalar yapabilmesi için gerekli görülmektedir (İnci, 2014, s. 17).

Üstün zekâlı ve yetenekli kişiler akran gruplarından çeşitli alanlarda ve becerilerde önemli farklılıklar gösterirler (Renzulli, 1999, s. 45; Clark, 2002, s. 77). Her öğrenci kendine özgü özelliklere sahiptir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde bu farklılıklar daha belirgin bir hal almaktadır. Özellikle okul ortamında bu tür öğrencilerin akranlarından bilişsel gelişim ve öğrenme hızı açısından belirgin farklılıklar gösterdiği bilinmektedir (Clark, 2002, s. 30; Cutts ve Moseley, 2001, s. 127). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sahip oldukları özellikler de eğitsel gereksinimlerini diğer akranlarından farklılaştırabilmektedir. Bu sebeptendir ki bütün dünyada üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar özel eğitim kapsamında değerlendirilmektedirler. Nitekim ülkemizde de yasal mevzuatlarla üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler özel eğitim gerektiren öğrenciler arasında yer almaktadır.

Okullarda öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin bireylerin gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olması eğitimden sağlanacak faydanın çoğalmasına yardımcı olur (Levent, 2011, s. 59-83). Marland Raporu'nda (1972, s. 89-91), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin potansiyellerinden yeteri derecede yararlanabilmek için normal okul müfredatının yanı sıra farklılaştırılmış eğitim programı ve hizmetlerine ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Bununla birlikte ülkemizde genel eğitim ortamlarında ortak uygulanan müfredat programları normal öğrenme özellikleri göz önüne alınarak hazırlanmaktadır. Bu da genel eğitim sınıflarına devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan eğitsel gereksinimlerinin karşılanamaması durumunu doğurmaktadır. Normal okulların ortalama zekâyâ hizmet etmesi durumu özel gereksinimli tüm bireyler için zorluklar meydana getirmektedir. Buna üstün zekâlı ve yetenekli

bireyler de dâhildir.

Demokratik toplumlarda eğitimde fırsat eşitliği ilkesi göz önüne alındığında farklı olan öğrencilerin farklılıklarına ve gereksinimlerine göre eğitilmeleri esastır. Bahsedilen eşitlik kavramı tüm bireylere aynı eğitim hizmetlerinin sunulması değil aksine farklılıkların getirmiş olduğu gereksinimlere cevap verebilecek hizmetlerin sağlanması anlamına gelmektedir (Levent, 2011, s.19). Çağdaş toplumlarda gelişimsel ve zihinsel geriliğe sahip öğrencilere sağlanan özel eğitim imkânlarının üstün zekâlı ve yetenekli bireylere de sağlandığı görülmektedir. Bu durum gerek uluslararası gerek ulusal birçok anlaşma ve sözleşmede belirtilen bir olgudur (Dede, 1996, s. 91-95). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin erken yaşta belirlenememesi ve gerekli eğitsel destek ve hizmetlerden yoksun kalması bu tür öğrencilerin kaybolmasına ve uzun vadede çözümü zor sorunlar meydana getirmesine sebep olmaktadır (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987, s. 229).

Alanyazın incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde hızlandırma, daraltma, zenginleştirme, gruplama gibi ilkelerin olduğu görülmektedir (Akkaş ve Tortop, 2015, s. 31-44). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde farklılaştırma en temel olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde özellikle son yıllarda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimleri alanında önemli adımlar atıldığı göze çarpmaktadır. Gerek okul dışı gerek ise okul içi birçok eğitim hizmeti mevzuatlar da yer almış ve yasal olarak koruma altına alınmıştır. Atılan bu olumlu adımlara rağmen alanda yapılan çalışmaların yeni uygulanmaya koyulmuş olması gibi sebeplerden dolayı okulun ve eğitimin işleyişinde lokomotif görevi gören eğitimcilerin bu konu hakkındaki deneyimleri önemli görülmektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili farklı (etkiliş çalışmaları, tanılama, v.b) araştırmalara rastlamak mümkündür (Dimitriadis, 2012, s.59-76; Johnsen, Haensly, Gail ve Ford, 2002, s. 45-63; Tekbaş, 2004, s. 9-19). Bu araştırmaların genellikle öğretimin farklılaştırılması üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimlerine yönelik deneyimlerini merkeze alan araştırmalara sık rastlanmaktadır.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere sunulan eğitim türlerinde özel okullar, özel alt sınıflar ve genel eğitim sınıflarında kaynaştırma yoluyla eğitim yapıldığı görülmektedir. Türk eğitim sisteminde üstün zekâlı öğrencilerin önemli bir çoğunluğu genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedir. Genel eğitim sınıflarında verilen eğitime paralel okul dışı etkinlikler yürütülse de bu öğrenciler eğitim yaşantılarının büyük bir çoğunlu-

ğunu genel eğitim ortamlarında geçirmektedir. Dolayısıyla genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik sunulan eğitim hizmetleri, öğretmen yaşantıları, gereksinimler, yaşanan sorunlar ve olası çözüm önerileri bu çocukların eğitimi açısından önem arz etmektedir. Sözü geçen bu faktörlerin öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesini amaç edinen araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında araştırmanın problem durumunu üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere genel eğitim okullarında sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin derinelesine bir bakış ile incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere genel eğitim okullarında sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmenlerin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesidir.

Belirlenen bu genel amaç çerçevesinde oluşturulan alt amaçları şunlardır;

1. Öğretmenlerin genel eğitim okullarında üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara ve eğitimlerine yönelik yaşam deneyimleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin genel eğitim ortamındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri açısından deneyimleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere sunulan eğitime ilişkin görüşleri ve deneyimleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle uyguladıkları eğitimde başvurdukları yöntem ve teknikler ile ilgili deneyimleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin belirttikleri deneyimlere yönelik beklentileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde gerek dünyada gerekse ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi üzerinde önemle durulan konular arasında yer almaktadır. Bunun en önemli sebebi üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bir ülkenin geleceğine doğrudan katkı sağlayan bir faktör olarak görülmesidir. Üstün yetenekli öğrenciler belli alanlarda akranlarından farklı özellikler göstermektedirler. Özellikle bilişsel gelişim alanında sahip oldukları bireysel özellikler eğitsel gereksinimler açısından da önemli farklılıkları beraberinde getirmektedir.

Çağdaş toplumlarda eğitimin asıl amacına ulaşması adına var olan insan kaynaklarının nitelikli şekilde kullanılması ve işlenmesi önemli görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerine göre eğitilmesi ve var olan becerilerin geliştirilmesi öğrencilerin doğru şekilde keşfedilip doğru bir şekilde eğitilmesine bağlı görülmektedir. Bunun için üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özel eğitim kapsamında değerlendirilip özel bir eğitimle desteklenmesi gerekmektedir.

Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik gerek resmi gerek özel kurumlar önemli adımlar atmış ve çeşitli politikalar oluşturulmuş olsa da genel eğitim sınıflarına devam eden tanımlı öğrenciler için yeterli eğitsel önlemlerin alınmadığı söylenebilir. Ülkemizde eğitim koşulları göz önüne alındığında genel eğitim sınıflarında eğitim faaliyetlerine devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oranının azımsanmayacak sayıda olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak ilgili alanyazın incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında desteklenmeleri ile ilgili ve sınıf öğretmenlerin bu olgu ile ilgili deneyimlerini ortaya koyacak sınırlı çalışmalar olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin desteklenmesine ve bu öğrencilere eğitsel hizmet veren öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarının belirlenip bu doğrultuda çalışmaların yürütülmesine hizmet sağlayacaktır. İleriye dönük sınıf öğretmenlerine yönelik verilecek öğretmen lisans eğitimi programının içeriği, hizmet içi eğitimler ve diğer ilgili çalışmalarda içeriğin oluşmasına temel sağlayıcı düşünülen araştırmanın bu bağlamda alana sağlayacağı işlevsel bilgiler açısından değerli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ve eğitimleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların çoğunlukla bu öğrencilerin genel özellikleri, tanımlanmaları, belirli derslerdeki başarıları ve Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Oysa üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin birçoğu BİLSEM'lerden, okul dışı ve özel etkinliklerden faydalanamamaktadırlar. Bu sebeple genel eğitim sınıflarında eğitime devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere sunulan eğitim hizmetinin, hizmeti sunan öğretmenlerin deneyimlerinin incelemesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin gerçekte yararlanabildiği hizmetlerin niteliği ve öğretmenlerin bu süreçte deneyimledikleri olguya yönelik elde edilecek bulgular araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Son yıllarda ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitimi konusunda politikaların oluşturulması ile birlikte yapılan çalışmalar-

da ve uygulamalarda bazı aksaklıkların olduğu görülmektedir. Çeşitli mevzuatlarla genel eğitim okullarında özel eğitimleri zorunlu hale gelen üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimleri için gerek destek oda gerek bireyselleştirilmiş eğitim önem kazanmıştır. Okullarda verilen eğitimin lokomotif olan öğretmenlerin bu olgu ile deneyimlerinin incelenmesi eksiklikleri ve önerileri ortaya koymak açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler ışığında;

1. Genel eğitim okullarında eğitimine devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için sunulan eğitim hizmetlerinin öğretmenlerin bakış açısıyla gözler önüne serilmesi,
2. Genel eğitim okullarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan eğitimde öğretmenlerin karşılaştığı sorunların tespit edilmesi,
3. Okullardaki eğitimin asıl üstlenicisi olan öğretmenlerin var olan eksiklikler ve sorunların çözümüne ilişkin görüşlerin önem arz etmesi,
4. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların politika koyucular açısından bir kaynak teşkil etmesi,
5. Alanda çalışan akademisyenler için uygulayıcılar gözünden belirlenen sorunlara yeni çözümler ve çalışmalar üretilmesi için teşvik edici ve alanyazına katkı sunacak olması bu araştırmanın önemini vurgulayan konu başlıkları olarak söylenebilir.

1.4. Varsayımlar / Sayıtlar

1. Öğretmenlerin kullanılan veri toplama araçlarına içten ve samimi olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Veri toplama araçlarında yer alan soruların genel eğitim okullarında verilen eğitime ilişkin katılımcıların görüşlerini net bir şekilde belirleyecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2018- 2019 eğitim yılı içerisinde Şanlıurfa ili ve ilçelerinde okullarında ve sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci bulunan öğretmenler ile
2. Araştırmanın çalışma süresini kapsayan zaman ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde tezin konusuyla ilgili kavramsal çerçeve açıklanacak ve ilgili araştırmalar incelenecektir. Üstün zekâ ve yetenek kavramı, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri, tanılanmaları ve değerlendirilmeleri, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimleri, yasal mevzuat ve ilgili alanyazın araştırmaları bu bölümde sunulacaktır.

2.1. Üstün Zekâ ve Yetenek ile İlgili Tanımlar

Farklı zekâ kuramları ve tanımları üstün zekâ ve yetenek kavramının da farklı tanımlar almasına yol açmıştır. Bu sebeple ilgili alanyazın incelendiğinde üstün zekâ ve yetenek ile ilgili kabul gören ortak bir tanıma ulaşmak zordur. Üstün zekâ ve yeteneğin her araştırmacı tarafından farklı tanımlanmasının bir diğer sebebi de zekânın karmaşık bir yapıya sahip olması ve her kuramın zekâyı farklı boyutlarla açıklaması olarak gösterilebilir (Sousa, 2003, s. 16).

Üstün zekâ ilk çalışmalarda sadece bir tek yapıyla ele alınırken daha sonra üstün zekâ ve yetenek kavramında zekâ gibi tek bir boyutla ele alınamayacağı ve incelenemeyeceği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple ilk çalışmalarda üstün zekâ sadece IQ ile ölçülmeye çalışılmıştır. Kuramların çok boyut kazanmasıyla birlikte zekâ ölçme çalışmalarında IQ ile yaratıcılık, liderlik ve mükemmeliyetçilik gibi kavramlarda üstün zekâ ve yeteneğin belirlenmesinde etkili olmuştur.

Winner (1996, s. 3) üstün yetenekliliği, belirli bir alanda üstün performans gösterebilen, yaratıcılık becerilerine sahip, sorumluluklarına sahip çıkma düzeyi yüksek ve genel anlamda becerilerde üstünlük gösteren birey olarak tanımlamıştır. Feldhussen ve Kolloff (1978) ise yaptıkları tanımda üstün yetenekliliği özel yetenekler, motivasyon ve bir veya daha fazla alanda üstün beceri sergileme yeteneği olarak tanımlamışlardır.

1972 yılında Marland raporunda genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, psikomotor yetenek, liderlik, yaratıcılık ve sanat yeteneklerinden bir ya da daha fazlasına sahip olan bireylerin üstün zekâlı ve yetenekli bireyler olarak nitelendirilebileceği belirtmektedir (NAGC, 1990, s. 21).

Bazı araştırmacılar ise üstün zekâ ve yeteneği 130 ve üzeri IQ olarak belirtmektedirler (Uzun, 2004, s. 33). Dönmez 1993 yılında yaptığı tanımda bireyde kalıtsal ola-

rak var olan ve çevresel etkilerle gelişebilen; psikomotor beceri, analiz, sentez, problem çözme, alıcı ve ifade edici dil becerileri, sosyal ve duygusal alanlardaki gelişim özelliklerinin birinde veya daha fazlasında gözlenebilen ve ölçülebilen oranda akranlarından daha ilerde olma durumunu üstün zekâ ve yeteneğe sahip olma olarak açıklamıştır. Şenol (2011, s. 17) üstün yeteneği, uzmanlar tarafından belirlenmiş alanlarda akranlarına kıyasla daha üstün olmak ve akranlarından daha farklı gelişim evrelerine sahip olmak olarak açıklamaktadır.

2.2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ile ilgili yapılan çalışmalarda bu çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal, kişilik ve ahlaki alanlarda akranlarından farklı özellikler gösterdikleri belirtilmiştir. Üstün zekâlı öğrencilerin kendilerine özgü ve akranlarından farklılaşan özellikleri çevrelerindeki insanlar tarafından da günlük hayatta fark edilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler normal bireylerden farklı özellikler gösterebildikleri gibi kendileri gibi üstün zekâlı olan bireylerden de farklılaşabilmektedirler (Yakmacı-Güzel, 2002, s. 136). Bireysel farklılıklar göz önüne alındığında aynı zekâ bölümü puanına sahip öğrencilerin bile birbirinden farklı gelişimsel ve davranışsal özelliklere sahip olabileceği görülmektedir (Gür, 2011, s. 496-500).

Alanyazında yapılan çalışmalar bireysel farklılıklar olmasına rağmen üstün yetenekli öğrencilerin farklı gelişimsel alanlarda birtakım ortak özellikler gösterdiklerini vurgulamaktadır (Davasligil, 2004, s. 56-87; George, 2013, s. 45-63; Roeper, 1991, s. 85-98). Bu özellikler fiziksel, bilişsel, dil gelişime ilişkin özellikler ve sosyal- duygusal alana ait özellikler alt başlıkları altında incelenebilir. İzleyen bölümde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların özellikleri yukarıda belirtilen gelişim alanlarına göre incelenmektedir.

2.2.1. Fiziksel özellikler

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler fiziksel özellikler yönünden bazı farklılıklara sahiptirler. Üstün zekâlı ve yetenekli bebeklerin doğum sonrasında diğer bebeklere göre daha ağır ve uzun boylu oldukları görülmüştür (Ataman, 1998, s. 180-181; Davis ve Rimm, 1994, s. 26). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların yaşlılarından daha erken yürüdükleri ve konuştukları, büyük ve küçük kas becerilerinin daha erken geliştiği belirtilmektedir (Akarsu, 2004, s. 135; Gross, 1999, s. 274). Bazı araştırmacılar üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akranlarına oranda daha az hasta oldukları ve doğum öncesi ve

sonrası süreçlerde daha hareketli olduklarını vurgulamışlardır (Ataman, 1984, s.165; Durr, 1960, s. 75).

Dabrowski'nin aşırı duyarlılık kuramında da üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin aşırı duyarlılık alanlarından biri de devinimsel alandır. Araştırmalar üstün yetenekli bireylerin hareket halinde olmayı seven, aktif kalma süresi uzun olan, enerjik ve hareketli kişiler olduğunu belirtmektedirler (Davaslıgil, 2004, s. 216; Silverman, 1998, s. 204-210).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların fiziksel ve motor gelişim özellikleri incelendiğinde aşırı duyarlı bir sinir sistemine sahip oldukları, duyu organlarının daha keskin olduğu, daha az uyku ile enerjik kalabildikleri ve bedensel gelişimlerinin de doğumdan itibaren akranlarından ileri olduğu görülmüştür (Bildiren, 2018, s. 14-15; Çağlar, 2004, s. 114; Davaslıgil, 2004, s. 215; Gross, 1999, s. 274).

Yapılan bazı araştırmalar ise fiziksel gelişim hızının üstün zekâlılık potansiyeliyle ilişkisi olduğu yönünde kanıtlanmış bulgular sunmadığı savını ortaya atmaktadırlar. Yapılan çalışmalardan bazılarında üstün fiziksel gelişim özelliklerinin zekâ faktöründen çok ekonomik ve sosyal yaşam düzeyi ile ilgili faktörlere bağlı olduğu yönünde bulgulara da ulaşılmıştır (Benmira, 2017, s. 17-23; Roedell ve vd., 1985, s. 10).

2.2.2. Bilişsel özellikler

Bilişsel gelişim denince akla hafıza, soyut düşünme, analiz ve sentez yapabilme, yaratıcılık, uzun süreli dikkat gibi alanlar gelmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin norm grubundan farklılaşan ve dikkat çeken en önemli özellikleri bilişsel özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Davaslıgil'e (2004, s. 237) göre, üstün zekâlı ve yeteneğe sahip olan kişiler nitel ve nicel olarak farklı ve hızlı düşünebilme özelliğine sahiptirler.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların hafızaları güçlüdür, çabuk ezberlerler, kolaylıkla neden sonuç ilişkisi kurabilirler, bir konuyu derinlemesine araştırma ve öğrenme özellikleri vardır. Bitip tükenmek bilmeyen merak duygusuna sahiptirler (Davaslıgil, Aslan ve Beşkardeş, 2000, s. 293). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların analiz, sentez ve değerlendirme becerileri güçlüdür. Alışagelmemiş bir problemi kısa sürede çözebilirler. Tek cevaplı kolay yanıtlanabilen sorulardan hoşlanmazlar (Cutts ve Moseley, 2001, s. 2; Tukker ve Hafenstein, 1997, s. 66).

Araştırmalar üstün zekâlı çocukların genelleme yapmada, iki olgu arasında neden sonuç ilişkisi kurabilmede, var olan bilgilerini farklı alanlara transfer etmede ve

problemlere çözüm üretmede akranlarından daha ileride olduklarını göstermektedir (Baykoç, 2004, s. 27; Davaslıgil, 2004, s. 218; Gür, 2006, s. 52; Leana, 2005, s. 52).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar erken yaşta kazandıkları kavram edinme süreçleriyle birlikte kavramlar arasında tutarlı ve mantıksal ilişki kurma konusunda yaşıtlarından ileri bir düzeydedirler (Rogers, 2002, s. 52-54). Bununla birlikte hayal kurma, imgeleme, soyut düşünme kabiliyetleri de erken yaşta gelişir. Soyut düşünme becerileri mecaz düşünme sistemlerine olumlu katkılar yapmaktadır (Cutts ve Moseley, 2001, s. 113). Yaratıcılığa ilişkin becerilerinin gelişmesinin nedenlerinden biri de sahip oldukları hayal gücüdür (Ayas ve Kirişçi, 2018, s. 158).

Üstün yetenekli öğrencilerin hızlı öğrenme ve kavram oluşturma becerileri beraberinde erken dönemde okumayı öğrenmelerini sağlamaktadır. Günümüzde okumaya başlama yaşının erken dönemlerde gelişmesi üstün yeteneklilik işaretlerinden sayılmaktadır. Yapılan çalışmalar zekâ bölümü (ZB) yüksek olan öğrencilerin okula başlama yaşından ve akranlarından erken dönemde okumayı öğrendiklerini göstermektedir (Baykoç, 2014, s. 27; VanTassel-Baska, 1998, s. 180-191).

Üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine genel olarak bakıldığında hızlı öğrendikleri, güçlü bir hafızaya sahip oldukları, merak duyma duygusunu yoğun yaşadıkları, olayları sorguladıkları ve kavramlar arasında neden sonuç ilişkisi kurmayı başardıkları, erken okuma yazma ve rakamları öğrenme özellikleri gösterdikleri, karmaşık problemlere akıcı ve orijinal çözümler üretebildikleri, geniş ilgi alanına sahip oldukları ve yaratıcılık yeteneklerine sahip oldukları araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Davis, 2014, s. 60; Kokot, 1999, s. 15; Tunicliffe, 2010, s. 37; Özbay, 2013, s. 41).

2.2.3. Dil gelişimine ilişkin özellikler

Üstün yetenekli çocuklar genellikle yaşıtlarından önce dilsel gelişimlerini kazanmaktadırlar. Bazı araştırmalar bir grup üstün zekâlı tanısı almış öğrencilerin konuşmaya geç başlasalar bile kelime dağarcıklarını hızlı bir şekilde genişlettiklerinden bahsetmektedir (Ayas ve Kirişçi, 2018, s. 154-156).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler yaşıtlarından edinilen ortalamalara göre daha fazla kelime kullanarak kendilerini ifade etmektedirler (Clark, 2002, s. 192-193; Webb, Gore ve Amend, 2007, s. 12-18). Soyut düşünebilme becerileri dil gelişimlerine de olumlu katkılar sağlamaktadır. Çünkü dildeki mecaz kelimeleri doğru bir bağlamda kullanabilmeleri soyut düşünebilme özelliklerinin bir sonucu olarak görülebilir. Bunun-

la birlikte üstün zekâlı çocukların bebeklik dönemlerinde yaştlarının tek kelime ile konuşabildiği dönemlerde iki veya üç kelimelik kurallı cümleler kurduğu belirtilmektedir (Robinson, 1993, s. 9-10).

Gelişimsel olarak incelendiğinde üstün zekâlı çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin de akranlarından ileri düzeyde olduğu görülmektedir. Öyle ki bu tür çocukların küçük yaşta kurduğu cümleler, olaylara verdiği tepkiler ve sorulan sorulara verdiği yanıtlar ince bir mizah içerdiği gibi sözcüksel olarak da gelişmiş bir dil becerisinin izlerini taşımaktadır. Bu durum üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin gerek ailesini gerek de öğretmenlerini kimi zaman şaşırtmaktadır (Bildiren, 2018, s. 63).

2.2.4. Sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik özellikler

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler her alanda olduğu gibi sosyal ve duygusal gelişimleri ile de akranlarından farklılık göstermektedirler. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel anlamda akranlarından farklılaşması beraberinde sosyal ve duygusal farklılıkları da getirmektedir (Ayas ve Kirişçi, 2018, s. 159). Bu açıdan bakıldığında bahsedilen bu gelişim alanının da en az bilişsel gelişim alana kadar alanda yer alması kaçınılmazdır.

Bazı araştırmalar üstün yetenekli çocukların akranlarına göre daha olgun davranışlar sergilediğini göstermektedir. Bu özellikleri nedeniyle üstün yetenekli öğrencilerin genellikle kendilerinden yaşça büyük kişilerle arkadaşlık ettikleri görülmektedir (Bildiren, 2018, s. 64; Chan, 2000, s. 72; Cutts ve Mooslesey, 2001 s. 113).

Üstün yetenekli çocukların en belirgin özelliklerinden biri de mükemmeliyetçilikleridir. Bu özellik üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal özelliklerini önemli ölçüde etkileyen bir özelliktir (Clark, 1997, s. 142; Silverman, 1993, s. 156-159). Mükemmeliyetçilik üstün yetenekli çocuklarda olumlu ve olumsuz etkilere sebebiyet verebilmektedir. Aşırı mükemmeliyetçilik kimi zaman arkadaşlarıyla olan ilişkilerde üstün yetenekli çocukları olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Leana, 2005, s. 53).

Clark (1997, s. 143), üstün yetenekli öğrencileri sosyal olaylara duyarlı, topluma liderlik etme yeteneği gelişmiş, dünyada var olan sorunlara karşı ilgili, mizah yeteneği gelişmiş kişiler olarak betimlemiştir.

Araştırmaların bir kısmı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal özelliklerini olumlu yönde incelerken bazı araştırmalarda bazı özelliklerin olumsuz sonuçlar doğurduğu üzerinde durmuşlardır. Örneğin Terman ve Oden (1976, s. 13-16) yılında yaptıkları çalışmalarında üstün yetenekli çocukların akranlarına göre daha sağlıklı sosyal

ilişkiler kurabildikleri, ruhsal rahatsızlık belirtilerini daha az gösterdiklerini, yaşlılarına göre daha neşeli ve olumlu oldukları yönünde bulgular elde ederken Needham (2012, s. 1-18) yaptığı çalışmada bu tür çocukların anti sosyal davranış problemlerine sahip olduklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte üstün özelliklere sahip olsalar da bu tür çocukların normal çocuklarda olduğu gibi sosyal açıdan uyumsuz davranışlar gösterebilecekleri unutulmamalıdır (Çetinkaya, 2013, s. 63-64).

2.3. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Eğitimleri

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarından farklılaşan özellikleri farklı eğitim gereksinimlerini de beraberinde getirmektedir. Sürekli bir değişim içerisinde olan günümüz dünyasında doğuştan getirdikleri bireysel ve farklı özelliklerinden dolayı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de özel eğitime gereksinimleri vardır (Malkoç, 2004, s. 169). Üstün zekâ ve yetenek olguları potansiyel kaynaklar olarak değerli olsalar bile uygun eğitim ve çevresel şartlar sağlanmadığında var olan bu kaynakların faydadan çok potansiyel sorunlara dönüşme olasılığı göz önüne alındığında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim konusu daha önemli bir boyut kazanmaktadır. Tüm bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde bireysel özelliklerinin beraberinde getirdiği eğitsel ihtiyaçları karşılayacak eğitim yöntemi ve tekniklerinin geliştirilmesi ve gerekli destek eğitim hizmetlerinin sunulması hayati önem taşımaktadır (Tüzünak, 2002, s. 43).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimleri konusunda ülkemizde ve yurtdışında birçok farklı eğitim modeli geliştirilmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitiminde kullanılan eğitsel hizmetler (a) hızlandırma, (b) gruplama ve (c) zenginleştirme olmak üzere üç temel başlık altında toplanabilir (Ersoy ve Avcı, 2004, s. 136; Karakurt, 2009, s. 6-7).

Hızlandırma, temelde normal öğrenciler için hazırlanmış eğitim programlarında daha hızlı bir şekilde ilerlemeyi ve küçük yaşta daha ileri öğrenciler için hazırlanmış olan eğitim programından faydalanmayı içerir (Davis, 2014, s. 238; Southern, Jones ve Stanley, 1993, s. 387). Bu yöntem tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de özellikle sınıf atlatma olarak uzun yıllardır uygulanan bir yöntemdir. Hızlandırmanın farklı şekillerde uygulama türleri vardır. Okula erken başlatma, sınıf atlatma, ders atlatma ve sınavla dersten muaf olma bunlardan bazılarıdır (Kanlı, 2011, s. 92).

Gruplama, yetenekleri ve gereksinimleri açısından benzer öğrencilerin gruplanarak eğitim hizmetlerinden faydalanması olarak özetlenebilir. Sak (2014, s. 144) grupla-

mayı, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yetenek düzeylerine göre farklı okullarda, farklı sınıflarda ya da aynı sınıf ve aynı okullarda ama farklı biçimlerde eğitim öğretim hizmetlerinden faydalanma olarak açıklamıştır. Gruplama yönteminde benzer özelliklere ve ihtiyaçlara sahip öğrencilerin bir arada olmasının olumlu sonuçlarından bahsetmek mümkündür. Küme gruplamaları, özel sınıflarda ve okullarda gruplama, destek odada gruplama, özel kamp ve seminerler gibi gruplama türleri mevcuttur (Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP), 2007).

Zenginleştirme, temelde eğitim programında normalde var olan konulara ek yeni konular ve içerikler eklenmesi olarak tanımlanabilir. Zenginleştirme var olan konuda derinlere inilmesi gibi konuya yeni ve farklı konuların dâhil edilmesini esas alır (Karasu, 2010, s. 172). Zenginleştirme temelde yatay ve dikey zenginleştirme olarak ikiye ayrılır. Yatay zenginleştirmede ders türü ve etkinlikleri arttırılırken dikey zenginleştirmede belirli konu ile ilgili derinlemesine çalışmalar yapmak esastır (Karakurt, 2009, s. 9-10). Zenginleştirme uygulamalarının temel hedefi programının belirli ya da tüm alanlarında sınıftaki tüm öğrenciler için öğrenme sürecinin verimini ve kalitesini arttırmaktır (Beecher ve Swenny, 2008, s. 504-505). Zenginleştirmede genel sınıf programında bulunmayan daha zor ve farklı konular ve materyaller eklenebilir (Ataman, 2004, s. 337). Zenginleştirme günümüzde birçok ülkede etkili bir şekilde uygulanmaktadır. Zenginleştirme uygulamasının en önemli yararı tüm öğrenciler için uyulabilecek olmasıdır (MEGEP, 2007).

2.4. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Eğitim Modelleri

Üstün yetenekli öğrenciler gerek gelişimsel gerek bilişsel olarak akranlarından farklı özellikler göstermektedirler. Bireysel özelliklerden kaynaklanan bu farklılık beraberinde eğitim programında da farklı ihtiyaçları getirmektedir. Üstün yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış eğitim sunmanın önemi kavrandıktan sonra alandaki araştırmacılar ve uygulamadaki öğretmenler üstün yetenekli öğrencilere uygun eğitim modeli nasıl olmalıdır sorusuna cevap aramışlardır. Tarihsel süreç içerisinde birçok araştırmacı üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla farklı öğretim modelleri ortaya koymuşlardır (Gallagher, 2003, s. 11-23; Maker, 1982, s. 62-65; Meeker, 1969, s. 111-170; Renzulli, 1977, s. 228-230; Ward, 1961, s. 64-68; VanTassel –Baska; 1987, s. 164-169). Bu bölümün alt başlıklarında üstün yetenekliler eğitiminde sıklıkla kullanılan öğretim modellerine yer verilecektir.

2.4.1. Renzulli okul geneli zenginleştirme modeli

Renzulli tarafından geliştirilen üçlü çember kuramı temel alınarak oluşturulan bu model üstün yetenekli çocuklara yönelik bir program ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik imkânları içermektedir. Bu modelin asıl hedefi okul genelinde uygulanan programdan tüm öğrencilerin yararlanabilmesini sağlamaktır (Gür, 2017, s. 114).

Okul geneli zenginleştirme modeli tüm öğrencilere zenginleştirilmiş eğitim ortamları yaratmaktadır. Yapılan özgün çalışmalar bu modelin farklı kültürlerde ve sosyo-demografik özellikteki kişilerde de etkililiğini ortaya koymaktadır (Reis ve Renzulli, 2009, s. 233-235). Bu modelde öğrenci aktif bir pozisyonda görev almaktadır ve dersi bir araştırma süreci gibi geçirmektedir. Öğrenci dersi öğrenirken yaratıcılık özelliklerini de kullanarak öğrenmeye ilişkin üretimler de yapar (Renzulli, 1999, s. 152; Renzulli, 2005, s. 246-250).

Bu modelde temelde üç tür zenginleştirmeden söz edilmektedir. Bunlar I. Tip Zenginleştirme (Genel Keşfe Dayalı Etkinlikler), II. Tip Zenginleştirme (Grup Eğitim Etkinlikleri) ve III. Tip zenginleştirme (Gerçek Problemlere İlişkin Küçük ve Büyük Grup İncelemeleri)dir. Okul genelinde bahsedilen bu üç tip zenginleştirme önerilse de III. Tip zenginleştirme genellikle üstün yeteneklere sahip, ilgileri ve işe adanmışlık durumları yüksek öğrenciler için önerilmektedir (Renzulli, 2005, s. 246-250).

I. Tip Zenginleştirme (Genel Keşfe Dayalı Etkinlikler): Bu etkinlikler resmi müfredatta yer almayan etkinliklerden oluşur. Farklı disiplinlerde yer alan temalar, çocukların ilgili oldukları sıra dışı konular, çeşitli hobiler farklı mekân ve zamanlarda kurgulanarak öğrencilerin öğrenimine sunulmaktadır. I. Tip zenginleştirmede aileler, öğretmenler ve öğrenciler aktif olarak süreci planlarlar. Bu etkinliklerde elde edilmesi beklenen en önemli bilgi ise öğrencilerin yeteneklerine uygun ilgi alanlarını belirleyebilmek ve derinlemesine çalışmak istedikleri konu alanlarını ortaya çıkarmaktır. Bu etkinlikler mini seminerler düzenlemek, ilgili alanda uzman konuşmacılar davet etmek, doğa gezileri yapmak, konserler ve tiyatrolara gitmek gibi etkinlikler ile sunulabilir (Reis ve Renzulli, 2003, s. 15-39).

II. Tip Zenginleştirme (Grup Eğitim Etkinlikleri): Bu zenginleştirme bölümünde grup eğitim etkinlikleri yer almaktadır. Bu aşamada amaç öğrencinin ilgili konuları keşfetmesinin ardından düşünme sürecini geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerle öğrenme sürecini desteklemeyi içerir. Öğrenci bu aşamada problem çözme, eleştirel düşünme, analiz ve sentez yapma, yaratıcı düşünme ve duygusal süreçlerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar yapmaya yönlendirilir. Bu aşama tamamen düşünme ve duygusal süreç-

leri geliştirmeyi amaçlayan materyaller ve etkinliklere hedeflenir (Gür, 2017, s. 114; Sak, 2010, s. 51-63; Yaman, 2014, s. 39-40).

III. Tip Zenginleştirme (Gerçek Problemlere İlişkin Küçük ve Bk Grup İncelemeleri): Bu modelin en st düzey aşamasını oluşturmaktadır. Burada küçük gruplarla ya da bireysel olarak çalışan öğrenciler bu aşamada bir araştırmacı rolü üstlenmektedirler. Bu aşamada kendi ilgileri ve bireysel yetenekleri çerçevesinde bir alan belirleyen öğrenciler ileri düzeyde öğrenme amaçlarına uygun etkinlikler tasarlar ve gerektiğinde bunları bir ürüne dönüştürüp sergilerler. Bu aşamada bilgi ediniminin yanı sıra öğrencinin görev sorumluluğu alma, zaman yönetimi, planlama ve kaynak kullanımı gibi becerilerinin gelişimi için de fırsatlar oluşur (Ayverdi, 2018, s. 25; Gr, 2017, s. 115).

2.4.2. Izgara modeli

İlk olarak 1986 yılında Kaplan tarafından geliştirilen ızgara modeli üstün yetenekli çocukların eğitiminde farklılaştırma süreçlerine ilişkin bilgiler vermektedir. Bu model var olan müfredattan tamamen farklı bir içerik yerine müfredatın bireysel özelliklere göre farklılaştırılması gerektiği öngörüsünden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Farklılaştırmada kullanılan bu model görüntüsü itibariyle ızgaraya benzediği için bu isimle adlandırılmıştır (Kaplan, 1986, s. 180-193; şahin, 2018, s. 94).

Izgara modelinde belirlenen bir tema çerçevesinde süreç, içerik ve ürün bileşenleri planlanarak sunulmaktadır. Modele göre içerik tema çerçevesinde oluşturulmalıdır (VanTassel-Baska, 2000, s. 92). İçerik temalara göre belirlenirken belirlenen temaların farklı disiplin alanlarının etkileşimine açık olarak seçilmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte bağımsız çalışılabilecek ve açık uçlu görevlerin oluşturulmasına fırsat verebilecek içeriklerin oluşturulması süreçte kullanılacak beceriler açısından gerekli özellikler olarak görülmektedir (Gr, 2017, s. 119; şahin, 2018, s. 95). Süreç belirlenen temalarda yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin işe ko-yularak araştırmanın yapılmasına olanak sağlayan aşama olarak görülmektedir. rn bileşeni ise önceki iki bileşen sonucunda elde edilen çıktılar olarak özetlenebilir.

Bu modelde içerik, süreç ve ürün farklılaştırma aşamalarında zenginleştirme için derinlik, karmaşıklık ve yenilik bileşenlerinin kullanılması önerilmektedir (Winebrenner, 2012, s. 160). Derinlik evrensel gerçekler ile ilgili öğrencilerin daha ayrıntılı düşünmelerine ve bu boyutta analiz etme becerilerini kullanmayı kapsar. Karmaşıklık belirlenen temaya ilişkin farklı disiplinlerde ve farklı konularda birleşimler yaparak bağlantı kurmayı gerektiren bir özellik olarak düşünülmektedir. Yenilik ise olaylara genel

geçer evrensel ilkeler çerçevesinde bakmanın dışında farklı bakış açılarıyla değerlendirilmenin yapılması olarak özetlenebilir (Kaplan, 1986, s. 183; Winebrenner, 2012, s. 160-161).

2.4.3. Purdue üç aşamalı zenginleştirme modeli

Purdue üç aşamalı zenginleştirme modeli ilk olarak 1973 yılında Feldhussen önderliğinde üniversitedeki öğrencilere yönelik bir ders olarak planlanmıştır. İlerleyen yıllarda bu ders planı üstün yetenekli öğrenciler için bir ders planı olarak geliştirilmiştir (Feldhusen ve Kolloff, 1988, s. 53-58; VanTassel-Baska, 2000, s. 17-18). Bu modelde temel olarak basitten karmaşığa doğru sırlanan bir zenginleştirmeye dayanmaktadır. Model içerisinde zenginleştirme ve hızlandırma süreçlerini barındırmaktadır. Bununla birlikte bu model öğrenciler için bir müfredat programı sunarken aynı zamanda programı geliştiren öğretmenler için de ayrıntılı bir rehberlik hizmeti sunmaktadır. Bu nedenle bu modelde öğretmen eğitimi önemli bir yer tutmaktadır (Moon, 2009, s. 274-276).

Üstün yetenekli öğrencilerin gelişimsel ve eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için hazırlanan bu program üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada tek cevaplı sorulardan ve çok cevaplı sorulara doğru düşünme becerilerinin kullanılması amaçlanmaktadır. Başka bir deyişle bu aşamada yakınsak ve ıraksak düşünme becerilerinin öğretilmesi temel amaç olarak düşünülebilir. İkinci aşamada temel hedef öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme süreçlerinin kazandırılması hedeflenir. Karmaşık problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu aşamada öğrenciler temel yetenek alanları ile ilgili çalışmalarda sorgulamalar yaparlar. Öğretmen bu aşamada bir rehber görevi görür (Feldhusen ve Moore, 1979, s. 61-72; Van-Tassel-Baska, 2000, s. 17-21). Üçüncü aşamada ise öğrencilerin birinci ve ikinci aşamada öğrendikleri ve geliştirdikleri düşünme becerilerini gerçek yaşamda ve gerçek problemlerde işe koyulması gerekmektedir. Küçük grup ve bireysel çalışmalarla öğrenciler araştırma becerilerini geliştirirler. Ulaştıkları ürünleri ise araştırmanın sonucunda sunar veya sergilerler (Kollof ve Feldhussen, 1981, s. 47-50; Van-Tassel-Baska, 2000, s. 17-21).

Bu modelde hedefler, içerikler, kazanımlar, öğretmenin ve öğrencinin yapması gereken görevler ve sorumluluklar basamak basamak belirlendiği ve öğretim basitten karmaşığa doğru sistematik bir şekilde ilerlediğinden bu modeli genel eğitim okullarına yerleştirmek uygun olabilir. Bununla birlikte modelin bir amacının da eğitmen eğitimi olması modelin genel eğitim okullarında uygulamasını daha da etkili ve anlaşılır hale getirmektedir (Özçelik, 2017, s. 65- 68).

2.4.4. Paralel müfredat modeli

Paralel müfredat modeli temelde bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmek amacıyla Tomplinson, Kaplan, Renzulli, Purcell, Leppien ve Burns tarafından 2002 yılında geliştirilmiş bir modeldir. Model sadece üstün yetenekli öğrencilerin değil tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir yapıdadır. Bu modelde öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklı farklı eğitsel ihtiyaçlarına, hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi ve yetenek alanlarına, güçlü veya zayıf yönlerine cevap verilmeye çalışılmaktadır (Camcı-Doğan, 2017, s. 98; Tomplinson, Kaplan, Renzulli, Purcell, Leppien ve Burns, 2002, s. 4-14; VanTassel-Baska ve Brown, 2000, s. 348-349).

Paralel müfredat modeli temel (çekirdek) müfredatı düzenlemek için birbiriyle ilişkili ve birbirine paralel ilerleyen dört müfredattan oluşmaktadır. Bunlar genel müfredat, bağlantılar müfredatı, uygulamalar müfredatı ve farkındalık müfredatı olarak adlandırılmaktadırlar. Bahsedilen bu dört farklı müfredat birbirine paralellik gösterdiği için model bu adla anılmaktadır. Bununla birlikte bu dört farklı müfredat birlikte veya birbirinden bağımsız olarak uygulanabilir (Ayverdi, 2018, s. 34; Şahin, 2018, s. 86-88; Tomlinson vd., 2002, s. 17).

Temel müfredat boyutunda ders veya konu alanında bilinmesi gereken temel bilgi ve kavramların öğretilmesi asıl hedeftir. Burada öğretilmesi planlanan alana özgü genel bir bilgi edinimi gerçekleştirilerek konuya ilişkin bir iskelet oluşturulur. Bu boyutta edinilen bilgiler diğer dört boyutta uygulanacak müfredatın da çerçevesini oluşturmaktadır (Tomlinson vd., 2002, s. 9-11; Yaman, 2014, s. 44).

Bağlantılar müfredatı temel müfredat üzerinde şekillenen boyuttur. Bu boyutta öğrenciler temel müfredat boyutunda öğrenmiş olduğu bilgileri disiplinler ve kültürler arası bağlantı kurma yoluyla geliştirirler. Öğrenilmiş olan temel kavramlar farklı içeriklerle ve disiplin alanlarıyla ilişkilendirilerek benzerlik ve farklılıkları bulunmaya çalışılır. Bu ilişkilerin kurulması öğrencilerin öğrendikleri konu hakkında daha üst düzey bir bilgi birikimi sağlamasına yardımcı olur (Duman, 2013, s. 57-58; VanTassel-Baska ve Brown, 2000, s. 348-349).

Uygulamalar müfredatı boyutunda öğrencilerin belirli bir disiplin alanında öğrenmiş oldukları kavramları ve ilkeleri bir problemin çözümünde uygulaması beklenmektedir. Bu boyutta öğrenci artık öğrenen bir konumdan öte uygulayıcı olarak müfredatta yer almaktadır. Öğrenci bu boyutta daha uzman bir hale gelir ve var olan problemin çözümünde edindiği bilgileri, kavramları ve ilkeleri uygulayarak çözüm aramaya başlar. Uygulama müfredatında üst düzey düşünme ve bilimsel süreç becerilerinin işe

koyulması beklenmektedir (Camcı-Erdoğan ve Kahveci, 2015, s. 195-204; Gür, 2017, s. 123; VanTassel-Baska ve Wood, 2009, s. 345-351).

Farkındalık müfredatı boyutunda öğrencilerin ilgileri, yetenekleri ve öğrenme tercihleri belirlenmeye çalışılır. Burada ilgilerin ve becerilerin işaret ettiği belirli bir alanda öğrencinin artık uzmanlaşması için ortamlar sağlanmaktadır. Öğrenciler ilgileri doğrultusunda uzmanlaşmak istedikleri alan ile ilgili gerekli araştırmaları yapıp bu alanın kendi yeteneklerine, güçlü ve zayıf yanlarına uygunluğunu derinlemesine araştırıp sınarlar. Bunun için bu alanda uzman kişilerin hayatlarını okuyup kendi hayatları ile karşılaştırmalar yapabilirler. Bununla birlikte bu alanın farklı kültürlerde ve disiplinlerdeki kullanımları sorgulayarak kendilerine uygunluğu hakkında farkındalık meydana gelmesini sağlarlar (Kaplan-Sayı, 2013, s. 120-122; Tomlinson vd., 2002, s. 14-17).

2.4.5. Bütünleştirilmiş (Entegre) müfredat modeli

Bütünleştirilmiş müfredat modeli 1986 yılında VanTassel-Baska tarafından üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılamaya yönelik ortaya konmuştur. Eğitimde bireysel farklılıklarından yola çıkan araştırmacı modeli yetenekli öğrencilerin heterojen ya da özel eğitim ortamlarında farklılaştırma ihtiyaçlarını göz önüne alarak geliştirilmiş ve birkaç defa revize edilmiştir (Kanlı, 2017, s. 48; Kaplan-Sayı, 2013, s. 126; Şahin, s. 91-92).

Entegre müfredat modeli birçok disiplin alanından etkilenecek oluşturulmuş alt-yapısı olan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil bilimleri, fen ve matematik bilimleri gibi alanlarda çalışan araştırmacıların uygulamaları temel alınarak tasarlanmıştır (Kanlı, 2017, s. 48). Bu alanlarda temel ve resmi müfredata bağlı kalınarak farklılaştırılmış üniteler oluşturulmak istenmiştir. Bu model içerik boyutu, süreç/ürün boyutu ve kavram boyutu olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır (VanTassel-Baska ve Brown, 2000, s. 93).

İçerik boyutu üstün yetenekli öğrencilerin önemli eğitimlerinde önemli bir yer tutan hızlandırma stratejisinden yola çıkılarak oluşturulmuştur (Kanlı, 2017, s. 50; Sak, 2010, s. 61). Burada üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun içerikte konular yer almaktadır. Böylelikle öğrencilerin hızlı öğrenme özelliklerine uygun bir müfredat temeli oluşturulmuş olur ve hedefler buna göre belirlenir (VanTassel-Baska ve Wood, 2010, s. 345-357).

Süreç-ürün boyutu üstün yetenekli öğrencilerin üstü düzey düşünme ve düşüncüklerini uygulama becerilerini kullanarak ürün geliştirmeyi ifade eder. Bu boyutta öğ-

rencilerin bilimsel ve sosyal araştırma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem bulma ve problem çözme yeteneklerini geliştirecek ve içerik boyutuyla bunların bütünleşmesini sağlayacak etkinlikler sunulan boyut burasıdır. Ayrıca bu boyutta öğretmen ve öğrenci iş birliği ortamı içerisinde çalışmalarını sürdürürler (VanTassel-Baska ve Brown, 2000, s. 97; VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006, s. 58-63).

Kavram boyutu bazı kaynaklarda epistemolojik kavram boyutu olarak da yer almaktadır (Gür, 2017, s. 128). Bu boyutta konular ve temalar önemli bir yer tutmaktadır. Bu boyutta öğrencinin küçük bilgilerden ziyade ilginin doğasını anlamasına temel oluşturacak derin bilgiler edinmesini ve bu edinimleri temalar ve konular etrafında görünümleri beklenir. Böylelikle hem çalıştıkları alana özgü hem de farklı alanlar ile ilişki geliştirilerek bilgi ediniminin sentezlenmesi sağlanır (VanTassel-Baska, Avery, Little ve Hughes, 2000, s. 252; VanTassel-Baska ve Wood, 2010, s. 345-357; Yaman, 2014, s. 48).

2.4.6. Üstün yetenekliler eğitim programı (ÜYEP) modeli

ÜYEP Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulmuş Türkiye Bilimsel Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik oluşturulmuş bir modeldir. Modelin kurucusu ve yürütücüsü Prof. Dr. Uğur Sak'tır. Modelin her aşaması ve bileşeni ülkemize özgüdür. ÜYEP genel olarak üstün zekâlı öğrencilerin özellikle fen ve matematik alanında becerilerini geliştirmeye yönelik hızlandırma ve farklılaştırma stratejilerini uygulamaktadır. ÜYEP öğretim modelin temelinde öğrencilerin beceri ve içerik temelli eğitim hizmetlerine ulaşabilecekleri kapsamlı bir müfredat oluşturmaktır (Sak, 2008, s. 53-64; 2011, s. 213; 2013, s. 51-61).

ÜYEP modeli üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş farklı kuramlara dayanmaktadır. Programın kurucusu her kuramın olumlu ve olumsuz yanlarının varlığından hareketle farklı kuramların sentezi ile programı geliştirmektedir. Program başarılı zekâ kuramı, paralel müfredat modeli ve Maker müfredat modeline dayanmaktadır. ÜYEP modeli altı bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; tanılama, müfredat, program biçimi, öğretim, değerlendirme ve öğretmen eğitimleridir (Gür, 2017, s. 130; Sak, 2011, s. 215; Şahin, 2018, s. 72).

ÜYEP kendine has bir tanılama sistemine sahiptir. Bu sistemde doğal seleksiyon- uyumsal ayıklanma, çoklu ölçüt, alana özgü ve örnekleme dayalı seçim kriterleri kullanılmaktadır. Alana özgü ölçüm fen ve matematiksel yaratıcılığın alansal olarak

ölçümünü içermektedir. Doğal seleksiyon öğrencinin ilgi duyduğu alana yönelmesi ve ilgi duymadığı alana uzak durması olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla alana ve programa ilgi duymayan öğrenciler bu bağlamda ayıklanmaktadır. Uyumsal ayıklanma öğrencinin programa başlasa bile uyum sağlayamaması durumunda programda ayrılmasıdır. Örnek-leme dayalı tanılama da programa kabul edilecek öğrencinin başarı olması kadar başvuran örneklem içerisinde de kendini belli etmesi ve sıyrılmasını gerektirmektedir. Çoklu ölçüt ise tanılama sırasında birden fazla ölçme aracının kullanıldığı bir değerlendirme sürecini işaret etmektedir (Sak, 2011, s. 216-219).

ÜYEP program yapısı ve müfredatı temelde bilgi ve beceri boyutunda ele alınmaktadır bilgi boyutunda her sınıf düzeyine uygun olacak şekilde ulusal standartlarda yer alan kazanımların genel olarak öğrenciye kazandırılmasını gerektirir. Yetenek boyutunda ise başarılı zekâ kuramında yer alan yaratıcı, pratik ve analitik yetenek alanlarında kazandırılması gereken beceriler bahsedilen bu üç yetenek alanında birinci düzey, ikinci düzey ve üçüncü düzey yetenekler olarak kazandırılması hedeflenmektedir (Sak, 2011, s. 219-222; Sak ve Ayas, 2017, s. 126-127).

Değerlendirme süreci bilimsel ve objektif ölçümler ile sürdürülmektedir. Tanılama aşamasında da kullanılan matematik ve fen becerilerini ölçmek için kullanılan “matematiksel üretkenlik testi ve bilimsel üretkenlik testleri ön test olarak değerlendirilmektedir. Program sonunda öğrencilere aynı testler son test olarak uygulanıp programın etkililiği ortaya konmaktadır. Bunlara ek olarak da program sonunda öğrencilere ÜYEP hakkındaki görüşlerini sormak ve programın sosyal geçerlilik verilerini toplamak amacıyla da “ÜYEP Değerlendirmeleri Öğrenci Formu” doldurulmaktadır (Sak, 2011, s. 222-223; Şahin, 2018, s. 73).

Öğretmen eğitimi ÜYEP modelinin önemli bileşenlerinden biri olarak görülmektedir. Söz konusu program bilimsel temellere ve kuramlara dayanan, evrensel ve ulusal bazda kazanımları vermeyi hedefleyen birtakım amaçları olan bir programdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde ÜYEP eğitimlerinde görev alacak olan öğretmenlerin de donanımlı kişilerden oluşması gerekmektedir. ÜYEP programında ders verecek öğretmenlerin eğitimleri yüksek lisans programından alınması gereken dersler ile sağlanmaktadır. Öğretmenlerin bu derslerde temel olarak üstün yetenekli öğrencilerin temel özellikleri, eğitsel ihtiyaçları, eğitimlerinde kullanılan yöntem ve teknikler konusunda bilgi ve becerileri ile yetişmiş olması beklenmektedir (Sak, 2011, s. 222).

2.5. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Genel Eğitim Sınıflarında Eğitimi ile İlgili Uluslararası ve Ulusal Yasal Düzenlemeler

Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere sunulması gereken hizmetler konusunda farklı görüşler mevcuttur. Kimi uzmanlar üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bağımsız bir eğitim almalarını desteklerken kimileri de bağımsız bir eğitimin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri toplum içerisinde ayrıştıracağını ve elit bir grup oluşturacağını savunmaktadır. Bu konu eğitimde fırsat eşitliği kavramının tartışılmasına sebep olmuştur.

Abacı (2010, s. 86) eğitimde eşitlik ilkesinin kavramsal olarak yanlış anlaşıldığını ve farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilere aynı eğitim hizmetleri sunulmasının uygulama olarak yanlış olduğu üzerinde durmuştur. Nitekim demokrasi ile yönetilen ülkelerde ve demokratik sistemlerde eğitimde eşitlik değil eğitimde fırsat eşitliği ilkesi vardır (Kıncal ve Uygun, 2006, s. 31).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde herkesin eğitim hakkına sahip olduğu ve bu eğitimin insan kişiliğini geliştirmeye yönelik olması gerektiği vurgulanmaktadır. Burada asıl vurgulanan her bireyin yeteneklerini yönelik ve bunu geliştirecek şekilde eğitim alma hakkına sahip olduğudur (Levent, 2011, s. 99). Yine Çocuk Hakları sözleşmesi madde 6., 27. ve 31. maddelerinde herkesin eşit fırsatlarda eğitim alması ve çocukların yeteneklerini geliştirilebilmesi için gerekli düzenlemelerin sağlanmasından bahseder.

1990 yılında United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) ve bağlı ülkeler tarafından kabul görülüp imzalanan Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesinde herkesin bireysel farklılıklara göre eğitim almasının üzerinde durulmuştur. Eğitime yaşamsal bir hak olarak bakmanın ötesinde bireysel farklılıkların eğitim hizmetini şekillendirecek seviye işe koyulması gerektiği vurgulanmıştır. Beyannamenin 1., 2. ve 5. Maddelerine göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları bireysel özelliklerine göre sağlanmalı ve destek hizmetler sunulmalıdır.

Ülkemizin de katılım sağladığı bu uluslararası beyannamelerin haricinde ulusal mevzuatta da üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim haklarına gerek doğrudan gerek dolaylı olarak yer verilmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi alanında çıkan birçok yasada bu tür öğrenciler özel eğitim kapsamında yer almışlardır. Bunla birlikte 1961 ve 1982 anayasası incelendiğinde üstün zekâlı öğrenciler ile ilgili ve eğitimlerinin korunma altına alınması ile ilgili yasal düzenlemeler olduğu görülmektedir.

Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimleri ve yasal hakları ile ilgili konular cumhuriyet sonrasında günümüze kadar olan kalkınma planlarında, millî eğitim şuralarında, üstün zekâlı ve yetenekli bireyler strateji ve uygulama planları taslağında, özel eğitim hizmetleri yönetmeliklerinde yer almıştır. Bunların dışında günümüzde eğitim bakanlığımızca çıkarılan birçok düzenleme ve mevzuatta üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimleri ve uygulamaları ile ilgili birçok düzenlemenin olduğu görülmektedir (Döner, Çetinkaya ve Hızlı, 2012; Levent, 2011, s. 89).

2018 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 28. maddesinde özel eğitim gereksinimli öğrenciler ve üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasının açılması ilgili materyal desteği sağlanması ve bununla ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. İlgili maddede açık bir şekilde destek odadan üstün yetenekli öğrencilerin gerekli hizmetler sağlanarak destekleneceği belirtilmektedir. Ama ülkemizde destek eğitim odası hizmetleri sadece zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine yöneliktir algısı halen mevcuttur.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında özel eğitim kapsamında eğitim görmesi ve destekleyici hizmetler alması da farklı ulusal mevzuatlarda korunan bir haktır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönergesi, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Bilim ve Sanat Merkezi Kurumları Yönergesi, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi bunlardan bazıları olarak gösterilebilir.

Adı geçen ilgili mevzuatların bir kısmında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere doğrudan yer verilirken büyük çoğunluğunda özel gereksinim kavramı altında dolaylı olarak yer verilmiştir. Ama unutulmamalıdır ki Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006 yılında yayımlanan yönetmelikte özel eğitimine ihtiyacı olan birey; “çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında üstün zekâlı ve yetenekli bireyleri özel eğitim kapsamında değerlendirmek bir nevi yasal bir yükümlülüktür.

Türk eğitim sistemi ve yasal mevzuatlar incelendiği üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin temelde örgün eğitim sistemi içerisinde ve genel eğitim sınıflarında özel eğitim gerektiren öğrenci olarak eğitim hizmetlerinden faydalandıkları görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de yasal olarak kaynaştırma kapsamında olduğu söylenebilir. Bununla birlikte MEB tarafından 2007 yılında yayımlanmış olduğu kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları genelgesinde bu-

nun açıkça belirtildiği görülmektedir. Yine aynı genelgede genel eğitim sınıflarında eğitimini devam ettirmekte olan üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için bireysel eğitim programlarından faydalanacağı belirtilmektedir.

Yukarıda adı geçen uluslararası ve ulusal mevzuatta üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin örgün eğitim düzeni içerisinde yasal olarak teminat altına alındığı görülmektedir. Türk eğitim sistemi içerisinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler özel eğitim kapsamında değerlendirilir ve özel eğitim kapsamında sunulan tüm hizmetlerden faydalanma hakkına sahiptirler. Belirtilen eğitsel hizmetler gerek destek oda, gerek bireyselleştirilmiş eğitim programları gerekse de okul dışı eğitim hizmetleri kapsamında incelenebilir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili alanda yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar yurt içi ve yurt dışı araştırmalar olmak üzere iki farklı başlık altında incelenmiştir.

2.6.1. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Robinson (1985, s. 20-23), Western Üniversitesinde genel eğitim ortamlarında sınıf öğretmenliği yapan kişilerin bir yaz okulunda üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimine yönelik aldıkları eğitimin etkililiğini incelemiştir. Araştırma deneysel desende yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları 17 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre ise öğretmenlerin gerekli eğitimleri aldıktan sonra gereksinimleri büyük ölçüde karşıladıkları ve kaygı düzeylerinin de azaldığı bulunmuştur.

Cox, Kelly ve Brinson (1988, s. 37-43) yılında yaptıkları derleme türündeki araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde bir model öneri olarak piramit modelini tartışmışlardır. Bu modele göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi bir piramit olarak düşünülürse piramidin en alt basamağında üstün zekâlı ve yetenekli çocukların genel eğitim ortamlarında eğitilmesi, ardından özel sınıflarda ve piramidin son (en üst) basamağında ise özel okul ortamlarında eğitimleri yer almaktadır. Yine bu çalışmada araştırmacılar parlak yetenekli ya da kısmen üstün zekâlı öğrencilerin genel eğitim sınıf ortamlarında hızlandırma yöntemi kullanılarak uygun eğitim fırsatlarının oluşturulabileceğini vurgulamışlardır.

Hansen ve Feldhusen (1994, s. 17-31) yapmış oldukları bir çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik eğitim almış ve almamış olan öğretmenlerin özelliklerini ve becerilerini karşılaştırıp bu öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki farklılıklarını incelemişlerdir. Araştırma nicel araştırma modellerinde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları 82 öğretmen ve 365 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre üstün zekâlılar konusunda eğitim almış öğretmenlerin bu konuda eğitim almamış öğretmenlere göre daha iyi öğretim becerilerine sahip olduğu bulunmuştur. Eğitim almış öğretmenlerin daha olumlu bir sınıf ortamı yarattıkları belirtilmiştir.

Rash ve Miller (2000, s. 94-192) üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin uygulamalarını ve bu uygulamaları etkileyen faktörleri incelemek için bir anket çalışma yapmışlardır. Bu çalışma öğretmenlerin sınıf içerisinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik program uygulamalarını incelemek üzere yürütülmüş ve araştırmaya 135 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve üstün zekâlılarla çalışma süreleri arttıkça farklı yöntemler kullanma düzeyleri ve sıklıkları da artmıştır.

Hoogeveen, Hell ve Verhoeven (2005, s. 1-30) “Akademik Hızlandırma ve Hollanda’da Akademik Olarak Hızlandırılan Öğrenciler Hakkındaki Öğretmen Görüşleri” isimli anket araştırmalarında genel eğitim sınıflarında görev yapan 31 öğretmenin üstün yetenekliler eğitimi ve program hızlandırma kapsamına alınan öğrenciler hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemi 334 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmadaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu üstün yetenekli öğrenciler için özel bir eğitim yaklaşımını ve program hızlandırmayı uygun gördüklerini belirtmişlerdir.

Sisk (2009, s. 269-271) üstün yetenekli çocuklara yönelik var olan mitlerin yayınlandığı özel bir sayıda genel eğitim sınıf öğretmeninin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde tek başına etkili olabileceği düşüncesini bir mit olarak kabul etmektedir. Çalışma derleme türündedir. Sisk gerçekte üstün zekâlı ve yetenekli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kendi görevlerindeki başarı anlayışının sadece devlet tarafından yapılan formal sınavlardaki başarı olarak algıladıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların genel eğitim ortamlarında eğitim görmesine karşın olumlu tutumlarının önemli derece destekleyici olduğu vurgulanmakla birlikte tek başına yeterli olmadığı görüşü araştırmacı tarafından gerekçelendirilmiştir.

VanTassel-Baska (2010, s. 211-217) çalışmalarında genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenleri farklılaştırma konusunda

engelleyen konuları incelemektedir. Derleme türünde yürütülen bu çalışmada sınırlı sınıf yönetimi becerileri, öğrenmeye ilişkin tutum ve inançlar, farklı nitelikte öğrencilere yanıt verme, planlama süreci eksiklikleri ve ilgili pedagojik becerilerin eksikliği gibi başlıklar üstün zekâlı ve yetenekli çocukların genel eğitim ortamında ortaya çıkan zorlukların nedenleri arasında gösterilmektedir. Araştırmanın sonuç kısmında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sadece bireysel farklılıklarının kabul edilmesi durumunda bile bu öğrencilere eğitim vermede önemli bir adım olarak bahsedilmektedir. Çünkü bu kabul beraberinde engellerin kaldırılması için gerekli girişimlerin yapılmasında basamak olarak işlev görebilmektedir.

Nadezhda Pavlovna Pomortseva'nın 2014 (s. 147-151) yılında yaptığı derleme türündeki çalışmasında Amerika'da son otuz yıl boyunca genel eğitim sınıflarında eğitim görmekte olan üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için bir dizi öğretim stratejilerinin geliştirildiğinden ve uygulandığından bahsedilmekte ve bu yöntemler açıklanmaktadır. Araştırmanın sonuç kısmında hangi strateji uygulanırsa uygulansın üstün zekâlı öğrenciler için yarar sağlayıcı çıktılar elde edildiğinden bahsedilmektedir. Bu sebeplerden dolayı genel eğitim ortamında eğitim gören üstün zekâlı öğrenciler için bireysel programların ve uygun farklılaştırma yöntemlerinin uygulanması gerektiğinden söz edilmektedir. Bununla birlikte öğretim sürecinde hizmet sunan öğretmenlerin de bu konuda eğitilmeleri gerektiği özenle vurgulanmıştır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim okullarında eğitilmeleri ile ilgili geçmiş zamandan günümüze birçok ilgili çalışmanın yapıldığı göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde genel eğitim okullarında öğretmen gereksinimleri, farklılaştırma uygulamaları, etkililik çalışmaları ve bu öğrencilere yönelik geliştirilen bireyselleştirilmiş eğitim çalışmaları üzerinde durulmaktadır. Ayrıca sınıfında üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenlerinin ihtiyaçlarına yönelik geliştirilen öğretmen eğitim programları da araştırmaların amaçlarını oluşturduğu görülmektedir.

2.6.2. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Ekinci (2002, s. 1-160) yürüttüğü çalışmasında ilköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitimi için uygun olup olmadığını öğretmen görüşleri ile değerlendirmiş ve öğretmen görüşlerindeki farklılıkları incelemiştir. Araştırma 456 öğretmen ile yürütülmüştür. Nicel türde olan bu çalışmada veriler anket formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türk eğitim sistemi içerisinde hizmet veren

okulların üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi için yeterince uygun olmadığını ve bu çocukların eğitimine yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gökdere ve Ayvacı (2004, s. 17-26) sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkında bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada 55 sınıf öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada başarı testleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin üstün yetenek kavramı hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kazu ve Şenol (2011, s. 13-35) yaptıkları araştırmada BİLSEM’de görev alan öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma betimsel modelde bir tarama çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini 318 BİLSEM öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış bir anket kullanılmıştır. Bu ankette genel olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik görüşleri, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler, bu çocukların eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlar ile ilgili sorular bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri olumlu yöndedir. Öğretmenler eğitim sürecinde en fazla gözlem tekniğini kullanırken en az grid tekniğini kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ile ilgili bulgular incelendiğinde, BİLSEM öğretmenlerinin en fazla fiziksel yetersizlik konusunda görüş belirttiği ortaya çıkmıştır.

Akar (2015, s. 1-358) yürüttüğü doktora tez çalışmasında ilköğretim düzeyinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin yeterliliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma yöntem deseninin tercih edildiği bu çalışmada araştırmanın katılımcıları sınıfında üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci bulunan beş sınıf öğretmeni, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, okul idarecileri ve görevlilerinden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler kaynaştırma öncesinde, sırasında ve sonrasında gerekli alan bilgisine sahip olma, gerekli iş birlikleri sağlamayabilme, mesleki ilke ve prensipler sahip olma, kaynaştırmanın yapıldığı sınıfta sınıf yönetimi ve düzeni sağlama gibi alt başlıklar ortaya çıkmıştır.

Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere (2015, s. 159-175) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerini değerlendirmeyi amaçladıkları bu çalışmalarında olgubilim deseninden faydalanmışlardır. Çalışmaya 12 ilde üstün zekâlı ve yetenekliler

eğitimi alanında hizmet veren 251 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde özel yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinde yetersizliklerin olduğu ortaya konmuştur.

Şahin (2015, s. 239-253) yaptığı nitel durum çalışmasında genel eğitim sınıfında eğitimine devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik uygulanan Mentörlük stratejisini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları altı öğrenci ve dört öğretmendir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çalışmalar üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin bireysel ilgisine göre planlandığında ve yürütüldüğünde daha özgün çalışmalarının ortaya çıktığını göstermektedir. Araştırmada mentörlük uygulamasından yeterli derecede verim alınabilmesi için uygulama öncesinde ve sırasında mentörlere gerekli eğitimlerin ve desteğin sağlanması, mentörlük çalışmasının karşılıklı gönüllülük esasına dayandırılması ve okul yönetiminin mentörlük konusunda destekleyici olması gerektiğini göstermektedir.

Öpengin (2018, s. 1-244) eylem araştırması olarak desenlediği doktora tezinde ilkökul düzeyinde eğitimine devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmeti sırasında karşılaşılan sorunların belirlenmesini ve bu sorunlara yönelik yapılan müdahale çalışmasının etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. bu araştırmanın katılımcıları destek eğitim odasına devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, okul müdürü, destek eğitim odasında görevli öğretmen, öğrencilerin sınıf öğretmenleri, araştırmacı ve tez izleme kurul üyelerinden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde destek eğitim hizmeti sunan ilgili kişilerin olumlu tutum ve görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Destek eğitim uygulama sürecinde ortaya çıkan en büyük problemin ise destek eğitim odasında verilen derslerin okul saati içerisinde olmasından kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili uzman niteliklere sahip olması ve normal sınıf ile paralellik içerisinde derslerin yürütülmesi ile problemin giderilebileceği belirtilmiştir.

Pemik ve Levent (2019, s. 312-338) araştırmasında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin destek odada eğitim görmesine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerin incelemiştir. Araştırmada fenomenoloji yöntemi kullanılmış ve 20 idareci ve 19 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ilgili öğretmenler ve idareciler destek odada yeteneklere göre eğitim verildiğini ve genellikle öğrencilerin akıl oyunları oynadıkları yönünde görüşler ortaya konmuştur. Öğretmenler ve idareciler örnek bir müfredatın olmayışı, fiziksel olanakların eksikliği

ve materyal eksikliği gibi konularda yetersizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte destek eğitim odasında görev olan öğretmenlerin bu konuda bilgi eksikliklerinin olduğu ve bu sebeple alanda uzman bir öğretmen veya gezici öğretmenden destek almanın yararlı olacağını belirtmişlerdir.

İlik (2019, s. 485-495), çalışmasında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programına yönelik öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Çalışma sadece BİLSEM 'de görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Araştırma öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadıklarını ortaya koymuştur. Yine bu çalışmada öğretmenler bireysel eğitim programı hazırlamanın bu öğrencilerin eğitimi için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte aynı katılımcılar bu konuda eğitime gereksinimleri olduğunu dile getirmişlerdir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim ortamının ve ilgili öğretmenlerin deneyimlerini konu olan sınırlı sayıda araştırmanın olduğu fark edilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimine yönelik yapılan çalışmalar son zamanlarda sayısal bir artış gösterse de odaklanılan konuların genellikle zenginleştirme ve farklılaştırma üzerine olduğu görülmektedir. Son zamanlarda yapılan birkaç çalışmanın genel eğitim sınıflarına devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim odası hizmetini kapsadığı belirtilebilir. Ancak, genel eğitim sınıfında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencisi bulunan öğretmenlerinin deneyimlerini konu alan başka araştırmaya rastlanmamıştır.

İlgili yurt dışı ve yurt içi araştırmalar özetlenecek olursa üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim olgularını temel alan uluslararası ve ulusal alanyazında araştırmalardan söz etmek mümkündür. Bu araştırmaların birçoğu öğretmen gereksinimlerini veya öğrenci gereksinimlerini araştırırken büyük bir kısmı da farklılaştırma yöntemlerinin etkililiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ancak bu tez çalışmasında genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet veren öğretmenlerin deneyimlerinin irdelenmesi çalışmanın özgünlüğünü göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubunun oluşturulması, kullanılacak olan veri toplama araçları, verilerin analizi ile ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere genel eğitim okullarında sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin derinlemesine bakış ile incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarımdan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır.

Fenomenoloji ilk olarak alman bir matematikçi olan Edmund Husserl (1859-1938) tarafından felsefi bir yaklaşım olarak ortaya konmuştur. Husserl fenomenolojiyi “şeylerin öze indirgenmesi” olarak betimlemektedir (Spiegelberg, 2012, s. 658). Fenomenolojik araştırmalar; kişilerin yaşadıkları olguları ve deneyimleri kendi bakış açıları ve algılarıyla ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel araştırma modellerinden biridir (Lester, 1999, s. 1-2). Fenomenolojik araştırmalarda bir kavram veya olguya dair farklı bireylerin algılarıyla yaşam deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanır. Bu tür araştırmalarda farklı kişiler tarafından deneyimlenmiş olan ortak olguların kişilerin bakış açısıyla farklı ve ortak noktaların ortaya konulması esastır (Creswell, 2007, s. 57; Patton, 2002, s. 3; Saban ve Ersoy, 2016, s. 53; Mills ve Gay, 2019, s. 12). Bu açıdan bakıldığında fenomenolojinin en belirgin amacı bir olgu etrafındaki bireysel deneyimleri evrensel öze indirmektir (Van Mannen, 1990, s. 177).

Bu modelde sıradan günlük gözlemler veya konuşmalarla açıklanamayacak olguların altında yatan temel faktöre ulaşmak hedeflenir (Atkinson, 1972, s. 265) Bahsedilen bu olgular uykusuzluk, bir duruma karşı duyulan öfke ya da kalp ameliyatı geçirme gibi yaşanan olgular olabilir (Moustakas, 1994, s. 63). Bu nedenle olaylar, programlar, içinde yaşanan kültür veya hissedilen duygu bir olgu olarak ele alınabilir (Patton, 2014, 85). Bu modelde temel amaç var olan ama derinlemesine ve ayrıntılı bilgilere sahip olmadığımız olguları incelemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 73). Fenomenolojik çalışmalar yürüten araştırmacılar modern bilimin olguları soyut yasalara dayandırma, kategorize etme ve basitleştirme çabalarından uzak durarak bunun aksine derin-

lemesine ayrıntılı bilgilere ulaşmaya çalışırlar (Van Manen, 2002, s. 26).

Alanyazın incelendiğinde fenomenolojik araştırmaların farklı sınıflara ve türlere ayrıldığı görülmektedir. Etkilenilen felsefeye göre fenomenolojik araştırmalar hermeneutik fenomenoloji, yorumlayıcı fenomenoloji, betimleyici fenomenoloji, soyut fenomenoloji, psikolojik fenomenoloji ve deneysel fenomenoloji gibi araştırmacılar tarafından farklı türlere ayrılmışlardır (Moustakas, 1994, s. 71; Creswell, 2007, s. 59-60). Bununla birlikte fenomenolojik araştırmaların temelde betimleyici ve yorumlayıcı olarak ikiye ayrıldığından söz edilmektedir (Sloan ve Bowe, 2014, s. 5; Ersoy, 2016, s. 59).

Bu araştırmada yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojinin temsilcisi Heidegger'e göre insanların bireysel deneyimleri mutlaka içerisinde yaşadıkları dünyadan etkilenir (Conely, 2015, s. 127). İnsan kendini yaşadığı dünyadan, çevreden ve kültürel bağlardan soyutlayamaz. Bu sebeple deneyimler incelenirken içerisinde yaşanılan dünyaya göre yorumlanmalıdır (Minner-Ramonof, 2012, s. 6-7). Betimleyici fenomenolojide sadece olguyu tanımlamaya ve betimleye çalışılırken yorumlayıcı fenomenolojide araştırmacı katılımcıların dış dünya ile etkileşimini, olgu ile ilgili olabilecek varsa geçmiş deneyimleri araştırmaya ilişkin sorular da sorar (Sloan ve Bowe, 2014, s. 16). Çünkü yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımında kişinin yaşadığı tüm olaylar ve içerisinde bulunduğu çevrenin özellikleri önemli görülür ve derinlemesine yorumlanmaya çalışılır (Ersoy, 2015, s. 546-568).

Fenomenolojik araştırma süreci farklı adımlar içerse de bu adımlar genellikle aynı sürecin içeriğine sahiptirler. Bu çalışmada kullanılacak araştırma sürecinin temel adımları aşağıda özetlendiği gibi yürütülmüştür.

- Araştırmacı problem durumu için uygun olan en iyi yöntemin fenomenoloji olup olmadığını belirler.
- Araştırmacı araştırmak istediği olgunun belirgin bir tanımını yapar ve sınırlarını çizer. Bu araştırma başlığının belirlenmesinde ve araştırma sorularının oluşturulmasında yol gösterici olur.
- Araştırılmak istenen olguya yönelik alanyazın taraması yapılır. Araştırma sorularının oluşturulmasından önce yapılan alanyazın taraması fenomenolojik araştırmalarda önemli görülmektedir.
- Araştırma soruları hazırlanır. Araştırma sorularının hazırlanması ve geliştirilmesi fenomenolojik araştırmalarda önemli bir yer tutar. Araştırmacı soruları geliştirirken odaklanılan olgunun kişinin hayatında nasıl deneyimlendi-

ğine dikkat çekmelidir. Sorular hazırlanırken kendi görüşlerinin katılımcının görüşlerini etkileyecek türde olmamasına özen gösterilmedi.

- Veriler olguyu deneyimlemiş kişiler belirlenerek toplanmalıdır.
- Veriler belirlenen yönteme uygunlukta ve sayıda toplanır. Fenomenolojik araştırmalarda veriler genellikle görüşmeler yoluyla toplanmaktadır. Bununla birlikte araştırmacılar fenomenolojik araştırmalarda katılımcı sayısının 5 ile 25 arasında tutulmasını önermektedirler.
- Derinlemesine yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin dökümü yapılır ve analiz edilir. Verilerin analiz aşamasında araştırmacı kişilerin deneyimlerinin önemli kısımlarını belirler ve bunların ortak yönlerini kümeleyerek temalara ulaşmaya çalışır.
- Belirlenen bu temalar daha sonra katılımcıların neyi deneyimlediğine nasıl deneyimlediğine ilişkin betimlemelerin yapılması için kullanılır. Bahsedilen bu betimlemeler deneyimleri etkileyen unsurları ve ortamı açıklanmasına ve yorumlanmasına yardımcı olur.
- Yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular katılımcıların olguya yönelik deneyimlerinin ortak ve belirgin yönlerini ortaya konarak yazılmasıyla son bulur. Okuyucu ilgili paragrafı okuduğunda o olguya ilişkin katılımcının neler deneyimlediğine ilişkin bir fikir edinmelidir (Creswell, 2007, s. 60-62; Ersoy, 2015, s. 67-95; Polkinghorne, 1989, s. 45-56; Merriam ve Tisdell, 2015, s. 75-94; Moustakas, 1994, s. 89-92).

3.2. Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmalarda çalışma grubu oluşturulurken yaş, cinsiyet, din, ırk, politik görüş etnik ve kültürel farklılıklar gibi önceden sınırlandırılmış bir ölçütten ziyade olgu ile bir yaşantısı olmasına dikkat edilmelidir (Moustakas, 1994, s. 91; Merriam ve Tisdell, 2015, s. 96). Bu tür çalışmalarda dikkat edilmesi gereken iki temel nokta vardır. Bunlar katılımcıların olguya ilişkin deneyimlere sahip olması ve araştırmaya gönüllü katılım sağlamalarıdır (Creswell, 2007, s. 127).

Temel amacı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere genel eğitim okullarında sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen deneyimlerine derinlemesine bakış ile incelenmesi olan bu araştırmanın çalışma grubu araştırmanın amaç ve içeriğine bağlı olarak amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yapılarak oluşturulmuştur. Creswell

(2007, s. 128) bir olguya dayalı araştırmalarda amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnek-
leme tekniğini önermektedir. Patton (2014, s. 46) nitel çalışmalarda amaçlı örneklemenin
mantığının ve gücünün belirli olgularda ve vakalarda derinlemesine bilgi edilmesine
katkı sağlamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Nitel araştırmalarda katılımcı sayı-
sı derinlemesine bilgi edinmek amacı ile genellikle küçük tutulmaktadır. Ölçüt rnek-
leme olguyu deneyimleyen birey sayısı fazla olduğuunda katılımcıları seçmek için araş-
tırmacının işini kolaylaştırabildiği gibi belirlenen ölçütler olguyu daha özel olanda açık-
lamaya yardım eden bir örneklem türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Ersoy, 2015, s. 79;
Moustakas, 1994, s. 91; Patton, 2014, s. 46).

Bu araştırmada ğretmen olan katılımcılar için okullarında ve sınıflarında en az
bir yıl süreyle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle çalışmış veya çalışıyor olmaları,
okullarının bulunduğu bölgede üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik okul dışı
herhangi bir eğitim ortamının bulunmuyor olması, devlet okullarında görev alıyor olma-
ları, ilköğretim veya ortaöğretim kademesinde görev alıyor olmaları ve araştırmaya g-
nll olarak katılıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alışma grubunu 2018-2019 yılları bahar yarıyılı şanlıurfa ili Vi-
ranşehir ilçesine bağlı devlet okullarında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde đ-
retmenlik yapmış ve sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli ğrenci bulunan kişiler oluş-
turmuştur. Araştırmanın alışma grubunun bu bölgeden seçilmesinin en önemli sebebi
kırsal bölgelerde üstün zekâlı ve yetenekli tanısı olan ğrencilerin İstanbul, Ankara,
Bursa, İzmir ve Eskişehir vb. illerinde olduğu gibi okul dışı farklılaştırılmış eğitim alma
imkânlarının kısıtlı olmasıdır. Okul dışındaki farklılaştırılmış etkinliklerin kısıtlı olması
Öğrencilerin devam ettikleri genel eğitim sınıflarında sunulan eğitime olan ihtiyacın
fazlaşmasını da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla kırsal bölgelerdeki okul hiz-
metlerinin kalitesinin artırılmasına olan ihtiyaç bu açıdan da gereklilik doğurabilmekte-
dir.

Nitel araştırmalarda katılımcılar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bir diğer
husus ise örneklem büyüklüğüdür. Bu konuda kesin belirlenmiş bir kural olmamasına
karşın araştırmanın amacına ve imknına uygun olarak sayının belirlenmesi gerektiğin-
den bahsedilmektedir (Patton, 2014, s. 48). Polkinghorne (1989, s. 51) katılımcı sayısı-
nın 5 ile 25 arasında olması gerektiğinden söz ederken Creswell ise (2007, s. 151) ise
olgu bilimde kişi sayısının 3-4 veya 10-15 kişi arasında seçilebileceğinden bahsetmek-
tedir. Lincoln ve Guba (1986, s. 73-84), doğgunluk veya fazlalık derecesine ulaşılana
kadar örneklemeyi önermektedir. Bazı araştırmacılara göre fenomenoloji araştırmala-

rında derinlemesine görüşmeler yapıldığından görüşülen kişi sayısının en fazla 10 olması gerektiği belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 115). Tüm bu bilgilendirmelerle birlikte genel görüş bu tür çalışmalarda katılımcı sayısının az olması gerektiğidir (Ersoy, 2016, s. 81). Bu bağlamda araştırma sorularına yanıt bulma adına gönüllü olarak araştırmaya dâhil olan biri pilot olmak üzere sekiz kişiden veri toplanmıştır.

Araştırmaya katılan yedi öğretmene ait demografik özellikler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durum	Mezun Olunan Fakülte	Branş	Kıdem
K1	30-39	Kadın	Evli	Eğitim	Türkçe	16-20
K2	40-49	Erkek	Evli	Fen-Edebiyat	Biyoloji	16-20
K3	20-29	Kadın	Evli	Eğitim	Fen ve teknoloji	0-5
K4	30-39	Erkek	Evli	Eğitim	Sosyal bilgiler	16-20
K5	30-39	Erkek	Evli	Fen-Edebiyat	Matematik	6-10
K6	30-39	Erkek	Evli	Eğitim	Fen ve teknoloji	6-10
K7	20-29	Kadın	Bekâr	Eğitim	Sınıf öğretmenliği	0-5

Tablo 3.1 görüldüğü gibi araştırma üçü kadın dördü erkek olmak üzere yedi katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıların ikisi 20-29 yaş, dördü 30-39 yaş ve biri 40-49 yaş aralığındadır. Katılımcıların beşi eğitim fakültesi mezunuyken ikisi Fen-edebiyat fakültesi mezunudur. Aşağıda araştırmanın katılımcılarına ait ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Katılımcı 1 Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesinde fen lisesinde Türk Dili Edebiyatı öğretmeni olarak çalışmaktadır. Görev yaptığı sınıflardan 11. sınıfta eğitimine devam eden resmi üstün zekâ tanısına sahip bir erkek öğrenci bulunmaktadır. İki yıldır bu öğrencinin hem sınıf rehber öğretmeni hem de edebiyat öğretmenidir. Öğretmenin mesleki kıdemi 16-20 yıl arasındadır. Öğretmenlik hayatına başladığı yıldan beri çeşitli devlet okullarında hizmet vermiş; hiç özel kurumlarda çalışmamıştır. Lisans eğitimi sırasında özel eğitim dersleri almamış olmakla birlikte daha önce üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri, eğitimleri vb. herhangi bir eğitime katılmamıştır.

Katılımcı 2 Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesinde çeşitli dönemlerde öğretmenlik ve idarecilik yapmış; buna ilaveten görüşmelerin yapıldığı dönemde de ilçe milli eğitim müdürü olarak görev yapmakta olan bir eğitimcidir. Daha önce eğitim faaliyetleri yürüttüğü sınıflarda üstün zekâlı ve yetenekli iki öğrenci ile çalışmış ve yöneticilik yaptığı dönemde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili özel çalışmalar yürütmeye çalışmıştır. Yöneticisi olduğu ilçede üstün zekâlı çocukların eğitimi ile ilgili proje çalışmaları gerçekleştirmiştir. Lisansını fen edebiyat fakültesi biyoloji bölümünde tamamlamıştır. Lisans eğitimi sırasında üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili herhangi bir ders almamıştır. Göreve başladığı yıldan beri devlet kurumlarında çalışmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili gönüllü olarak kurs ve seminerlere katılmıştır. Seksen saatlik bir özel eğitim kursuna katılmıştır. Bu kursun belli bir bölümünde bu öğrencilere yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Bunun dışında üstün zekâlı öğrenciler yönelik zenginleştirilmiş eğitim programı hazırlama gibi eğitimlere katılım sağlamıştır.

Katılımcı 3 Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesinde bir ilköğretim okulunda fen ve teknoloji öğretmenini olarak görev yapmaktadır. Katılımcının sınıf rehber öğretmenini olduğu ve bununla birlikte fen ve teknoloji derslerini yürüttüğü 7. sınıfta resmi üstün zekâ tanısı olan bir öğrencisi bulunmaktadır. Katılımcının meslekteki kıdemi 0-5 yıl arasındadır ve bir yıldır sınıfında üstün zekâ tanısı olan bir öğrenci bulunmaktadır. Katılımcı çalışma hayatı boyunca hep devlet kurumlarında görev almıştır. Katılımcı üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitime yönelik tek eğitimi, lisans ders döneminde aldığı özel eğitim dersinde edinmiştir. Bireysel ilgisinden dolayı yapmış olduğu okumalar dışında herhangi bir konuda herhangi bir eğitim sürecinden geçmemiştir.

Katılımcı 4 Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesinde bir ilköğretim okulunda sosyal bilgiler öğretmenini olarak görev yapmaktadır. Katılımcının sınıf rehber öğretmenini olduğu ve bununla birlikte fen ve teknoloji derslerini yürüttüğü 5. sınıfta resmi üstün zekâ tanısı olan bir öğrencisi bulunmaktadır. Meslekteki kıdemi 16-20 yıl arasında olan katılımcı lisans eğitiminin yanı sıra yüksek lisans eğitimini de tamamlamıştır. Çalışma hayatı boyunca devlet kurumlarında çalışan katılımcı şu an çalışmakta olduğu şehirden önce İstanbul gibi anakent olarak nitelendirilen bir yerde öğretmenlik yapmış ve öğretmenlik yaptığı okulların birçoğunda (13 yıl süresince) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere öğretmenlik yapmıştır. Lisans eğitimi sırasında almış olduğu özel eğitim dersi dışında bu çocuklara yönelik herhangi bir eğitim almamıştır.

Katılımcı 5 Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesi fen lisesinde matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Katılımcı fen edebiyat fakültesi matematik bölümünden mezundur ve tezsiz yüksek lisans eğitimi ile formasyonunu tamamlamıştır. 6-10 yıl arasında olan meslek hayatında devlet okulundan önce özel bir dershanede çalışmıştır. İki yıldır sınıfta üstün zekâlı tanısı olan bir öğrenci ile ders işlemektedir ve aynı zamanda sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütmektedir.

Katılımcı 6 Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesi imam hatip ortaokulunda fen ve teknoloji öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Meslekteki kıdemi 6-10 yıl arasında olan katılımcı çalışma hayatı boyunca farklı devlet okullarında görev almıştır. Rehber sınıf öğretmeni olduğu sınıfta üç yıldır resmi üstün zekâlı tanısı olan öğrenci bulunmaktadır. Ayrıca iki yıldır da bu öğrencinin fen ve teknoloji dersini kendisi yürütmektedir. Lisans eğitimi sırasında özel eğitim dersinde bu tür çocuklara yönelik kısa ve yüzeysel bir eğitim almıştır. Bunun dışında üstün zekâlı öğrencilerin özellikleri ve eğitimlerine yönelik hizmet içi eğitim kapsamında bir günlük bir çalışmaya katılmıştır. Ayrıca sekiz günlük bir zekâ eğitimi programına katılarak sertifika almaya hak kazanmıştır. Katılımcı aynı zamanda okulunun zekâ oyunları derslerini yürütmektedir.

Katılımcı 7 Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesinde bir ilköğretim okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çalışma hayatı 0-5 yıl arasında olan katılımcı lisans eğitimi tamamladıktan sonra sürekli devlet okulunda görev almıştır. Sınıf öğretmenliği yaptığı sınıfta iki yıldır üstün zekâlı öğrencisi bulunmaktadır ve bu öğrenciye sağlanan destek eğitim odası hizmetini de öğretmenin kendisi yürütmektedir. Katılımcı üstün zekâlı çocuklar ve eğitimleri ile ilgili sadece lisans eğitimi sırasında kaynaştırma ve özel eğitim adlı iki ders almıştır. Lisans eğitimi sırasında aldığı dersler dışında üstün zekâlı çocuklar ile ilgili herhangi bir eğitime katılmamıştır.

Nitel araştırmalarda araştırmayı yürüten katılımcının kişisel geçmişinin, kimlik bileşenlerinin ve değer algılarının araştırma sürecinin yürütülmesinde ve araştırmanın güvenilirliği açısından önemsenmektedir (Aydınalp, 2015, s. 1). Bu nedenle bu bölümde araştırmacıya ait bazı bilgilerin verilmesi uygun görülmüştür. Araştırmacının lisans eğitimi zihinsel engellilerin eğitimi olmakla birlikte lisans döneminde üstün zekâlıların eğitimi ile ilgili dersler almış ve seminerlere katılmıştır. Lisans eğitimi sırasında ve sonrasında üstün zekâlılar ile ilgili birçok bilimsel projede sahada çalışma fırsatı edinmiştir. Bununla birlikte araştırmacı nitel araştırma yöntemlerine ilgi duymaktadır. Nitel araştırma yöntemleri ile ilgili doktora düzeyinde derslere katılmış ve bu çalışmanın yönteminde kullanılan olgubilim çalışması ile ilgili bir TÜBİTAK projesine katılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanma Süreci ve Veri Toplama Aracı

Nitel çalışmalarda gözlem, görüşme saha notları, yazılı ve görsel materyaller gibi birçok veri toplama tekniğinden yararlanılabilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 79; Creswell, 2007, s. 120-121; Ersoy, 2016, s. 82). Fenomenolojik araştırmalarda temel veri toplama aracı görüşme olarak karşımıza çıkmaktadır (Creswell, 2007, s. 61; Ersoy, 2016, s. 82; Merriam ve Tisdell, 2015, s. 107; Mertens, 2014, s. 370). Görüşme yönteminin kişilerin deneyimlerine, bakış açılarına, şikâyetlerine ve tutumlarına ilişkin bulgulara ulaşmak uygun olduğu düşünülmektedir (Berg, 2004, s. 75; Ersoy, 2016, s. 82; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 121).

Görüşmeler uygulanan kurallara göre temelde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşler olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Karasar, 2015, s. 166; Merriam ve Tisdell, 2015, s. 110; Patton, 2014, s. 382; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 121). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde çalışmanın amacına uygun olarak belirli sorular hazırlanmakla birlikte görüşme sırasında araştırmacı görüşme sürecinin gerektirdiği durumlarda soru ekleme veya çıkarma yapabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularındaki bu özellik daha ayrıntılı ilgi edinimine zemin hazırlamaktadır (Fylan, 2005, s. 66-67; Merriam ve Tisdell, 2015, s. 112).

Bu çalışmada araştırmanın amacına ve kullanılan yöntemin özelliklerine uygun olduğu düşüncesiyle verileri toplamak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu 12 temel sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan her soru temelde araştırma sorularına yanıt alabilmek için oluşturulmuştur. Bunun dışında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular yorumlayıcı fenomenolojinin doğası gereği katılımcıların yaşadığı olgu ile ilgili olabileceği düşünülen deneyim öncesi yaşantılarını ortaya koyabilmek adına oluşturulmuştur. Araştırmada görüşmeler bireysel ve yüz yüze görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun yanı sıra katılımcıların demografik özelliklerine ulaşmak ve araştırmaya dahil olan katılımcılara ait kişisel bilgileri edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı, eğitim düzeyi ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik almış oldukları eğitim durumları gibi bilgilerin sorulduğu kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

3.3.1. Görüşme sorularının hazırlanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alacak soruların oluşturulması için öncelikle araştırma sorularına ilişkin ilgili alanyazın taranmıştır. İlgili alanyazın taraması yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu ve görüşme soruları için bir soru havuzu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda katılımcıların olguya yönelik geçmiş yaşantılarına yönelik sorulara da yer verilmiştir. Çünkü yorumlayıcı fenomenoloji çalışmalarında olgunun olduğu gibi betimlenmesinin dışında olguya ilgili geçmiş yaşantıların olguyu nasıl şekillendirdiği ve yaşanan olgunun nasıl anlamlandırdığını da etkilediği düşünülmektedir. Görüşme soruları hazırlanırken fenomenolojik yöntemin gerektirdiği ilkelere dikkat edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla açık ve kolay anlaşılabilir sorular sorma, görüşülen kişileri olumlu veya olumsuz herhangi bir yönlendirmeden kaçınma, alternatif sorular ekleme, ilgili yerlerde yöneltilebilmesi adına sondalar hazırlama, evet ve hayır gibi tek cevaplı sorular yerine derinlemesine yanıt alınabilecek sorular hazırlayabilme gibi alanyazında yer alan ilkelerine dikkat edilmiştir (Creswell, 2007, s. 131-132; Mertens, 2014, s. 369-371; Merriam ve Tisdell, 2015, s. 117-124; Yıldırım ve Şimşek 2013, s. 78).

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları havuzundan en uygun sorular belirlenerek bir taslak form oluşturulmuştur. Bu form öncelikle danışman tarafından incelenmiş ve gerekli eklemeler ve düzeltmeler yapılarak alan uzmanlarının görüşüne sunulacak hale getirilmiştir. Son hali verilen taslak form üç özel eğitim uzmanı ve nitel araştırma konusunda deneyimli iki uzmana e-posta aracılığı ile gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler genel olarak soruların araştırma sorularına ve belirlenen yöntemle uygun olduğu ama eklenmesi ve düzeltilmesi gereken bazı noktaların olduğu yönünde olmuştur. Bununla birlikte gelen dönütler doğrultusunda iki sorunun görüşme akışına uygun olması adına sıralaması değiştirilmiştir. Ayrıca dönütlere göre “Türkiye’deki mevcut durum düşünüldüğünde sınıfınızda üstün zekâlı ve yetenekli bir çocuğun olması ne gibi dezavantajlara sebep olmaktadır?” sorusu yönlendirici olabileceği düşünüldüğü için görüşme formundan çıkarılmıştır. Yine dönütlere göre sorulardan daha ayrıntılı bilgi alınabilmesi adına soruların sonuna bazı sondalar eklenmiştir. Örneğin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi konusunda almış olduğunuz eğitimler nelerdir?” sorusunun ardına içeriği, süresi, kimlerden aldığınız, sizin üzerinizdeki bu eğitimin varsa etkisi gibi detaylandırıcı sondalar eklenmiştir.

Görüşmelerin sağlıklı yürütülebilmesi ve olası olabilecek sorunların önceden ortadan kaldırılması için asıl görüşmelerden önce bir pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan

pilot görüşme sonrasında sorularda gerekli düzenlemeler ve değişimler yapılarak görüşme soruları asıl görüşmeler için uygun hale getirilmiştir. Örneğin yapılan pilot görüşme sonrasında “üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin belirlenme süreci nasıldır?” soru pilot katılımcının aklına rehberlik araştırma merkezlerini getirmiş ve araştırmacıya doğrudan rehberlik araştırma merkezleri bunu daha ayrıntılı bilir cevabını vermiştir. Bunun üzerine bu soru “Okulunuzdaki üstün zekâlı ve yetenekli belirleme süreci nasıldı ve hangi aşamaları içermektedir?” şeklinde değiştirilmiştir.

3.3.2. Pilot görüşme

Görüşme sorularına son halinin verilebilmesi amacıyla sınıfında resmi üstün zekâ tanısı olan ve genel eğitim hizmeti dışında herhangi bir eğitim desteğinden faydalanmayan öğrencinin sınıf rehber öğretmeni ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerin yapıldığı öğretmene ait demografik bilgiler aşağıda belirtilmektedir.

Pilot görüşme katılımcısı Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesinde bir ortaöğretim okulunda İngilizce öğretmeni ve müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Katılımcı 0-5 yıl arasında olan mesleki hayatında devlet okulundan önce özel bir etüt merkezinde çalışmıştır. İki yıldır sınıfında üstün zekâ tanısı olan bir öğrenci ile ders işlemektedir ve aynı zamanda sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütmektedir. Yapılan pilot görüşme 27 dakika sürmüştür. Pilot görüşme tamamlandıktan sonra pilot görüşmenin yapıldığı katılımcıya soruların anlaşılabilirliği ile ilgili görüş belirtmesi istenmiştir. Katılımcı herhangi bir sorun olmadığını belirtmiştir.

Görüşme başlangıcında görüşme içeriği ile ilgili katılımcıya ön bilgiler verilmiş ve gönüllü katılım onam formu imzalatılmıştır. Görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Pilot görüşme araştırmacı tarafından öncelikle dinlenmiş ve görüşme sürecinde katılımcının anlamadığı ya da yanlış anladığı bir sorunun olup olmaması kontrol edilmiştir. Araştırmacı bununla birlikte ses kayıtlarını fenomenolojik görüşme konusunda eğitim almış olan bir uzmana pilot görüşmeye ait ses kaydını dinletmiş ve önerilerini almıştır. Pilot görüşme ve yöneltilen sorular ile ilgili görüşü alınan uzman soruların anlaşılabilirliği açısından herhangi bir problemin olmadığını belirtmiştir. Bundan dolayı görüşme sorularına bu aşamadan sonra herhangi bir değişiklik yapılmamasına karar verilmiştir. Son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularına Ek (A)’da yer verilmiştir. Pilot görüşmenin dökümü yapılmış ancak analize dâhil edilmemiştir.

3.4. Görüşme İlkeleri ve Süreci

Araştırma süresince katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında uyulması gereken görüşme ilkelerine dikkat edilmiştir. Görüşmeler süresince araştırmacı tarafından dikkat edilen ilkeler aşağıdaki gibi sırlanabilir;

- a. Araştırmacı konuşmaktan ve yorum yapmaktan ziyade katılımcıyı dinlemeye gayret göstermiştir.
- b. Araştırmacı hiçbir şekilde olumlu veya olumsuz herhangi bir yönlendirme yapmamıştır.
- c. Araştırmacı katılımcının her söylediğini dikkatle dinlemiş, gerektiği yerde notlar almış ve anlamadığı/ daha derinlemesine bilgi alması gerektiğini düşündüğü yerleri sormuştur.
- d. Araştırmacı katılımcının düşünmek için duraksadığı zamanlarda sessiz kalarak bu durumu saygıyla ve sabırla karşılamıştır.
- e. Araştırmacı katılımcıyı söyledikleri ve düşünceleri nedeniyle yargılayıcı tüm söylem ve davranışlardan uzak durmuştur.
- f. Araştırmacı katılımcının belirttiği fikirler nedeniyle asla tartışmaya girmemiştir.
- g. Görüşme süresince tüm katılımcılara görüşme soruları aynı sırada sorulmaya dikkat edilmiştir.
- h. Her görüşme sonunda araştırmacı tarafından katılımcılara “Konuyla ilgili eklemek veya söylemek istediğiniz bir şeyler var mı?” diye sormuştur.

Creswell (2007, s. 121) veri toplama sürecini, araştırma problemine yanıt bulmak için gerekli bilgileri toplamayı amaçlayan birbiriyle ilişkili ve sistematik olmayı gerektiren faaliyetler olarak tanımlar. Fenomenolojik araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada görüşmeler yedi katılımcının tümüyle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin saklanması ve kaydedilmesinde temelde iki yöntemden bahsedilmektedir. Bunlar ses kaydı ve not alma olarak belirtilebilir. Ses kaydı nitel araştırmalardaki görüşme süreçlerinde kullanılan en yaygın teknik olarak karşımıza çıkmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2015, s. 131; Patton, 2014, s. 187). Bu araştırmada görüşme verilerin kaydı için ses kayıt cihazından faydalanılmış ve her görüşme ardından dökümü yapılmak üzere kayıt altına alınmıştır.

Araştırmada gerekli verilerin uygun bir şekilde toplanabilmesi için öncelikle Millî Eğitim Bakanlığından gerekli araştırma izinleri alınmış ve ilgili okullarda görüşmelerin yapılabilmesi ile ilgili resmi evrak talep edilmiştir. Araştırmanın yürütüleceği

ilçenin Milli Eğitim Müdürlüğünde görev alan özel eğitim şube müdürü ile ön telefon görüşmeleri yapılarak ilgili öğretmenlerin bilgilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Daha sonra ilçenin rehberlik araştırma merkezi müdürü ile iletişime geçilmiş ve genel eğitim ortamına devam eden resmi tanılı öğrencilerin okul ve sınıf bilgilerine ulaşılmıştır. İlgili okulların telefon numaraları şube müdüründen alınarak ayrı ayrı aranmış ve öğretmenlerin bilgilerine ulaşılmıştır.

Araştırmanın verileri 2019 Nisan ayında toplanmıştır. Kişisel bilgi ve yarı yapılandırılmış görüşme formları Viranşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında hizmet veren ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle çalışma deneyimi olan öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlerle ön görüşmeler telefon aracılığı ile yapılmış ve uygun oldukları zaman dilimi belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenlere çalışma hakkında ayrıntılı bilgi verilerek ve gönüllü olan bireylerin çalışmaya katılması sağlanmıştır.

Araştırmaya katılımı kesin olarak kararlaştırılmış olan gönüllü katılımcıların belirlenmesinin ardından görüşme takvimi oluşturulmuştur. Görüşmenin yapılacağı yer katılımcıların istekleri doğrultusunda belirlenmiştir. Her bir görüşmenin başlangıcında araştırmanın temel amacı ve gerekçeleri katılımcılara açıklanmıştır. Katılımcıların görüş ve düşüncelerini rahat ve samimi bir şekilde ifade etmelerini sağlamak amacıyla araştırmacı kendisi hakkında kişisel bilgiler vermiş ve araştırmanın gizliliğine dair gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bunun dışında görüşmeden sağlanacak verilerin daha sağlıklı elde edilmesi ve veri güvenirliliği açısından görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı ve elde edilen ses kayıtlarının bir uzman dışında kimse ile paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Katılımcıların gerçek isimlerinin çalışmanın herhangi bir yerinde geçmeyeceği her katılımcıya bir kod verilerek analizlerin yapılacağı da ayrıca belirtilmiştir. Araştırmacı görüşme başlamadan her katılımcıya “Katılımcı Onam Formunu” okutmuş, gerekli açıklamaları yapmış ve imzalatmıştır (Bkz. Ek 3). Ayrıca görüşmenin herhangi bir evresinde katılımcının araştırmadan çekilme ve görüşmeyi sonlandırma haklarının olduğu hatırlatılmıştır.

Görüşme sürecinde herhangi bir teknik aksaklığın oluşmaması adına ses kayıtları iki cihaz aracılığı ile yapılmıştır. Bu cihazlardan biri Sony marka bir ses kayıt cihazı diğeri ise araştırmacıya ait cep telefonudur. Araştırmacı telefonunda ses kaydetmeye başlamadan önce telefonu uçuş moduna alarak herhangi bir bölünmenin yaşanmamasını sağlamıştır. Görüşme sürecinde sorular her katılımcıya yarı yapılandırılmış görüşme formunda olduğu sırayla sorulmuştur. Görüşme süresinde katılımcının soruları rahatlık-

la görebilmesi adına yarı yapılandırılmış görüşme formunun bir kopyası da katılımcıya verilmiştir. Katılımcı görüşme sırasında aslında fark etmeden ileriki aşamalarda sorulması planlanan bir soruya cevap verdiyse konuşma kesilmemiş ama soru sırasında soru tekrar sorularak eklemeyi istediği bir şeylerin olup olmadığı tekrardan sorulmuştur.

Araştırmanın görüşmelerine ilişkin bilgiler “görüşme takvimi” olarak Tablo 3. 3 de verilmiştir.

Tablo 3. 2

Görüşme Takvimi

Kod	Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
K1	9 Nisan	Okulun etüt salonu	20 dk. 17 sn.
K2	14 Nisan	Öğretmenler odası	30 dk. 24 sn.
K3	16 Nisan	Öğretmenlere ait dinlenme odası	39 dk. 33 sn.
K4	19 Nisan	Öğretmenler odası	20 dk. 33 sn.
K5	25 Nisan	Rehber öğretmen odası	10 dk. 46 sn.
K6	28 Nisan	Öğretmenler odası	34 dk. 24 sn.
K7	30 Nisan	Okulun etüt salonu	45 dk. 21 sn.

Tablo 3. 2’de görüldüğü üzere görüşmelerden ikisi okulun etüt salonunda, üçü öğretmenler odasında, biri öğretmenlere ait dinlenme odasında, biri de rehber öğretmen odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 09.04.2019-30.04.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ders saatlerin bittiği ve okulda öğrencilerin olmadığı saatlerde yapılmıştır. Sadece K5 ‘in uygun saatinin sınırlı olması nedeniyle kendisi ile yapılan görüşme ders saatleri içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 29 dk. Toplamda 202 dk. sürmüştür. Yapılan her görüşmenin hemen ardından dökümlerin yapılmasına dikkat edilmiş ve dökümler 126 sayfa tutmuştur.

3.4.1. Araştırmacı günlükleri

Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacı günlüklerinden ek veri toplama aracı olarak yararlanılabilir (Ersoy, 2016, s. 89). Araştırmacı günlüğü araştırma boyunca araştırmacının duygularını, düşüncelerini, deneyimlerini ve bazen de kararsızlıklarını yazarak yansıtmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 87). Araştırmacı günlüğü araştırmacı ve çalışmasının arasındaki bağı kurmamıza yardımcı olan bir veri kayıt aracıdır. Yazılan bir araştırmacı günlüğü araştırılan problemi anlamada, bilimsel çalışmanın yapıldığı

süreç içerisinde yaşanan zorlukları ortaya çıkarmada ve belki de bu zorlukların üstesinden gelebilecek çözüm yollarını bulmamızda bize yardımcı olacağı gibi araştırma ve araştırmacı arasındaki ilişkiyi açık bir şekilde gözle önüne sermeye yardımcı olur (Ersoy, 2015, s. 550-551).

Görüşme hazırlıkları, öncesi ve sonrası konuşmalar ve olaylar araştırmacı tarafından günlüğüne yazılmıştır. Ses kayıt cihazının açık olamadığı görüşme öncesi ve görüşme sonrası konuşulanların önemli olacağı düşünüldüğü için araştırmacı bu evrede günlüğüne notlar almıştır. Bunun dışında çalışma ile ilgili uzmanlarla görüşülürken önemli görülen yerler araştırmacı günlüğüne yazılmıştır. Araştırmacı tezin her aşamasında önemli gördüğü yerleri araştırmacı günlüğüne not etmiştir. Araştırmacının gerek görüşmeler gerek tez danışmanı ve ilgili uzmanlarla yaptığı her görüşmeye ilişkin önemli görülen detayların araştırmacı günlüğünü yazılması, araştırmada işe koşulan yöntem açısından ve analizlerin en uygun yapılması bakımından önemli görülmektedir.

3.4.2. Araştırma etiği

Fenomenolojik araştırmalarda olduğu gibi katılımcıların insan olduğu araştırmalarda uyulması gereken bazı etik ilkeler bulunmaktadır (Creswell, 2007, s. 141-142; Ersoy, 2016, s. 98, Glesne, 2006, s. 178; Merriam ve Tisdell, 2015, s. 260-261; Patton, 2014, s. 408-409). Bahsedilen bu etik ilkeler şöyle özetlenebilir.

- a. Katılımcıya araştırma ile ilgili ön bilgilendirmeler yapılmalıdır. Araştırmanın amacı ve yöntemi anlaşılabilir bir şekilde açıklanmalıdır.
- b. Araştırmada katılımcıyı etkileyecek riskler en aza indirilmeli ve herhangi olası bir risk varsa katılımcı muhakkak bilgilendirilmedir.
- c. Görüşme formunda katılımcıyı huzursuz edilebilecek herhangi bir özellik bulundurulmamaya dikkat edilmelidir.
- d. Araştırmayı yapmadan önce ilgili kurumlardan yasal izinler alınmalı ve etik kurul görüşü bulunmalıdır. Bu resmi belgeler katılımcıyı rahatlatmak için muhakkak görüşme öncesinden gösterilmelidir.
- e. Araştırmada gizlilik ilkelerine dikkat edilmedi ve katılımcı bunlar hakkında bilgilendirilmedir.
- f. Araştırma başlamadan gerekli bilgilendirmelerin olduğu aydınlatılmış onam formu katılımcıya okutulmalı ve hem katılımcı hem de araştırmacı tarafından imzalanmalıdır. Katılımcıya istediği takdirde bir nüshası bırakılmalıdır.
- g. Katılımcıya görüşmenin herhangi bir aşamasında görüşmeyi sonlandırabilme

özgürlüğü olduğu hatırlatılmalıdır.

Yukarıda maddeler halinde belirtilen tüm etik ilkelere araştırma sırasında uyulmuştur. Araştırmacı katılımcılara imzalattığı ayrıntılı onam formunda bu etik ilkelerin hepsine yer vermiş ve görüşmeye başlamadan önce de bu ilkeleri sözel olarak da tekrarlamıştır. Araştırmacı katılımcının istemediği herhangi bir soruya yanıt vermeme özgürlüğüne sahip olduğu görüşme başlarken belirtmiştir. Bununla birlikte istenildiği zaman görüşmenin bırakılabileceği, ara verilebileceği ve görüşme sonunda dahi olsa katılımcı eğer isterse ses kaydının silinebileceği araştırmacıya söylenmiştir. Araştırmada gizlilik esasına dikkat edilmesi amacıyla her katılımcıya birer kod verileceği ve analizlerin ve bulguların bu kodlar aracılığı ile yapılacağı belirtilmiştir. Katılımcıların talepleri doğrultusunda isterlerse araştırma bulgularının raporlaştırma ve savunma süreci tamamlandıktan sonra kendileri ile paylaşılabileceği belirtilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizi; araştırmalarda bulgulara ulaşmak için toplanan verilerin sistemli bir şekilde incelenmesi olarak tanımlanabilir. Strauss ve Corbin'e göre (1990, s. 19) veri analizi araştırmacı ve veri arasında önemli bir etkileşimin başladığı süreçtir. Bu açıdan bakıldığında veri analizi temel anlamda toplanan verilerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanabilir (Merriam ve Tisdell, 2015, s. 202). Nitel araştırmalarda farklı veri analizi türlerine rastlanmakla beraber temelde iki çeşit analiz türünden söz etmek mümkündür (Strauss ve Corbin, 1990, s. 44-45). Bunlar; betimsel analiz ve içerik analizidir. İçerik analizi betimsel analizine göre daha derinlemesine yapılan bir analiz türüdür. İçerik analizinde elde edilen ham veriler ayrıntılı bir şekilde analiz edilir ve daha önce çok bilinmeyen olgular açığa çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 228).

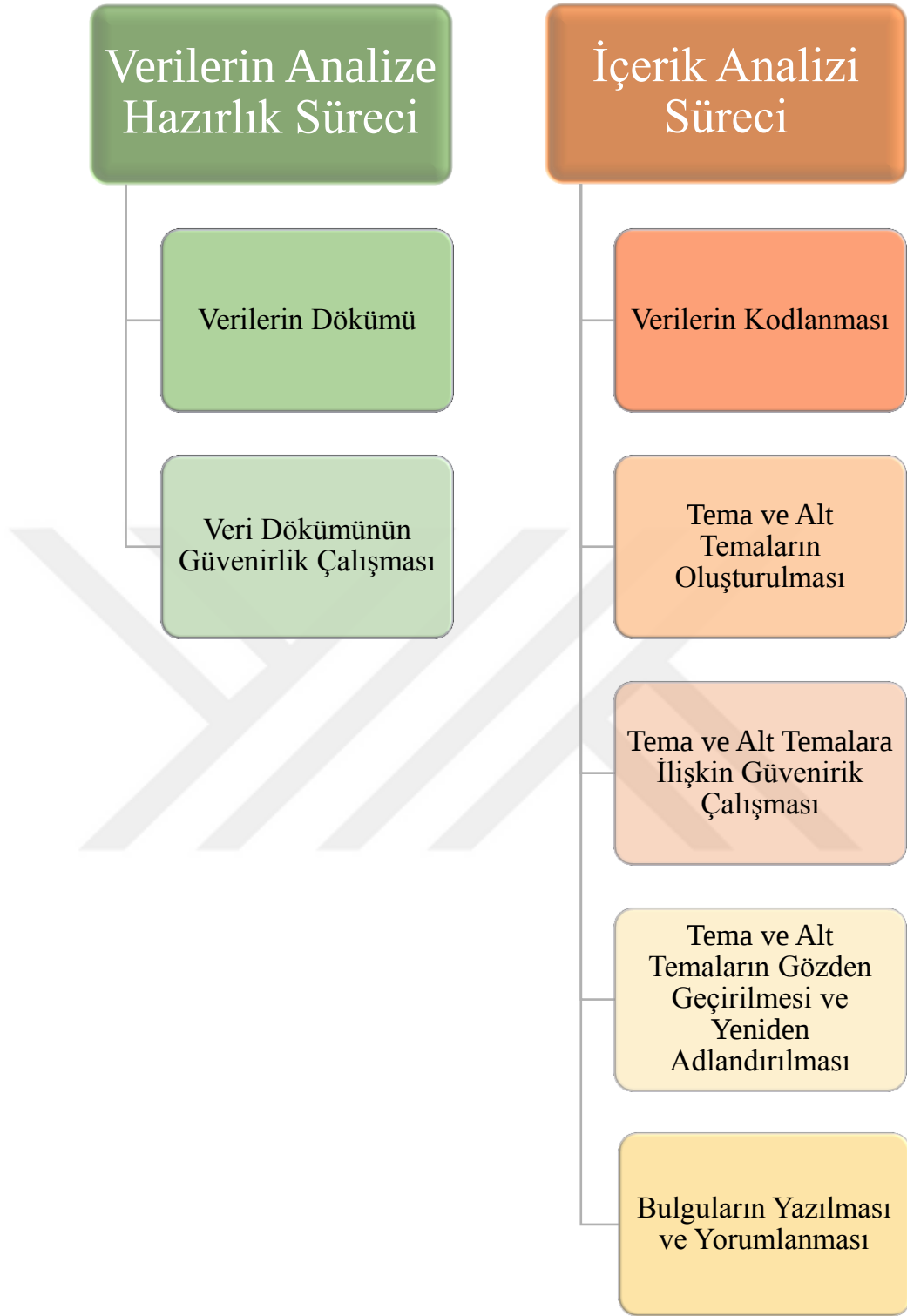
Nitel araştırmalarda veri analizi veriler ve elde edilen soyut kavramlar arasında tümevarımsal akıl yürütme, açıklama ve yorumlama arasında sürekli ileri geri hareket etmeyi gerektiren karmaşık bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2015, s. 202). Bu sebepten dolayı nitel veri analizinde birebir uyulacak belirli bir yol ve standart kabul gören bir süreçten bahsedilmesi zordur (Coffey ve Atkinson, 1996, s. 189). Nitel veri analizinde bahsedilen bu esneklik araştırmacılara çeşitlilik ve yaratıcılık alanı sunmaktadır. Her bir nitel analiz aslında problem cümlesine göre öznel bir farklılık taşımaktadır ve bu da izlenen analiz süreçlerini birbirinden farklı kılar. Bu özelliklerle birlikte nitel araştırmaların analizinde uyulması gereken bir kapsamlılık ve sistematiklik elbette olmalıdır (Patton, 2014, s. 420; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 230). Ama araştır-

macının araştırma sorularına ve toplanan verilere uygun olarak veri analizi türlerinin gözden geçirmesi ve bu bağlamda plan yapması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 230; Maxwell, 2013, s. 92).

Bu araştırmada toplanan verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi temel olarak toplanan verilerden elde edilen bulguları belirli ortak başlıklar altında kümelemeyi ve elde edilen bilgiler ışığında yorumlamayı gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 230). Araştırma problemine uygun olarak yapılacak olan içerik analizinde ilgili alanda belirgin olmayan temalar ve temalara ait boyutların ortaya çıkarılması temel amaç olarak belirlenmiştir. Araştırmacı alanyazını incelemiş ardından kendi araştırma soruları ve verilerinin doğasına uygun olan basamakları kullanarak içerik analizinin temel süreçlerini uygulamıştır. Analiz sürecinde uygulanan bu basamaklar görselleştirilerek şekil üzerinde gösterilmiş ve şekil üzerinde gösterilen her basamak ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda veri toplama ve veri analizi süreci aslında birbirini takip eden aşamalı bir süreçten çok iç içe geçmiş eş zamanlı bir süreç olarak düşünülebilir. Nitel analiz süreçleri aslında ilk görüşmenin veya gözlemin ardından yapılan veri dökümünün veya saha notlarının okunması ile başlar (Merriam ve Tisdell, 2015, s. 195-204; Flick, 2014, s. 4). Bu çalışmada veri dökümünün başladığı andan itibaren analiz çalışmasına da başlanılmıştır.

Mevcut araştırmanın analiz sürecinde takip edilen basamaklar şekil 2.1.'de görsel olarak verilmiş ve yürütülen her bir basamak ayrıntılı olarak yazılmıştır.



Şekil 2.1. Veri Analiz Süreci

3.5.1. Analize hazırlık süreci

Bu bölümde içerik analizine hazırlık sürecinde yapılan verilerin dökümü, kontrolü ve verilerin dökümüne ilişkin yapılan çalışmaların açıklanmasına yer verilmiştir.

Nitel analizde ilk adım görüşme dökümlerini, gözlem notlarını veya analiz edilecek belgeleri okumaktır (Emerson, Fretz ve sShaw, 2011, s. 142–143). Verilerin dökümünün yapılması ve görüşme kayıtlarının bu süreçte dinlenmesi notların tutulması ve yeniden düzenlemelerin yapılmasına olanak sağladığı gibi aynı zamanda analiz için de bir fırsat olarak görülmeli ve analizin ilk aşamaları burada başlamalıdır. Bu aşamada araştırmacılar gördükleri ve duydukları ile ilgili hatırlatıcı notlar yazmalı ve kod ile temalar arasında geçici fikirler yazmalıdırlar (Maxwell, 2013, s. 107).

3.5.1.1. Verilerin dökümü

İlk olarak araştırma verilerinin analizinin yapılabilmesi için yapılan her görüşme görüşmenin yapıldığı günün akşamı dinlenip yazıya geçirilmiştir. Sadece bir görüşmenin dökümü iki gün sonrası yapılmıştır. Araştırma görüşme sırasındaki kayıta ne duyulmuşsa olduğu gibi (ör; mmmm, şeyy, hımm, plan mlan, gülüşmeler vs.) hiçbir düzeltme ve değiştirme yapılmadan döküme yansıtılmıştır. Görüşmeler döküme aktarılırken araştırmacı ve katılımcı olarak konuşmalar sırasıyla yazılmıştır. Bununla birlikte yapılan dökümlerde konuşmanın kime ait olduğunun karıştırılmaması ve kolaylıkla fark edilebilmesi için katılımcıya ait konuşmalar kalın ve italik olarak yazıya aktarılmıştır.

Dökümlerin yapıldığı sürede gerekli hatırlatmaların yazılabilmesi ve uygulama kolaylığı açısından araştırmacı tarafından bir döküm formu oluşturulmuştur. Bu formda her satıra bir numara verilmiş ve metnin yan tarafında oluşturulan boşluğa kategoriler ve hatırlatmaları yazabilmek için bir boşluk konulmuştur. Farklı kategori isimleri farklı renklerle yazılmış ve böylelikle elde edilen dökümlerin daha verimli ve kolay bir şekilde analizi için temel oluşturulmuştur. Dökümler “Times News Roman” yazı karakteriyle 12 punto ve 1,5 satır aralığı ile yazılmıştır. Pilot görüşmede dâhil olmak üzere toplamda sekiz görüşmenin tümünün dökümü yapılmıştır. Pilot görüşmenin dökümü yapılmasına rağmen analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Pilot görüşmenin dökümünü yapmanın temel hedefi bu süreç içerisinde eksiklikleri ve düzeltilmesi gereken kısımları daha rahat görebilmektir.

3.5.1.2. Veri dökümünün güvenilirlik çalışması

Veri dökümünün tamamlanmasının ardından içerik analizi öncesinde eğitim bilimleri alanında tez döneminde olan bir uzman yapılan dökümlerin güvenilirlik çalışması için gönüllü olmuştur. Yapılan görüşmelerin toplam süresi 202 dakikadır. Veri dökümünün güvenlik çalışması için toplam ses kaydının %30'u gönüllü bir uzman tarafından dinlenmiş ve araştırmacı tarafından yazılan döküm üzerinden kontrol edilmiştir. Dinlenen %30'luk görüşmelerin süresi 61 dk. olarak hesaplanmış ve bu görüşme aralıkları yansız atama ile belirlenmiştir. Gönüllü uzman tarafından dinlenen ses kaydı ve araştırmacı tarafından oluşturulan dökümler karşılaştırılmış ve dinleme sırasında fark edilen yanlışlıklar Microsoft Office Word dosyası üzerinde farklı renkte işaretlenerek ve açıklama yapılarak düzeltilmiştir. Uzmandan gelen dönütlere göre düzeltmeler yapılmış ve görüşmelerin dökümlerine son hali verilmiştir.

3.5.2. İçerik analizi süreci

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinin amacı şey toplanan verileri genel olarak açıklayabilecek kavramlardan yola çıkarak ortak temalara ulaşmaktır. Kavramlar ana temaların oluşması için araştırmacılara yardımcı olur ve oluşturan temalar sayesinde incelediğimiz olguları daha iyi anlayabiliriz (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 227).

Araştırmanın bu aşamasında analize hazırlanan tüm veriler okunmuş ve genel olarak verilerin araştırma soruları ile ilgili temel kısımları belirlenmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların genel deneyimleri ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları bu bölümde açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Ardından dökümü yapılan verilerden kodlar çıkarılmıştır. Oluşturulan kodlardan alt temalar oluşturularak çalışmanın ana temalarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu işlemin ardından güvenilirlik çalışması yapılmış ve son olarak düzenlenen veriler bulgular olarak raporlanmıştır.

İlerleyen bölümlerde kodlama süreci, kodlardan alt tema ve temaların oluşturulması, oluşturulan alt tema ve temalara ilişkin güvenilirlik çalışmasının yapılması ve nihai olarak son düzenlemelerin yapılarak analiz sürecine son halin verilmesi ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.5.2.1. Verilerin kodlanma süreci

Nitel araştırma genel kategorilendirme işlemi kodlama olarak belirtilmektedir (Maxwell, 2013, s. 108). Kodlama aynı zamanda içerik analizi sürecinin ilk basamağı olarak da karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 228). Bilindiği gibi nitel araştırmalarda yoğun bir veri elde edilmektedir. Verilerin düzenlenmesi ve kontrolünün sağlanması için kodlama genellikle tercih edilen en yaygın yöntemdir. Böylelikle araştırmacı verileri kodlar altında toplayarak süreci daha kolay yönetilebilir bir hale getirmektedir (Berg, 2004, s. 278; Merriam ve Tisdell, 2015, s. 204;). Araştırmadan elde edilen verilerin düzenlenmesi ve sistemli bir hale getirilmesi için kodlama sürecinden faydalanılır (Saldana, 2012, s. 3-4). Bu aşamada araştırmacı elde ettiği verileri anlamlı parçalara ayırarak kapsayıcı bir şekilde isimlendirir. Bu isimlendirme işleme kodlama olarak adlandırılır.

Strauss ve Corbin (1990, s. 68) üç tür kodlamadan bahsetmektedir. Bunlar; daha önce saptanmış kavramlara göre yapılan kodlama, elde edilen verilerden oluşturulan kavramlara göre yapılan kodlama ve genel bir çerçevede oluşturulan kavramlara göre yapılan kodlamadır. Bu araştırmada kodlamalar elde edilen verilerden oluşturulan kavramlardan yola çıkarak oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda kodlamalar frekans verilen nicel araştırmalardaki kodlamalardan farklılık arz eder. Bu nedenle nitel araştırmalarda yapılan kodlamaların asıl amacı verilerden elde edilen kırılma noktalarının analiz sürecinde belirlenip verilere göre kavramsallaştırılması ve kodlanmasıdır (Maxwell, 2013, s. 108). Dolayısıyla nitel araştırmalarda önceden belirlenmiş kodlar yerine toplanan verilerden elde edilen kavramlara göre kodlamaların yapılması daha amaca hizmet eden bir yöntem olarak düşünülebilir.

Araştırma kodlama süreci her bir görüşme metni için sistematik olarak yapılmış ve metinler tekrar tekrar okunarak kavramların kodlara dönüştürülmesine devam edilmiştir. Araştırmacı kodlamaları oluştururken alanyazındaki ilgili çalışmaları da göz önüne almıştır. Araştırmacı veriler arasında belirlediği anlamlı örüntüleri kodlarken o bölümdeki olguyu en iyi betimleyebilecek bir isimle kavramsallaştırma yapmaya özen göstermiştir. Böylelikle benzerlik taşıyan ilgili bölümlerin bu kod altında birleştirilmesinin daha kolay ve uygun olacağı düşünülmüştür.

3.5.2.2. Tema ve alt temaların oluşturulma süreci

Alt temalar ve onlardan ulaşılan ana temalar benzer kodların bir araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır (Saldana, 2012, s. 9). Bu süreç tematik bir sınıflama olarak düşünülebilir. Nitel araştırmalarda tema sayısı verilerin derinliğine ve yoğunluğuna göre değişmekle birlikte beş ile yedi temaya ulaşılması önerilmektedir (Creswell, 2007, s. 187). Tema sayısının sınırlı tutulmasının önerilmesi bulguların yönetilmesi ve okuyucuya iletilebilirliği kolaylaştırması olarak açıklanmıştır (Merriam ve Tisdell, 2015, s. 214). Bazı nitel araştırmalarda yoğun verilerden çok fazla kod ve temaya ulaşılabilir. Böyle durumlarda kodlardan elde edilen sınıflamalara alt tema adı verilir ve daha sonra alt temalardan da daha genel sınıflamalara ulaşarak ana temalar belirlenmiş olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 236; Berg, 2004, s. 281).

Araştırmacı temalara ulaşabilmek için oluşturulan kodları bir liste halinde oluşturup yeniden incelemiş ve gerektiği yerlerde dokümanlarda ilgili kodların olduğu satır numaralarına giderek düzenlemeler ve değiştirmeler yapmıştır. Son hali verilen kodlar arasında benzer olguları işaret eden ortak noktalar bulunmuştur. Araştırmacı bu aşamada benzer ve farklı yönlerin belirlendiği kategorileri sınıflandırarak alt temalara belirlenen alt temalardan da ana temalara ulaşmaya çalışmıştır. Kodlardan tema elde etme sisteminde alanyazında bulunan sınıflandırmalarda dikkate alınmıştır. Böylelikle terimsel olarak alanyazın ile ilgili ilişkilerin kurulması sağlanmıştır.

3.5.2.3. Tema ve alt temaların düzenlenmesi, adlandırılması ve yazılması

Alt tema ve temalar oluşturulduktan sonra bu alt tema ve temaların düzenlenmesi, adlandırılması ve yazılması gerekmektedir. Araştırmacı bu aşamada verilerden elde ettiği bu sınıflamaları düzenleyerek araştırdığı olguyu göre verileri adlandırarak tanımlama evresine geçmiş ve bulguların yazımına hazır hale getirmiştir.

Temaların adlandırılması ve düzenlenmesi aşamasında açık ve anlaşılır bir dil kullanımına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte araştırmacının tarafsızlığını koruyabilmek amacıyla temaların düzenlenmesi, adlandırılması ve yazılması süresince araştırmacı kendi yorumlarına yer vermeden süreci tamamlamaya çalışmıştır. Çünkü araştırmacının bu süreçteki sorumluluğu elde edilen verileri hiçbir şekilde değiştirmeden ve öznelliğini katmadan işlenmiş bir şekilde okuyucuya iletmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 238).

3.5.2.4. Kodlama ve tema oluşturma sürecinin güvenirliği ve inanılrlığı

Güvenirlik ve inandırıcılık kavramları genel olarak nicel çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan durumlar olmasına rağmen nitel araştırmalar da dâhil olmak üzere tüm bilimsel araştırmalar için önem taşımaktadır (Golafshani, 2003, s. 601). Nitel araştırma, nicel araştırmalardan farklı gerçekliğe ilişkin varsayımlara dayandığından nitel araştırmadaki güvenirlik ve inandırıcılık standartları, nicel araştırmalardan farklılık göstermektedir (Merriam ve Tisdell, 2015, s. 238-239). Nicel çalışmalarda tekrarlanabilirlik önemli iken nitel araştırmalarda güvenirlik genellikle tutarlılık olgusu ile karşımıza çıkmaktadır. Nitel araştırma için güvenirlik konusunda en önemli soru, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığıdır (Merriam ve Tisdell, 2015, s. 243).

Araştırmada güvenirliği ve tutarlılığı sağlamak amacıyla analiz sürecinin kodlama ve temalandırma süreçlerinde araştırmacının yanında uzman bir akademisyen tarafından kontroller yapılmıştır. Kodlama ve temalandırma sürecinde gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında doçentlik unvanını özel yetenekliler eğitimi alanında almış olan ve ilgili araştırma konusunda deneyimli bir akademisyen gönüllü olarak yer almıştır. Araştırmacı öncelikle kodlama sürecinde ilgili kişi ile görüşmüş ve hazırlamış olduğu kod listesini dökümler ile birlikte uzmana göndermiştir. Uzman dökümle ve kod listesini inceledikten sonra uygun bir vakitte görüşülmüş ve fikir ayrılığının yaşandığı yerlerde veriler birlikte yeniden okunmuş ve kodlamanın nasıl olması konusunda gerekçeler üzerinde tartışılmıştır.

Kodlar üzerinde son karara varıldıktan sonra araştırmacı alt tema ve tema oluşturma çalışmasına başlamıştır. Bu süreç tamamlandıktan sonra oluşturulan temalar yeniden uzmana gönderilmiştir. Uzman tema listesi üzerinde çalışarak düzeltilmesi gereken kısımları belirlemiş ve araştırmacı ile görüşerek bu temalara yeniden son hali verilecek şekle getirmişlerdir.

Tüm bu kod ve tema oluşturma sürecinde güvenirliğe ilişkin somut veriler elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından “*Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Yüzdesi*” oluşturma çalışması yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik yüzdesi “*Görüş birliği/(görüş ayrılığı + görüş birliği) X 100*” formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Kodlama ve tema oluşturma sürecinde araştırmacı öncelikle kodları oluşturmuş ve hazırlamış olduğu kod ve tema listelerini uzmana göndermiştir. Uzman ve araştırmacı daha sonra bir araya gelerek oluşturulan listeler üzerinde çalışmışlardır. Araştırmacının oluşturduğu kod ve tema listesinde uzman ve araştırmacı arasında %90 görüş birliği varken %10 görüş ayrılığı hesaplanmıştır. Araştırmacı ve uzman dökümler üzerinde

birlikte çalışarak kod ve temalara %100 görüş birliğinin sağlandığı son halini vermişlerdir. Güvenirlilik çalışması öncesinde 80 olan kod sayısı 76'ya, 6 olan tema sayısı 4'e ve 14 olan alt tema sayısı da 13'e indirilmiştir. Görüş birliğine varılan kod, tema ve alt temalara son hali verilerek listeleştirilmiştir.

Bu işlemin hemen ardından temalara son hali verilmiştir. Kesinleşen alt tema ve temalar bulgular başlığı altında sunulmuştur.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin, görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen ve araştırmanın bulgularını oluşturan dört ana tema ve elde edilen her bir temanın alt temalarına yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 4.1’deki gibidir.

Tablo 4.1

Tema ve Alt Temalar

Sınıftaki Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri
• Bilişsel özellikleri • Kişilik özellikleri • İstenmeyen davranış özellikleri
Karşılaşılan Zorluklar
• Öğrencinin yaşadığı zorluklar • Öğretmenin yaşadığı zorluklar • Sınıf ortamından kaynaklı sorunlar • Sistemden kaynaklı zorluklar
Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitimi İle İlgili Deneyimler
• Geçmiş lisans eğitimi • Hizmet iç eğitimler • Gereksinim duyulan eğitimler
İş Birliği ve Destek Hizmetler
• Aile katılımı • İdare desteği ve destek hizmetler • Uzman ve rehberlik iş birliği

4.1. Sınıftaki Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Görüşmeden elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerinde gözlemledikleri ve akran grubundan farklılaşan özellikleri ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Görüşme yapılan katılımcıların tümü sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin davranışsal ve bilişsel özelliklerini farklı şekilde ifade etmişlerdir. Katılımcıların sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere ait belirttikleri özellikler;

- Bilişsel özellikler
- Kişilik özellikleri
- İstenmeyen davranışlar olarak sınıflandırılabilir.

Tablo 4.2’de tema ve alt temalarının arı ayrı hangisinin kaç katılımcı tarafından belirtildiğini gösteren frekans tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 4.2

Sınıftaki Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Bilişsel Özellikleri	F
• Hızlı öğrenme ve anlama	6
• İleri matematik becerisi	3
• Sıra dışı sorular	6
• Odaklanabilme	3
• Merak, öğrenme arzusu	5
• Araştırma becerisi	4
Kişilik Özellikleri	
• Olgunluk	2
• Liderlik	3
• Yüksek özgüven	2
• Farklı bakış açısı	7
• Uyumlu sosyal davranışlar	2
• Büyük yaş gruplarıyla arkadaşlık	1
• Sempatiklik /Mizah yeteneği	2
• Hayal kurma	1

Tablo 4.2 (Devam)

İstenmeyen Davranış Örüntüleri	
• Dikkat eksikliği	3
• Sosyalleşme problemleri	2
• Düzensizlik	1
• Derse karşı ilgisizlik	1
• Olumsuz mükemmeliyetçilik	1
• Beklenmedik başarısızlık	1
• Yönetmede zorluk	1

4.1.1. Bilişsel özellikler

Katılımcıların tümü sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sahip olduğu Bilişsel özellikleri görüşmelerde belirtmişlerdir. Katılımcıların öğrencilerinin bilişsel özelliklerine yönelik ilgili görüşleri şöyledir.

4.1.1.1. Hızlı öğrenme ve anlama

Katılımcıların altısı (K1, K2, K4, K5, K6, K7) sınıflarında eğitim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikle akran gruplarına göre hızlı öğrenip algıladıklarını belirtmişlerdir. K1 sınıfında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin bilişsel açıdan hızlı öğrenip algıladığını şu ifadelerle belirtmiştir; “...Mesela hocam arkadaşlarından daha önce anlıyor. Hani şu an Leb demeden leblebiyi anlıyor da diyebiliriz belki. Ben bir şey anlatıyorum. Ben daha konuyu bitirmeden o anlamış oluyor. Hatta anladığı konu hakkında düşünüp bir de sorular soruyor. Yani bu sorular bazen ilgisiz sorular da olabiliyor aslında ama şöyle ki. Yani bazen de düşünüyorum ne alaka vs. diye. Hatta açıkçasını söylemek gerekirse bu soruyu nasıl sorar diye de geçiriyorum içinden. Yani başkası sorsa hadi neyse de o sorunca daha saçma geliyor...” (s. 7, st. 197-203). K4 öğrencinin üst düzey bilgileri bile çabuk anladığını “... Sorulara cevap verebiliyorum. Hatta ben Bilim Teknik alırken kendime ona birkaç kere Bilim Çocuk da aldım. (hı hı) Normalde ee inanın Bilim Teknik'i versem okuyabilecek seviyede. (Hu) Ama ben özellikle Bilim Çocuk 'tan başlattım onu.(hı hı) Ve onu bile çok çabuk okuyor, anlıyor anlatılanları, uyguluyor.” (s. 67; st. 1820-1824) belirtirken K5 “...Yani şimdi mesela mevcut öğrenci üzerinden düşünecek olursak Salih üzerinden. Salih uı anlatılan bir konuyu hani normalde anlatırız ben kendi adıma dersi işlerken önce anlatıyorum sonra

yazdırıyorum. Hani anlattığımda üç tekrar yapıyorsam birincisinden olayı kapıyor, iki ve üçte sıkılıyor.” (s. 74, st. 2067-2074) diyerek açıklamıştır.

4.1.1.2. İleri matematik becerisi

Katılımcıların üçü (K1, K2, K7) sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin belirgi özellikleri arasında ileri matematik becerilerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. K1, “...Özellikle matematik dersinde sınıfının nerdeyse bir iki seviye üstünde. Üstü sınıfın kazanımları ile ilgili sorular sorsam bile cevaplayabiliyor... Imm. Şöyle diyebilirim. Mesela daha biz toplama işlemindeyken. O çarpım tablosunu ezberlemişti. İşte bir gün uu yani şöyle bir olay olmuştu. Ben tahtaya örnekler yazmıştım. Ve her öğrenciyi tahtaya çağırıp çözmesini istiyordum. Sürekli parmak kaldırır zaten matematik dersinde. Yine parmağı havadaydı. Sonra işte tahtaya çağırdım. Geldi. Soru şöyleydi rakamları yanlış hatırlıyor olabilirim ama bu örneği çok da değiştirmez zaten. Iı mesela $3+3+2$ gibi düşünün o zamanlar küçük oldukları için alt alta yazmıştım. Tek basamaklı sayıların tek basamaklı sayılarla eldesiz toplanması gibi bir şeydi sanırım. Sonra tahtaya çıktı. Ben işlemleri zihinden değil de sesli yapmalarını istiyordum o zamanlar... Çünkü yanlış da yapsalar doğru da yapsalar süreçte imm yani mesela toplama yaparken nasıl yapıyorlar. Hangi basamak adımlarla vs. gibi... .. uu işte sonra baktım şey demeye başladı iki kere üç altı, altıya da üç eklersem sekiz dedi ve yazdı. Öğrenciler yanlış yaptı dedi. Çünkü onlar üç üç daha altı, altı iki daha sekiz diye yapıyorlardı. Ben müdahale ettim ama beni de şaşırtmıştı. Sonra dersi bölmek adına ve diğer çocukların da kafası karışmasın diye derse bildiğimiz gibi devam ettik. Ben ders arasında sordum meğer bizimki çarpım toplusunu ezberlemiş bile. Ooo ilginç gelmişti. Yani sadece ezber muhabbetti de değil hocam bu alt alta yazılmış iki aynı rakamı iki katı olarak çarpmaya yapması daha zor bir şey sanırım. Öyle değil mi? Evet hocam kesinlikle matematikte iyi...” sözleriyle açıklamıştır. K2 ise “...yani mesela hemen soru çözmeden bazen soruların cevabını verebiliyorlar matematiksel sorularda özellikle...” (s. 29, st. 807-809) sözleriyle öğrencinin Matematik alanında ileri becerilere sahip olduğunu belirtmiştir.

4.1.1.3. Sıra dışı sorular

Katılımcıların altısı (K1, K2, K3, K4, K5, K6) sınıflarında bulunan öğrencilerin derslerde ve ders dışı zamanlarda sıra dışı ve ilginç sorular sorduğunu belirtmişlerdir. Örneğin K2 bu durumu “... ders içerisinde soru sorulduğu zaman o soruları farklı ce-

vaplayan veya farklı sorular soran o daha çok farklı soru soran öğrenci şeklinde...” (s. 26, st. 783-788) olarak açıklamıştır. K4 sınıfında üstün zekâlı öğrencinin ders esansında akranlardan farklı noktalara yoğunlaştığını ve bununla birlikte kimsenin sormadığı soruları sorduğunu su sözlerle ifade etmiştir; “...Yani ilk ünitemiz var Dünya, uzay ile ilgili. Ay ile Güneş ile ilgili, bunların özellikleriyle ilgili... (hı hı) Gerçekten ee, gözlemlerle ilgili yani Dünya’nın nasıl gözlemlendiğiyle ilgili uydularla ilgili, Ay’ın nasıl gözlemlendiğiyle ilgili özellikler Ay’a çıkışın neden bir kere olduğunu mesela hiçbir çocuk sormamıştı. Hani dediler, ilk sorduğu buydu. Hocam Ay’a neden bir kere çıkıldı. Yani sonraki yıllar... Teknoloji ilerlemesine rağmen neden olmadı? Ya bunu çoğu çocuk fark etmez. Sadece çıktığıyla ilgilenir. Bunu ezberler. Sınavda bunu kullanır geçer. Ama bu ee farklı yönlerden baktı hep bu ünitelere...” (s. 59-60, st. 1631-1643)

4.1.1.4. Odaklanabilme

Katılımcıların üçü (K2, K3, K5) bu öğrencilerin odaklanma özelliklerinin diğer öğrencilerden fazla olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılara göre bu öğrenciler aynı anda birden fazla işe odaklanabilmekte ve bu işlerde başarı gösterebilmektedirler. K2 öğrencisinin odaklanabilme özelliğini “... Dolayısıyla misal bir bakıyorsunuz pencereden dışarıyı izliyor uı mesela soruyu anlayıp anlamadığıyla konuyu anlayıp anlamadığıyla ilgili soru sorduğunuzda bakıyorsunuz ki doğru cevaplar veriyor. Ama o esnada da dışarıyı izliyor aslında... Takip etmediğini düşünüyoruz ama kendisi hâlbuki konuyu hemen anlamış ama o esnada zamanını başka şekilde değerlendiriyor...” (s. 29, st. 806-814) sözleriyle belirtmiştir. K3 ise “...Ama soru sorduğum zamanda herkes-ten önce o cevaplıyor... Başka şeyle meşgul de olsa hani demek ki dinliyor... Demek ki bir akli bu şeyde değil yani uğraştığı şeyle meşgul değil fazla...” (s. 47, st. 1289-1295) sözleriyle öğrencisinin aslında birden fazla işle aynı anda ilgilenebildiğini dile getirmiştir.

4.1.1.5. Merak/Öğrenme arzusu

Katılımcıların dördü (K3, K4, K5, K7) sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin merak ve öğrenme arzusu özelliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. K3 “işte bir şey anlatalım diye gözümüzün içine bakan bir sürü öğrenci vardı... Tabi çok fazla merakı var zaten. (gülüyor.) her şeyi merak ediyor nerdeyse diyebiliriz. Sadece derste anlatılan şeyleri de değil. Sürekli soru soruyor. Neden bu saati diğerinden çok taktın, Ayşe’nin annesi neden okula geliyor, bu neden şöyle bu neden böyle zaten her

derste o kadar alakalı ve alakasız sorular sorabiliyor ki öğretmenler odasında sürekli onun bu merakından bahsedilebiliyor. Öğretmenler de arkadaşları da bazen bunalabiliyor. Çünkü bir soruya cevap veriyorsunuz daha cevap bitmeden, yani siz noktayı koymadan o cevap içerisinde yeni bir soru buluyor. Annesi de yoruluyor ondan bazen bu sebeple. Bir de verdiğiniz her cevap onu kesmiyor, yani kesmemekten kastım su beğenmiyor cevabı başka cevaplar istiyor. Sürekli nasıl yani, ee neden böyle, başka neden olur buna deyip duran bir çocukla karşı karşıyasınız... (s. 60, st. 1650-1662) sözleriyle öğrencin merak ve öğrenme arzusu özelliklerini belirtmiştir.

4.1.1.6. Araştırma becerisi

Katılımcıların üçü (K4, K5, K6) sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci deneyimlerinden bu öğrencilerin yüksek araştırma becerisi özelliklerine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin K4 öğrencisinin bu özelliğini “... Genelde araştırıp geliyor derse çünkü... Genelde zaten evde boş dururken de sürekli internetten araştırma videoları, belgesel izlediğini biliyorum... O kendi ihtiyacını kendi zaten karşılıyor... Kesinlikle ulaşıyor yani çok bu konuda, belki de en çok benimle konuşuyordur diye düşünüyorum. Kesinlikle yani her türlü bilgiye ulaşabiliyor...” (s. 66, st. 1809-1813) sözleriyle ifade etmiştir. K5 ise öğrencinin araştırma becerisi ile ilgili deneyimlerini su sözlerle belirtmiştir; “... Mm mail attığı bile oluyor hocam... Yok, ulaşamadığı zamanda değil. On beş tatilde bile annesinin telefonundan her gün çalışmalarını bana whatsappdan üç güne bir biz konuşmuşuz. Üç güne bir iki tane ekstra farklı kaynak vermişim çalışmaları noktasında. Haftanın işte Çarşamba ve cumartesi günleri bana video çekiyor ıı hızlı hızlı 30 saniyelik 45 saniyelik aban annesinden yolluyor...” (s. 85, st. 2319-2325).

4.1.2. Kişilik özellikleri

Katılımcıların tümü görüşmelerde sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sahip olduğu kişilik özelliklerini farklı farklı belirtmişlerdir. Katılımcıların sınıflarında deneyimledikleri üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere ait kişilik özellikleri ile ilgili görüşleri şöyledir.

4.1.2.1. Olgunluk

Katılımcıların ikisi (K1, K4) sınıflarında bulunan bu öğrencilerin sınıf arkadaşlarına ve yaşlılarına göre daha olgun davranışlar sergilediğini belirtmişlerdir. K1 öğrencisinin olgun davranışlarını “...Açıkça söylemek gerekirse yaşına göre farklı davranışları var. Bir kere arkadaşlarından daha olgun davranıyor. Bunun için de sürekli oyunlarda

onu işte hakem gibi ya ad işte sınıf başkanımız a o. Bu açıdan yaşından daha büyük davranabiliyor... Benim gördüğüm en büyük sorun yaşlılarıyla ee iletişimi hep, nasıl anlatayım, idare etmek üzerine” sözleriyle ifade etmiştir (s. 7, st. 187-190). K4 ise bu öğrencinin özellikleri sorulduğunda “...Bir kere daha olgun... Kesinlikle. Yani arkadaşlarının böyle takıldığı, çocuklar birbirini şikâyet eder saçma sapan şeylere takılır. (hı hı) Bu öyle şeylere takılmıyor. Genelde ee, onlara hani konuşarak anla... Niye konuşarak anlaşıyoruz şeklinde yaklaşıyor. (Hu) Yani ona davranılan ters bir duruma göre bile direkt iyilikle cevap veriyor. Benim en çok dikkat ettiğim şey buydu. Hani çok boş geliyor onların tartışması açıkçası ona... Çocukça geliyor kesinlikle. Biraz daha hani alıp karşıma çok konuşmuşluğum oldu çünkü...” sözleriyle deneyimlediklerini aktarmıştır (s. 61, st. 1668-1678).

4.1.2.2. Liderlik

Katılımcıların üçü (K1, K4, K6) sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli bu öğrencilerin liderlik vasıflarının olduğunu ifade etmiştir. Örneğin K1 sınıfında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin liderlik özelliğini “...sürekli oyunlarda onu işte hakem gibi ya da işte sınıf başkanımızda o...” (s. 5, st. 189) sözleriyle ifade etmiştir. K4 “...Kesinlikle ve girdiği her ortamda lider oluyor. Mecburen lider oluyor. Bu yük çocuğa yükleniyor sanki... Ama istemsiz olarak bile hemen sınıfın lideri oldu mesela 1 ayda. Yani bunu ne biz seçtik ne kendi. Yani arkadaşları onu direkt lider yaptı zaten.” (s. 65, st. 1782-1783) sözleriyle sınıfında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin liderlik özelliği gösterdiğini belirtmiştir. K6 ise öğrencisinin liderlik özelliklerini su sözlerle açıklamıştır; “...böyle liderlik özelliği falan da var... Hatta mesela bilgi yarışması ya da işte top oyunları oynayacak olsak herkes Mirza’yı takımında görmek istiyor...” (s.112, st. 3070-3077).

4.1.2.3. Yüksek özgüven

Katılımcıların ikisi (K1, K3) sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yüksek özgüven içeren davranışlar sergilediğini görüşmeler esnasında belirtmişlerdir. K1 öğrencisinin sahip olduğu özgüveni “... Bir de hocam kendine olan özgüveni çok yüksek. Ben yaparım ben bilirim havaların da hep. Hani haksız da sayılmaz. Özellikle matematik dersinde sınıfının nerdeyse bir iki seviye üstünde. Üstü sınıfın kazanımları ile ilgili sorular sorsam bile cevaplayabiliyor. Ee bunun da farkına varınca tabi hemen biraz şımarabiliyor. Gerçi bu şımarıklık dönemin başlarında biraz daha

fazla gibiydi sanki. Şimdi biraz daha normale döndü. Ama bu özgüvenini azaltmadı kesinlikle...” (s. 8, st. 215-221) sözleriyle ifade etmiştir. K3 ise “...Gerçi bizim buraya gelenlerin çoğu zeki, akıllı ama bunlar biraz daha çabuk kavradıkları için ben biliyorum havasındalar mesela...” (s. 49, st. 1337-1338) sözleriyle öğrencisinin yüksek özgüvenini belirtmiştir.

4.1.2.4. Farklı bakış açısı

Katılımcıların dördü (K1, K2, K4, K5) sınıflarında buluna üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınıfta bulunan arkadaşlarına ve akranlarına göre farklı bir bakış açısına sahip olduğunu gösteren davranış örüntülerinin varlığından bahsetmişlerdir. Örneğin K1 “...o çocukta mesela çok farklı bakıyor olaylara yani soru sorduğunuz zaman mesela yaşıtlarından zaten bir yaş küçük aslında ama soru sorduğunuz zaman olaylara çok farklı cevaplar verebiliyor... Yani ıı öğrencinin sınıf içerisinde sınıf çerçevesinde düşündüğümüz zaman sınıftan farklı davranışlar sergileyen, ıı diğer öğrencilerden farklı ıı mesela olayları farklı yorumlayan, ders içerisinde soru sorulduğu zaman o soruları farklı cevaplayan veya farklı sorular soran öğrenciler daha çok farklı soru soran öğrenci şeklinde” (s. 15, st. 413-416, 795-799) sözleriyle öğrencisinin farklı bir bakış açısına ve davranışlara sahip olduğunu belirtmiştir. K5 ise “... Veya hani sorduğu sorularda olaya bakış açısı çok farklı olabiliyor. Hani burada ıı atıyorum kuvvet konusu işlerken sorulması gereken standart sorular var. Ama onun bakış açısı çok farklı, çok astronomik, olağan dışı şeyler, çok ince noktalara değinebiliyor...” (s. 76. St. 2081-2086) sözleriyle sınıfında bulunan bu öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilere değerlendirildiğinde farklı bakış açısından sorular yönelttiğini ifade etmiştir.

4.1.2.5. Uyumlu sosyal davranışlar

Katılımcıların ikisi (K1, K5) sınıflarında bulunan bu öğrencilerin arkadaşlarıyla ve çevrelerindeki diğer insanlarla uyumlu sosyal davranışlar sergilediğini belirtmişlerdir. K1 “... Normal bizim bildiğimiz çocuklarla beraber oynarlar beraber uyum içinde oynarlar...” (s. 29, st. 830-831) sözleriyle bu öğrencilerin sosyal anlamda uyumlu olduğunu ifade etmiştir. K5 ise bu uyumu şu sözlerle belirtmiştir; “...Çocuklarımız arkadaşlarıyla uyumlu...” (s. 81, st. 2218-2219).

4.1.2.6. Büyük yaş gruplarıyla arkadaşlık

K4 öğrencisinin kendinden daha büyük yaş gruplarıyla arkadaşlık yapma eğiliminde olduğunu şu sözle ile ifade etmiştir; “...Yani benim gördüğüm en çok yaşıtlarıyla. Yani onlarla çok mutlu değil sanki yaşıtlarıyla. (hı) Yani mesela kuzeni var 8.sınıflarda.(hı hı) En üst sınıfta. Onunla daha iyi anlaştığını düşünüyorum. Yani on-

larla muhabbet etmek ona daha iyi geliyor... ” (s. 65, st. 1777-1780).

4.1.2.7. Sempatiklik/Mizah özelliği

Katılımcıların ikisi (K5, K6) sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sempatik tavırlar sergilediğini belirtmişlerdir. K5 öğrencisinin bu özelliğini “...Hani ben ve diğer hocalar Salih’i seviyoruz. Sempatik çocuk. İı konuşması etmesi yaşıtlarından ilerde. Hani yaptığı espriler, ıı konuşabildiğin konular, ıı farklı... Hani durum böyle...” (s. 86, st. 2358-2361) açıklarken K6 “...Dediğiniz gibi çok sosyal bir çocuk, böyle liderlik özelliği falan da var. Dediğiniz gibi. Öyle bir sorun yaşamıyor. Hani arkadaşları tarafından seviliyor, arkadaşları onu kıskanıyor mu kıskanmıyor mu dersiniz yani öyle bir sorun da yok. Olabilir ama çok böyle somut anlamda çok çalışkan ama biz bunu sevmiyoruz ya da öyle bir şey yok. Sosyal ortamlarda arkadaşlarıyla oynuyor, hatta mesela bilgi yarışması ya da işte top oyunları oynayacak olsak herkes Mirzay’ı takımında görmek istiyor. Öyle çok açık yaşanan bir sorun en azından benim gözlemlediğim kadarı ile yok...” (s. 112, st. 3070-3078) sözleriyle ifade etmiştir.

4.1.2.8. Hayal kurma

K6 sınıfında buluna üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin hayal kurma becerisinin yüksekliğini su sözlerle ifade ermiştir; “...Mesela bende sosyal bilgiler dersinde bazı konuları işliyorum. Mesela bakıyorum yani şey diyor ilgisiz duruyor. Arkasına yaslanıyor böyle dalıyor gidiyor bazen...” (s. 103, st. 2822,2824).

4.1.3. İstenmeyen davranışlar

Katılımcıların tümü sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bir takım sınıf içi istenmeyen davranış örüntüleri sergilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların sınıflarında deneyimledikleri üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere ait istenmeyen davranış örüntülerine yönelik ile ilgili görüşleri şöyledir.

4.1.3.1. Dikkat eksikliği problemi

Katılımcıların üçü (K1, K3, K5) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerinin dikkat eksikliği yaşadığını belirtmişlerdir. Örneğin K1 bu konudaki deneyimini “...Şimdi burada aile evet şimdi bu çocuklarda özellikle dikkat eksikliği problemi olduğu için bizim öğrencimizde hiperaktif zaten bu konuda da bir tanısı var zaten ee biz ilaç kullanılması taraftarı değiliz ilaç kullandırtmıyoruz...” (s. 19, st. 543-550) şeklinde ifade etmiştir.

K5 ise bu durumu şu sözlerle açıklamıştır; “...İşte defterinin köşesini çizebiliyor. Veya işte yanındakiyle sağındakiyle solundakiyle daha farklı ilgilenmeye başlıyor...” (s. 76, st. 2078-2079).

4.1.3.2. Sosyalleşme problemleri

Katılımcıların ikisi (K1, K4) sınıflarında bulunan öğrencilerin sosyalleşme konusunda sorunlar yaşadıklarını ve bireysel hareket etme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. K1 bu deneyimini “...Yani bu tür çocukların kendilerine has kuralları olduğunu düşünüyorum. Kendilerine has davranış şekilleri... Normal bizim bildiğimiz çocuklarla beraber oynarlar beraber uyum içinde oynarlar mı? Bunlar ya bir kenarda olurlar ya da kendileri kurar ıı mesela farklı kurallar koymaya çalışırlar ıı ve yani biraz da şeyin toplumun dışında oluyorlar, öğrenci topluluğunun genellikle dışında oluyorlar... Arkadaşlarının kendini anlamadığını düşünüyorlar gibime geliyor. Eee öyle bir şeyleri var, çünkü arkadaşları yüzeysel belki düşündüğünü yani arkadaşlarının yüzeysel hareket ettiklerini yüzeysel düşündüklerini düşünüyorlar. Kendileri düşünme biçimiyle ıı ya da olayları yorumlama biçimleriyle diğer çocukların yorumlama biçimlerinden farklı olmasından kaynaklı ıı biraz kendilerini uzak tutuyorlar...” (s. 29-30, st. 829-845) sözleriyle ifade etmiştir.

4.1.3.3. Düzensizlik

K3 sınıfında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin düzensizlik özelliklerini şu sözlerle ifade etmiştir; “...Yani genelde bu tip öğrenciler mesela (Eee) şey yapmazlar çok düzenli değillerdir. Mesela not tutmazlar... Abdullah mesela hiç not tutmaz yani ben uyardığım zaman ancak not tutar” (s. 46, st. 1280-1281).

4.1.3.4. Derse karşı ilgisizlik

K3 sınıfında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci ile derste deneyimlediği ders dinlememe problem davranışını “...Hani sadece dersi o şekilde dinlemek ya da bir başka şeyle meşgul olurlar...” (s. 46, st. 1281-1282) sözleriyle ifade etmiştir.

4.1.3.5. Yönetme zorluğu

Katılımcıların ikisi (K1, K4) sınıflarındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınıf içerisinde yönetilmesi zor davranışlar sergilediğini belirtmişlerdir. Örneğin K1 öğrencisinin bu özelliğini şu sözlerle açıklamaktadır; “...Yani iletişim kuruyor da onların söylediği şeyler buna biraz saçma geliyor. Saçma geldiği zaman da itiraz ediyor. (Hu) Hani normalde bir çocuk annesi ne derse direkt kabul eder ve yapar. (hı hı) Ama öyle değil yani sorguluyor ona söylenenleri yapacaksın diyor annesi mesela. Hayır di-

yor niye yapacağım bana açıklayacaksın diyor...” (s. 61-62, st. 1686-1691).

4.1.3.6. Olumsuz mükemmeliyetçilik

K4 üstün zekâlı ve yetenekli öğrencisinin olumsuz mükemmeliyetçilik özelliğini “...Fazlasıyla. Mesela 3.oluyor denemede. Hemen bir ee kendini sorguluyor yani nasıl 3. oldum ve bu onu üzüyor...” (s. 65, st. 1793-1794) sözleriyle belirtmiştir.

4.1.3.7. Beklenmedik başarısızlık

K4 öğrencisinin süreç içerisinde zaman zaman beklenmedik bir şekilde başarısızlık yaşadığını şu sözlerle ifade etmiştir; “...Çalışmıyor... Salih sadece derste anladığı ile götürüyor. Yani derse ciddi odaklanıyor. Derste kavriyor ama onun üstüne ekstra bir şey koymuyor, yapmıyor. Bu noktada tabi evde ders çalışmayınca ailede hocam bizim oğlan çalışmıyor. Yani bu dönem ilk yaptığımız denemelerde Salih 24. Oldu deneme sınavın da ama ilk üçte normalde. Ben biliyorum. Yani Salih’e o hafta bir fırça, bir kızma diğer denemede birinci...” (s. 91, st. 2476-2481).

4.2. Karşılaşılan Zorluklar

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde genel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrencilerin eğitim sürecinde belirli sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Görüşme yapılan katılımcıların tümü genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere ders verme sürecinde farklı zorluklarla karşılaştığını ifade etmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların belirtmiş olduğu bu zorluklar;

- Öğrencinin yaşadığı zorluklar
- Öğretmenin yaşadığı zorluklar
- Sınıf ortamından kaynaklı zorluklar
- Sistemden kaynaklı zorluklar olarak sınıflandırılabilir.

Tablo 4.3’de tema ve alt temaların her birinin kaç katılımcı tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4.3

Karşılaşılan zorluklar

Öğrencinin Yaşadığı Zorluklar	F
• Tanıdan kaynaklı yüksek beklenti	2
• Derste sıkılma olgusu	5
• Dışlanma	1
• Yeteneklerinin fark edilememesi	1
Öğretmenin Yaşadığı Zorluklar	
• Fazla iş yükü	4
• Materyal eksikliği ve fiziksel yetersizlikler	4
• Her öğrenciye eşit olamama kaygısı	2
Sınıf Ortamından Kaynaklı Zorluklar	
• Sınıf mevcudu fazlalığı	4
• Sınıf içi seviye farklılıkları	4
Sistemden Kaynaklı Zorluklar	
• Tanılama sürecindeki sorunlar	4
• Göstermelik hizmetler	4
• Merkezi sınav kaygıları	1
• Kurumlar arası eşitsizlik	1
• Mali sıkıntılar	3
• Kırsal bölge olma kaynaklı sorunlar	4

4.2.1. Öğrencinin yaşadığı zorluklar

Katılımcılar görüşme sırasında genel eğitim sınıfında eğitim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bu süreçte yaşadığı zorlukları ile ilgili görüşlerini farklı noktalara dikkat çekerek ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu ifadeleri aşağıdaki gibi sınıflanabilir.

4.2.1.1. Tanıdan kaynaklı yüksek beklenti

Katılımcıların ikisi (K1, K2) sınıflarındaki bu öğrencilerin tanılarından kaynaklı gerek çevresel gerek bireysel yüksek akademik beklenti içerisine girdiklerini ifade etmişlerdir. K1 üstün zekâ etiketinden dolayı öğrencisine bakış açısını “...Yani sonuç olarak bu çocuk üstün zekâlı bir öğrenci ya ondan dolayı. Hu nasıl anlatsam. Yani baş-

ka bir öğrenci sorsa ilgisizliğine ya da işte yaşı küçük olabilir diye ya da belki pek ilgi mi çekmez umursamam ama o sorunca daha bir garip geliyor. Yani üstün zekâlı sonuçta diye geçiriyorum içimden... Bende bir beklenti içerisine girmiş oluyorum yani normal olarak” (s. 7-8, st. 205-212) sözleriyle ifade ederken K4 öğrencisinin bu etiketten dolayı yaşadığı zorluğu “...bu çocuğun bence üstüne bir yük yüklüyor yani. Zaman zaman bu durum ona ağır geldiğini düşünüyorum. Bence en çok burada zorlanıyor... Mesela 3.oluyor denemede. Hemen bir ee kendini sorguluyor yani nasıl 3.oldum ve bu onu üzüyor...” (s. 65, st. 1789-1794) sözleriyle belirtmiştir.

4.2.1.2. Derste sıkılma olgusu

Katılımcıların altısı (K1, K2, K3, K4, K5, K6) sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin derste çabuk sıkıldıkları yönünde bilgiler vermişlerdir. Örneğin K2 “...genellikle diğer öğrencilere nazaran daha hızlı konuyu kavrayıp ondan sonra sıkılıyorlar, derste sıkılıyorlar...” (s. 29, st. 818-819) sözleriyle bu durumu açıklamıştır. K6 sınıfında bulunan öğrencinin derste sıkılma olgusunu şu sözlerle ifade etmiştir. “... Mirza’da ona cevap vermeyince bazen iyice dersten kopuyor. Zaten anlattığım yerleri de biliyor. O yüzden bu defa iyice sıkılmaya başlıyor...” (s. 105, st. 2857-2859). K5 sınıfındaki öğrencinin derste sıkılma olgusunu “...Sıkılabilir yani zaten. Örneğin çalışma anlatımı bittiğinde worksheet dağıtıldığında yeniden çocuk sıkılır zaten ben halletmiştim bunları gibi...” (s. 81, st. 2216-2219). “...ilk anlatımdan sonra sıkılıyor daha sonra farklı şeylerle ilgileniyor. İşte defterinin köşesini çizebiliyor. Veya işte yanındakiyle sağındakiyle solundakiyle daha farklı ilgilenmeye başlıyor...” (s. 76, st. 2077-2079) sözleriyle ifade etmiştir.

4.2.1.3. Dışlanma

K2 sınıfında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin sınıftaki akranları tarafından dışlanma sorunu ile karşı karşıya olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir; “...arkadaşlarının kendini anlamadığını düşünüyorlar gibime geliyor. Eee öyle bir şeyleri var, çünkü arkadaşları yüzeysel belki düşündüğünü yani arkadaşlarının yüzeysel hareket ettiklerini yüzeysel düşündüklerini düşünüyorlar. Kendileri düşünme biçimiyle u ya da olayları yorumlama biçimleriyle diğer çocukların yorumlama biçimlerinden farklı olmasından kaynaklı uı biraz kendilerini uzak tutuyorlar. İşte arkadaşları onların bu tarzını gördükleri için kendileri uı kendilerinden uzak tutuyorlar...” (s. 30, st. 841-850).

4.2.1.4. Yeteneklerinin fark edilememesi

K1 sınıfında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin yeteneklerinin öğretmenleri tarafından fark edilememesi ile ilgili yaşadığı sorunu “...*Bu çocukların yani yaşadığı sorunlar ne olabilir? Kendi yeteneklerini keşfedecekleri alanların bulunmaması olabilir yani o çocuklar okula evet bizde bunu sınıf ortamında çok yansıtamıyoruz yani o çocuğa mesela sen üstün zekâlısın moduna girmiyoruz yani ailesiyle de bunu konuşuyoruz çocuğa da mesela arkadaşları da o tarzda yaklaşmıyor ama o çocuk en azından yani kendini biliyor. Kendini biliyor ama...*” (s. 15, st. 423-428) sözleriyle ifade etmiştir.

4.2.2. Öğretmenin yaşadığı zorluklar

Görüşme verilerinden elde edilen bulgulara göre genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin derslerine girmenin getirdiği sorumluluklar ve deneyimledikleri zorlukları öğretmenlerin dile getirdikleri görülmektedir. Görüşmelerde katılımcıların ifade ettiği belli başlı bu sorunlar aşağıdaki gibi sınıflanabilir.

4.2.2.1. Fazla iş yükü

Araştırmanın yürütüldüğü katılımcıların dördü (K1,K4, K5, K6) süreçte yaşadığı zorluklardan biri olarak fazla iş yükünden bahsetmektedirler. Yoğun ders saatleri, ders dışındaki yükümlülükleri, yetiştirilmesi gereken yoğun müfredat gibi sorunlar öğretmenlerin belirttiği belli başlı iş yükleri olarak işaret edilmektedir. K1 iş yükünün yarattığı sorunları “...*Ben sürekli hem destek oda için hem kurs için, hem de normal sınıfta ki süregelen eğitim için evrak hazırlıyorum. Bu kadar yorucu bir süreç ki... MEB'deki sisteme giriş yapıyoruz. Sonra ara ara onların çıktısını alıyoruz. İdarecilere imzalattırıyoruz vs. derken ben evrak işi yapmaktan öğretmenlik yapamadığımı hissediyorum. Kötü bir süreç hele bu kadar karmaşık ve yoğun iş yükünün içerisinde üstün zekâlı öğrenci için oturup çalışıyorum desem külliye yalan söylemiş olurum zaten. Yok, öyle bir şey ne yazık ki...*” (s. 11, st. 313-320), “...*Hayır şöyle yapalım mesela öğretmeni parçalara bölüyor ee öğretmen parçalara bölündüğü zaman bir yere odaklanmıyor, bir yere odaklanmadığı için her yere enerjisini dağıtmış oluyorsun sen öğretmenin. Ama bir yere odaklandığında ee şu anda okullarımızdaki ee başarı seviyesinde mesela biz belirli gün ve haftalar, sosyal etkinlikler, kulüpler şu bu diye diye öğretmenin enerjisini o kadar parçalıyoruz ki öğretmen derse odaklanmıyor mesela. Öğretmenden her şeyi bekliyor ama o alanı da vermiyor öğretmene...*” (s. 22, st. 627-633) sözleriyle vurgulanmıştır.

K5 ise fazla iş yükünün yarattığı zorlukları şu sözlerle ifade etmiştir; “...Zaten ders 40 dakika. İu işte yoklamadır, ödev kontrolüdür, yetişmesi gereken bir sınav var, bursluluk var, LGS var, müfredat var, ödev kontrolü var, deneme sınavı var, yazılı var. Hani bütün bunların arasından ıı... Bir de üstün zekâlı öğrenci ile ilgilenmek ekstra 40 kişinin yanında kolay değil...” (s. 85, st. 2310-2315).

4.2.2.2. Materyal eksikliği ve fiziksel yetersizlikler

Araştırma süresince görüşülen katılımcıların dördü (K2, K4, K5, K6) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim sürecinde materyal eksikliği ve fiziksel eksikliklerin sorun olarak karşılırlarına çıktığını belirtmişlerdir. K4 okulun fiziksel yetersizliği ile ilgili görüşlerini “...Viranşehir’de, ilçemiz için söyleyebilirim bu konuda en iyi olan okul burası. Fakat bu okul bile benim gözümde en azından üniversitede aldığım eğitime göre yeterli değil...” (s. 64, st. 1748-17502) sözleriyle dile getirirken K6 ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; “...Ama dediğim gibi ne kadarını uygulayabiliyoruz. Bazı şeyler dışardan belki işte bizimle alakalı bir problem olarak görülebilir ama ne yazık ki böyle olmuyor uygulamada. Ortam, sınıf, işte ders saati gibi şeyler müsaade etmiyor bazı şeylere ne yazık ki. Materyal eksikliği hissediyoruz elbette bunun yanında...” (s.40, st. 1103-1107). K5 ise aldığı zekâ oyunları eğitimini bu öğrencilere materyal eksikliği yüzünden aktaramadığını “...Şimdi ben bu zekâ oyunları eğitimini aldım. Ama bu oyunlar şimdi elimde yok. Evet, materyalim yok. Veya bu oyunları oynatabileceğim bir zaman yok...” (s. 86-87, st. 2364-2369) sözleriyle belirtmiştir.

4.2.2.3. Her öğrenciye eşit olamama kaygısı

K6 ve K5 genel eğitim sınıfında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin eğitsel gereksinimlerine cevap vermeye çalışırken sınıfta diğer öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının dışına çıktığı kaysını yaşama sorununu şu sözlerle ifade etmiştir; “...Onu bıraksan sabaha kadar soracak. Bu defa diğer arkadaşlarının hakkına girmiş oluyorum gibi geliyor. Hocam çünkü sınıf 28 kişi diyelim. Bir tek Mirza’nın tüm ders boyunca sorularını yanıtlasam. Bu defa diğer çocuklar sıkılıyor. Yani hani mesela sıkılmasalar bile bu çocuklar iki yıl sonra sınava girecekler... Belki O yapabilecek sınavda ama ben onunla ilgileneyim derken bu çocukların başarısız olması hoş olmayacak. Benim e bu konuda üzerimde bir sorumluluk var” (s. 104, st. 2841-2847, 2853-2855). Aynı katılımcı görüşmenin başka bir kısmında yine bu durumu farklı şu sözlerle dile getirmiştir; “...O kadar sınıf kalabalığında ona göre mi ders anlatacak yoksa diğerlerine göre mi.

Öğretmenler olarak biz genelde ortalamayı temel alıp ders anlatmak durumunda kalıyoruz...” (s. 106, st. 2904-2906). K5 ise bu durumu “...Şimdi sınıfın ıı ben ders anlatırken ortalamaya dikkat etmem lazım. Ne çok ıı alt seviyeye göre ne çok üst seviyeye göre. Bir ortalama alarak biraz aşağı değinerek biraz yukarı değinerek ama hani biraz ortayı kucaklamak lazım daha çok götürmek noktasında. Ama bu noktada zaman zaman ben geçiştirmek zorunda kalıyorum. Zaman zaman onu dinliyorum bu defa öteki tarafı götüremiyorum. Hani diğer derslerde de bunun bu şekilde olduğunu düşünüyorum...” (s. 83, st. 2270-2276) sözleriyle belirtmiştir.

4.2.3. Sınıf ortamından kaynaklı zorluklar

Görüşme yapılan katılımcıların tümü üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim alma süreçlerinde sınıf ortamından kaynaklanan zorluklarla karşılaştığını belirtmişlerdir. Katılımcıların farklı noktalarda değindikleri bu sorunlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir.

4.2.3.1. Sınıf mevcudu fazlalığı

Katılımcıların dördü (K1, K4, K5, K6) sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklı üstün zekâlı ve yetenekli olan öğrencinin eğitimi konusunda zorluklar yaşadığını vurgulamışlardır. K5 sınıftaki mevcudun fazla olmasının bu tür öğrencilerin eğitiminde zorluk çıkardığını “...55 kişilik sınıf veya burada çoğu okula gidin 40 kişinin üstünde mevcut. Şimdi biz 25 kişilik derslikte Salih ile bu kadar ilgilenabiliyorsak ıı sizin araştırma konunuz adına 40 45 kişilik 50 kişilik bir sınıfta ıı bu nasıl mümkün olacak... : Bir de üstün zekâlı öğrenci ile ilgilenmek ekstra 40 kişinin yanında kolay değil. ” (s.84, st. 2305-2308, 2315) sözleriyle dile getirmiştir. K6 ise sınıf mevcudundan kaynaklı problemi su sözleriyle vurgulamıştır; “...ben şimdi 45 kişilik derse giriyorum. Bu çocuk 45 kişi içinde 1 kişi sınıfta zaten kalabalık bir sınıfız hani ben Mirza ile hazırladığım üstün zekâlılar ile ilgili programı tam anlamıyla uyguluyorum dersem yalan olur. Yani ona o kadar ilgi gösteremiyorum...” (s. 105, st. 2878-2881). Yine aynı katılımcı görüşmenin ilerleyen kısımlarında bu durumu farklı sözlerle şöyle belirtmiştir; “...Tabiki yapıyoruz raporları tutuyoruz takvimini işletiyoruz toplantısını yapıyoruz ama dediğim gibi sınıflar çok kalabalık... Yani ben hani açık konuşayım. Hani bence şu ortamda şu şartlarda özel eğitim öğretmeni bile o sınıfın öğretmeni olsa o çocuğa faydalı verimli olacağını anladın mı yani...40 dk. Ders var 45 tane öğrenci var ben istediğim kadar bu konuya hâkim olayım bilgi sahibi olayım diğer öğrencileri bir yere bırakıp hani o çocukla, onun

ilgisine yeteneğine hitap edecek şekilde o sınıfta o ders saatinde ders yapmam da pek mümkün değil. 5 dakikamı ayırırım ama o da ona ne kadar yeterli olur” (s. 109-113 st. 2979-2980, 3116-3122).

4.2.3.2. Sınıf içi seviye farklılıkları

Katılımcıların dördü (K1, K4, K5, K6) sınıf içi seviye farklılıklarından kaynaklı sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin K1 bu durumu “...Yani buna bakarak ee okullarda mesela destek eğitimi olarak şimdi öğrencimiz bir tane evet bakıyorsun yeterli olarak şey mi hayır ne diyorum mesela biz daha çok akademik başarıya yöneliyoruz onun için ayrı özel bir şey yapamıyoruz yani sınıf ortamında çünkü bu alan yok yani 32 tane öğrenci ona yönelsen öbürleri geri kalacak onlara yönelsen o geride kalacak. O yüzden şeyi de mesela o destek eğitiminde bir üst sınıfa geçmememizin sebebi de bu, sınıfta arkadaşlarıyla birlikte gitsin, sıkılmasın...” (s. 14, st. 398-404) sözleriyle ifade etmiştir. K5 sınıfındaki etnik farklılıkların da seviye farklılığına yol açtığını şu sözlerle dile getirmiştir; “... Şimdi aynı sınıfta düşünün Suriyeli de var. Veya çok uı seviyesi düşük bir öğrenci de var. Bir de çok üstün yetenekli bir çocukta var... Ama onun bakış açısı çok farklı, çok astronomik, olağan dışı şeyler, çok ince noktalara değinebiliyor. Bu noktalarda ona cevap verirken uı onun seviyesinde olmayan öğrencinin bu defa kafası karışabiliyor normalde onun algıladığı şeyi algılayıp sorduğu şeyi diğer çocuk normalde konuyu algılamışken ama bu defa onun sorusunu bu defa anlayamıyor ve konuyu karıştırıyor...” (s. 76, st. 2084-2090). K6 ise sınıfta buluna öğrencilerin seviye farklılıklarından kaynaklanan zorlukları şu sözlerle dile getirmiştir; “...Aynen, basit konularda ya da normal seviyedeki çocuklara göre, işlediğimiz konularda ilgisiz kalıyorlar. Böyle sessiz kalıyorlar ya da dikkatlerini vermiyorlar öyle bir sıkıntıları olabiliyor ya da bazen gerçekten merak ettiği şeyleri öğrenmede onlara yeterince dönüt veremiyoruz ders esnasında şimdi onun istediği bilgiyi vermeye kalksak, diğer öğrencilerin üstünde kalıyor... Aynen, onlara anlatmamız gereken konu var dediğim gibi. Bazen istedikleri bilgiyi alamıyorlar o da onları olumsuz etkiliyor. Merak ettiği bir şey var mesela size soru soruyor açıklamaya çalışıyoruz ama soruları çok sordukları için, bir tane iki tane çocuk derste çok soru soruyor. Ona açıklasan diğer öğrencilere anlatman gereken konuyu yetiştiremiyorsun, geri kalıyorsun onlar anlayamıyor. Böyle bu anlamda sorun olabiliyor...” (s. 111-112, st. 3052-3065).

4.2.4. Sistemden kaynaklı zorluklar

Araştırma sürecinde görüşülen katılımcıların tümü genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet verme sürecinde sistemden kaynaklı zorluklar yaşandığını vurgulamışlardır. Sistemden kaynaklı karşılaşılan zorluklar her katılımcı tarafından farklı farklı noktalara değinilerek ifade edilmiştir. Vurgulanan bu farklı noktalar aşağıdaki gibi sınıflanabilir.

4.2.4.1. Tanılama sürecindeki sorunlar

Araştırma katılımcılarının dördü (K1, K2, K4, K6) tanılama sürecinde sistemden kaynaklı zorluklar olduğundan bahsetmişlerdir. Örneğin K1 BİLSEM sınavına öğrenci yönlendirirken yaşadığı sorunları şu sözlerle dile getirmiştir; “...Yok, yani sınava götürme bile sıkıntı oluyor mesela o sınav bile bana göre çok yanlış dediğim gibi biz her sınıftan sayı çok olmasın diye iki üç tane öğrenci seçmek zorunda kalıyoruz dediğim gibi belki ben A öğrencisi üstün zekâlıdır diye bakarım ama B’dir ama ben A’yı göndermişimdir. B hakkını kaybetmiş olabilir o esnada... İşte dediğim gibi her öğrenciyi mesela 32 kişinin 32sini gönderemiyorsun. En fazla 10 tane göndersem hatta niye 10 tane aa 10 olur mu gibisinden tepki veriliyor. Hani bence bu sınavın okullarda bütün öğrencilere uygulanması gerekiyor dediğim gibi bu niye yeterli bilgiye sahip olmadığımız için yani dediğim gibi belki ben o 7 öğrenciyi gönderdim ama göndermediğim diğer öğrencilerin içerisinde vardı...” (s. 17, st. 472-486). K2 görev almış olduğu ilçede yetersiz tanılama süreçlerinin olduğunu ve bu konuda sistemselsel olarak düzeltilmesi gereken durumların olduğunu “...herhalde 10’a yakın tanımlı öğrenci vardı ilçemizde yanılmıyorsam. Evet. 10 Öğrenci vardı. Tabi bu da bir eksiklik yani normalde hesaplamamıza göre yüzde iki diye düşündüğümüz zaman 1370 tane öğrenci olması gerekiyor. Bunun için de bir tanılama süreci gerekiyor bunda da biraz önce bahsettiğimiz gibi maliyeti biraz yüksekti bir de bir ekip lazım bununla ilgili...” (s. 32, st. 903-907) sözleriyle belirtmiştir.

4.2.4.2. Göstermelik hizmetler

Katılımcıların dördü (K3, K4, K5, K6) genel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrencilere sunulan hizmetlerin çoğu zaman göstermelik olduğundan ve sistemin buna müsaade ettiğinden söz etmektedirler. Örneğin K4 “... Var evet BEP var... Evet, var yani kâğıt üstünde var. (gülüşmeler) Yani ben tek başıma hazırladım BEP’ini. Ee genelde araştırma konularına dayanan kazanımlar belirledim. (hı hı) Bunu aramızda yapıyo-

ruz ama. Hani sınıfın içinde değil ayrıyeten onu çağırıp araştırma ödevi verdiğim oluyor. Yani 4-5 sefer bunu yaptım bu zamana kadar...” (s. 63, st. 1719-1723) sözleriyle bu durumu açıklamıştır. K6 ise bu durumu su sözlerle ifade etmiştir; “...Yani hocam evet bunlara bu tür işte ister üstün olsun ister diğer türlü olumsuz anlamda gelişimsel olsun bu tür çocuklara yasal zorunluluk olarak bireysel bir plan hazırlıyoruz. Çünkü bu planların MEB sistemi üzerinden de işlenmesi gerek. Ama dediğim gibi ne kadarını uygulayabiliyoruz. Bu dışardan belki işte bizimle alakalı bir problem olarak görülebilir ama ne yazık ki böyle olmuyor uygulamada. Ortam, sınıf, işte ders saati gibi şeyler müsaade etmiyor bazı şeylere ne yazık ki. Bu açıdan baktığımızda yasal yaptırımların da bunlar göz önüne alınarak yapılmasında açıkçası ben fayda görüyorum. Bu sadece üstün zekâlı çocuklar için de geçerli değil. Diğer kaynaştırma öğrencisi de var onlara da plan yapıyoruz işte kendi değerlendirme sistemleri de farklı ama ne kadarını uygulayabilir ki bir öğretene... Yani ben açıkçası anladım anladım ya biz yani doğruyu söylemek gerekirse yani pek normal eğitimlerde bu çocuklar pek özel eğitim göremiyor gibi. Neden? Biz plan yapıyoruz bunlara tamam bireysel eğitim planı yapıyoruz. Aylık raporlarını tutuyoruz toplantı yapıyoruz ama şimdi siz bana dersiniz bu öğrenciye siz özel eğitimle, üstün zekâlılıkla ilgili yıllık plan uyguluyor musunuz gerçek anlamda? Tamam, kâğıt üzerinde yazıyor” (s. 105- 106, st. 2893-2903, 2872-2877).

4.2.4.3. Merkezi sınav kaygıları

K5 merkezi sınav sisteminden kaynaklı kaygıların genel eğitim sınıflarında olan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerini zorlaştıran bir olgu olarak belirtmiştir. K5 bu durumu “... Şimdi benim ıı bu alana yoğunlaştım, bir gerçek var. Liselere geçiş sınavı... Ya tamam özel alanları keşfedilsin. Resimdir, müziktir, bedendir, zekâdır, bilmem nedir ama yani ıı sen istediğin kadar sanat etkinliği istediğin kadar özel alnın ile ilgili çalışma yap ama günün sonunda ıı iyi bir liseye gidemezse, ıı denemeler istediği gelmezse ıı kimse memnun olmaz bundan... Şimdi sınavlar var, bursluluk var, yazılılar var, ailenin beklentileri var. Şimdi her aile öncelikle çocuğum iyi bir liseye gitsin istiyor. Bu çocuğu robotikte iyi tama özel yeteneği var ama bu çocuğu biz fen lisesine yollayamadık. Gitti Gazi Lisesine... ee orda ne olacak... Gitti ve Yunus Emre'ye, gitti tarım lisesine... Şimdi bu çocuğu bir anlamda fen lisesine götürmemeniz lazım... Şimdi Viranşehir'de nitelikli olarak belirleyebileceğimiz iki tane lise vardı. Biri Edip Kürkçüoğlu, buraya zaten bir tek kızlar gidiyor, erkek öğrencilerin şansı yok. Diğeri bir tane kalıyordu fen lisesi. Şimdi bir hafta Anadolu Lisesi de bu kontenjana alındı. Şu an iki

tane erkekler için ıı iki tane gidebileceği lise var. Eğer bu ikisine gitmezse bu çocuklar tamamen körelecekler...” (s. 87-88, st. 2368-2370, 2378-2384) sözleriyle belirtmiştir.

4.2.4.4. Kurumlar arası eşitsizlik

K1 genel eğitim sınıflarında eğitim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimindeki bir sorununda kurumlar arası eşitsizlik olarak belirtmiştir. K1 bu durumu ayrıntılı bir şekilde şöyle ifade etmiştir; “...Eşitlik yok. Neden eşitlik yok şöyle bir şey ben söylüyorum mesela şimdi bizim ülkemizde liselerle pansiyon liseleri ve ilkokullarda ödenek olayı var mesela. Şimdi ilkokullara ödenek verilmiyor her şey Milli Eğitim tarafından harcanıyor. Şimdi burada da sıkıntı şu oluyor biz buranın en iyi okuluyuz mesela. Viranşehir’ in en iyi, kaliteli okulu. Burasıyla işte bir Sakarya İlkokulu var Dumlupınar Okulu var, aynı seviyede değil ya da buranın bir köyü aynı seviyede değil. Niye? Ödenek kendi ellerinde değil. Bunun için işin içine idareci giriyor ve işte idareci aktif olursa okulu için Milli Eğitimden daha çok şeyler isteyebiliyor ya da işte veliler destekleri falan olabiliyor. Bu da merkezdeki velilerle kırsaldaki veliler eşit değil ki. Sen köydeki velilerden bir şey isteyemezsin yani. Hani yapmak isteseler de elinde o imkân yok. Bir kere o ödenek konusunun mesela tamamlanmış olması gerekiyor. Yani okulun kendine ait olması lazım... Sizin elinizde bir şey olursa siz onu kullanmayı öğrenirsiniz ve orayı daha iyi hale getirebilirsiniz...” (s. 22-23, st. 638-651).

4.2.4.5. Mali sıkıntılar

Katılımcıların üçü (K2, K3, K4) mali sıkıntıların sistemsel nedenler sebebiyle bu çocukların eğitiminde zorluk çıkardığını belirtmişleridir. Örneğin K2 uzman desteği için ödenek bulamamadan kaynaklı sorunları “...destek eğitim odalarında öğrencilerin yetenek alanlarına göre uzman desteğine ihtiyacımız var ama ne yazık ki sistem bu uzmanlara herhangi bir ödenek ayırmıyor. Destek eğitimleri ile ek ders verilebilir mi alan uzmanlarına ek ders yönergesinde yanılmıyorsam öyle bir şeye rastlamadık ama varsa faydalı olacağı, olur yani...” (s. 31, st. 871-878) sözleriyle vurgulamıştır. K3 sınıfındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin maddi sıkıntılar yüzünden projesinin beklentide olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir. “...bu öğrencinin de mesela bilgisayara ilgisi vardı. Bir proje vardı Denizli’de. O projeye gönderildi. Oradan derece aldı. Ama şimdi bir üst aşamaya geçemiyor maddiyat nedeniyle. Şu an bir sponsor arayışı içerisinde herhalde ondan sonra...” (s. 47-48, 1301-1310).

4.2.4.6. Kırsal bölge olma kaynaklı sorunlar

Katılımcıların dördü (K1, K2,K4, K6) kırsal bölgede hizmet verdiklerinden dolayı gerek genel eğitim sınıfında hizmet alan bu öğrencilerin gerekte bu öğrenciler hizmet veren öğretmenlerin bazı zorluklarla karşılaştığını belirtmişlerdir. Örneğin K2 kırsal bölgelerde BİLSEM’lerin olmamasından kaynaklı sorunları “...Üstün zekâlılarla ilgili de var, bilim sanat merkezine yönlendirdiğimiz öğrenciler var fakat bilim sanat merkezi Urfa merkezde olduğundan dolayı haftanın iki ya da üç günü gitmeleri gerekiyor. İlk başta bir süre gidiyorlar ondan sonra ailelerinin işte işlerinden dolayı...” (s. 34, st. 935-938) sözleriyle ifade etmiştir. K4 ise köy okulunda eğitim verdiği dönemdeki zorlukları şu cümlelerle açıklamıştır; “...Köy okulu olduğumuz için de herhangi bir rehberlik servisimiz de yoktu. Hatta sınıf öğretmenlerimiz ve ben bile bir dönem birleştirilmiş sınıflarda ders işledik. Bu çok farklı ve zor bir süreç ve bu sebeple biz dersi anlatabilirsek mutlu oluyorduk. Bu tür farklılıklarla çok da fazla ilgilenemiyorduk açıkçası...” (s. 56, st. 1561-1565).

4.3. Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitimi İle İlgili Deneyimler

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde genel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrencilerin eğitim sürecinde ilgili katılımcıların farklı nedenlerden dolayı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin gereksinimlerinin olduğu saptanmıştır. Görüşme yapılan katılımcıların tümü genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere ders verme sürecinde farklı farklı geçmiş eğitimler almalarına rağmen gerek eğitimin niteliğinden gerekse ilgili diğer olgulardan dolayı eğitim gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların belirtmiş bu gereksinimler şöyle sınıflandırılabilir;

- Lisans eğitimi
- Hizmet içi eğitimler
- Gereksinim duyulan eğitimler

Tablo 4.4’de tema ve alt temaların her birinin kaç katılımcı tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4.4

Üstün Zekâlı Ve Yetenekliler Eğitimi İle İlgili Deneyimler

Geçmiş Lisans Eğitimi	F
• Yetersiz ders içeriği	3
• Eğitim verenlerin yetkin olmaması	4
• Olumsuz tutum	2
• Dersin lisans programındaki zamanı	2
• Fen edebiyat ve formasyon sorunsalı	2
Hizmet İçi Eğitimler	
• Kısa süreli eğitimler	2
• Eğitim verenlerin yetkin olmaması	2
• Katılım için eğitim kriterlerinin uygunsuzluğu	1
Gereksinim Duyulan Eğitimler	
• Aday gösterme konusunda eğitim	1
• Destek odada hizmet verenlerin eğitimi	1
• İlgili hizmet içi eğitim	3

4.3.1. Geçmiş lisans eğitimi

Araştırma sürecinde görüşülen katılımcılar lisans döneminde aldıkları eğitimlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere genel eğitim sınıflarında hizmet vermek için farklı sebeplerden dolayı yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre bu sebepler aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir.

4.3.1.1. Yetersiz ders içeriği

Katılımcıların üçü (K1, K5, K7) lisans döneminde aldıkları dersin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Örneğin K1 lisans döneminde aldığı derslerin uygulama için yetersiz olduğunu “...*Hocam nasıl anlatsam... Sadece özel eğitim dersi için de değil aslında bu dediğim. Aslında onun için de geçerli elbette ama lisans eğitimi sırasındaki bakış açısıyla öğretmenlikteki imm yani uygulamadaki bakış açısı çok çok farklı oluyor. Aslında hiçbir şey bize üniversite anlatıldığı gibi değil de diyebilirim...*” (s. 4, st. 107-110) sözleriyle ifade etmiştir. K7 ise lisans döneminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik ders almadığını şu söz-

lerle vurgulamıştır; “...Eğitim almayınca net cevap vermek zor oluyor biraz. Doğruda bulmuyorum açıkçası eğitim almadığım için bir şey söylemek anlamlı gelmiyor... Evet, tabi matematik ağırlıkla ve fen edebiyat yüksek lisansta tabi eğitim derslerini aldık işte biliyorsunuz öğretim ilke ve yöntemlerini aldık ama hep normal öğrenciler için...” (s. 123, st. 3386-3393).

4.3.1.2. Eğitim verenlerin yetkin olmaması

Verilerden elde edilen bilgilere göre katılımcıların dördü (K1, K3, K4, K6) lisans döneminde aldıkları ilgili dersi veren eğitimcilerin bu alanda yekin olmadığını belirtmişlerdir. K1 bu durumu “...İşte öyle bir dersi çok da durmamıştı hoca konu üzerinde zaten ama genel özelliklerini filan atlatmıştı sanki. Daha doğrusu hoca anlatmamıştı da bölmüştü konuları herkese gruplar şeklinde bize anlattırmıştı. Hoca da ben de çok bilmiyorum diyordu. Dersimize girdiğinde öyle demişti. İşte ben de çok bilmiyorum. Hatta kitabı getirmişti. İşte bu kitaptan işleyeceğiz bende sizinle birlikte öğrenmiş olurum. Okurum vs. dediğini hatırlıyorum. Aynı hoca önceki dönemlerde yani ıı ikinci ya da üçüncü yıllarda tam hatırlamasam da galiba ilke ve yöntemler diye bir ders vardı ona girmişti. O dersi daha güzel anlatmıştı...” (s. 2-3, st. 44-48, 52-57) sözleriyle ifade ederken K6 bu durumu “...ıı tabi ki de ben Marmara üniversitesi eğitim çıkışlıyım. Lisans döneminde üstün zekâlı çocukların eğitimi başlıklı bir ders alsam da özel eğitim dersi içerisinde bir ya da uzun zaman geçti üzerinden ama iki de hafta durmuştuk üzerinde. Hocamız tıp fakültesinden gelen bir hocaydı. Biz genellikle beynin işleyişi ve işte beynin bu işleyişi bozulunca vs. ne olur gibi konulara daha çok değinmiştik. Başka... ıı... Yok, başka üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili hiçbir eğitim yaşamamış almadı açıkçasını söylemek gerekirse...” (s. 100-101, st. 2738-2745) sözleriyle belirtmiştir.

4.3.1.3. Olumsuz tutum/yanlış inanış

Katılımcıların ikisi (K1, K2) üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik geçmişte aldıkları lisans eğitimlerinde bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik olumsuz tutum ve yanlış inançlarının olduğundan bahsetmektedirler. Örneğin K1 “...Evet, lisans dönemimizin son döneminde özel eğitim dersi almıştık. Hatta özel eğitim kitabımız vardı. Hoca aldırmıştı bize. ım kimin kitabıydı hatta hatırlayacağım şimdi. ıı evet evet hatırladım. İbrahim Halil Diken diye birinin kitabıydı galiba. Evet, o derste zihinsel geriliği olan ıı işte görme engeli, işitme sorunu olan öğrencilerle ilgili dersler almıştık.

O derslerin içerisinde üstün zekâlı çocuklar yani yaşitlarından ileri zekâyâ sahip dahi çocuklarla ilgili derste işlemiştî hoca. Aslında biz öğrenciyken ben hep şey diye düşünmüştüm. Özel eğitim dersi sanki bir tek geriliği olan öğrencilere yönelik bir şeymiş gibi. Mesela işte öğretmenlerimiz yani şey gibi sanki okuyamayan düşük IQ'su olan ya da işte ne bileyim çok hareket problemi olan öğrenciler ile ilgili şeyler gibi gelmişti bana. Çünkü onların desteğe ve özel bir ilgiye ihtiyaçları var sanıyordum...” (s. 2, st. 33-44) sözleriyle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerine yönelik yanlış inancını dile getirmiştir. Aynı katılımcı görüşmenin ilerleyen kısımlarında bu yanlış inancını “...Yani ben az önce de dedim ya üstün zekâlı bir çocuğun beni derste bu kadar uğraştırabileceğini hatta bazen sorun çıkarabileceğini hiç düşünmezdim. O zaman gel sen bana yani öğrenciyken sorsan keşke bütün öğrencilerim üstün olsa derdim ama artık böyle düşünmüyorum. Bu çocuklar da gerçekten farklılıklar. Ee farklı oldukları içinde farklı şeylere ihtiyaç duyuyorlar, yani nasıl anlatmak uygun olur bilmiyorum ama işte diğer öğrenciler gibi değiller. Yani ileri humm işte üstün zekâyâ sahip olmaları aslında çok da kolay bir şey değil sanki. Yani en azından bizim sınıfın şartlarında diyelim...” (s. 5, st. 130-138) cümleleriyle yinelemiştir.

4.3.1.4. Dersin lisans programındaki zamanı

Katılımcıların ikisi (K1, K5) özel eğitim derslerinin lisans programında son dönemde olmasından dolayı derse gereken önemin veremediklerinden bahsetmektedirler. Örneğin K1 bu durumu “...Ama şöyle de bir şey var biz özel eğitim dersini aldığımızda son dönemlerdeydik. Yani bizde okulla pek ilgili değildik. Hatta benim arkadaş grubum vardı işte ikisiyle de aynı yurtta kaldığımız. O dönemlerde çoğu zaman derse filan da gitmemiştik. İşte şöyle diyeyim KPSS çalışıyorduk. Dershane, soru çözümü, deneme şu bu derken okul derslerine pek bakmıyorduk aslında. Şey gibi düşünün dersi geçelim yeter. Hemen atanmak istediğimiz için çok çalışmıyorduk... O zamanlar için önceliklerimiz farklıydı denebilir aslında. Sanki özel eğitim dersi çok da önemli değilmiş gibi geliyordu. Hocamızda bu anlamda bizi teşvik etmedi yani aslına bakarsanız bir tek hocayı da suçlamak yanlış olur belki ama biz de işte az önce dedim ya çok ilgilenmedik. Tek derdimiz sınav kazanmak ve atanmaktı çünkü. O zamanki önceliklerimiz farklıydı çünkü... Yani aslında öyle olması da lazımdı belki. Yani mesela atanmasak ne yapacaktık vs. gibi düşünüyorduk ya da ne bileyim... Aynen öyle... Belki de atanmak gibi bir derdimiz olmasaydı daha çok önem verebilirdik üniversitedeki derslere. Yani bizim için önemli olan nihayı şey sınav olduğu için sınavda başarılı olmak için gereken her ne

varsa öncelikle onları yapıyorduk. Diğerlerini yapmıyorduk. Aslında belki programı değiştirseler... Yani mesela KPSS’de çıkacak dersleri son dönemlere koysalar. Mesela ölçme dersini biz iki de almıştık. İki almak yerine onu son sınıfta verselerdi bize onu yerine de özel eğitimi alsaydık. Böylelikle mesela özel eğitimi ikinci sınıfta belki da daha rahat bir dönemimizde aldığımız için daha çok önemseyecektik. Daha çok önemsemek demek daha çok şey öğrenmek demek... O zaman kesin bize daha faydalı olacaktı. Aslında bu çok da işlevsel bir şey ders planını yapanlar bunu neden düşünmezler acaba...” (s.3, st.57-71) sözleriyle açıklamaktadır. K5’ de özel eğitim dersinin lisans eğitiminin son döneminde olması ile ilgili deneyimlerini şu cümlelerle ifade etmektedir; “...yani şimdi biz son sınıfta aldık. Son sınıfta olayımız daha çok KPSS idi... Üniversite son sınıfta. O zaman alan sınavı yoktu tabi. 2006 mezunuyum. Alan sınavı yoktu o zaman. Sadece genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri, işte öğretim yöntem teknikleri, gelişim psikolojisi filan. Hani KPSS’ de çıkan şeyleri... Yani şimdi düşünün son sınıftasın ve gerçekler var... Yani tamam adam çok güzel özel eğitim dersleri filan ama atanamadıktan sonra para etmiyor. Aldık, tamam, güzeldi, ıı ama yeterli mi ya tam yetersiz değildi. Bir bilgi sahibi olduk. Özel eğitimi nasıl tanılır, ne yapmak lazım, hani hoca mümkün olduğunca aşağıdan yukardan anlattı bizde dinledik. Hani hatırlıyorum ben. Hocayı da hatırlıyorum, konuşmasını da hatırlıyorum, ıı gayet güzel verdi yani. Bir dönem olabileceğinin en iyisiydi...” (s. 90, st. 2449-2470).

4.3.1.5. Fen edebiyat ve formasyon sorunsalı

Katılımcıların ikisi (K2, K7) fen edebiyat mezunu oldukları için özel eğitim derslerinin olmamasından ve formasyon aldıkları dönemde yine aynı dersin verilmemiş olmasından dolayı eğitim eksikliği hissettiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin K2 “...Fen edebiyat biyoloji mezunu olduğumuz için herhangi bir eğitim dersi almadık üstün zekâlılar eğitimi ile ilgili o yüzden bu konuda lisan dönemine ait herhangi bir eğitimimizin olmaması sorun...” (s.37, st. 1307-1312) cümleleriyle fen edebiyat bölümlerinde böyle bir dersin olmamasından bahsetmektedir. K7 ise aldığı formasyon eğitiminde ilgili derslerin olup olmadığı sorusuna “...Yoktu hocam... İşte eğitim almadığım için... Evet, tabi matematik ağırlıkla ve fen edebiyat yüksek lisansta tabi eğitim derslerini aldık işte biliyorsunuz öğretim ilke ve yöntemlerini aldık ama hep normal öğrenciler için...” (s. 124- 125, st. 3242-3251) sözleriyle vurgulamıştır.

4.3.2. Hizmet içi eğitimler

Görüşmenin yapıldığı katılımcılar meslek hayatlarına başladıktan sonra üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik deneyimledikleri hizmet içi eğitimler ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Sözü edilen bu eğitimlerin katılımcıların düşüncelerine etkileri aşağıdaki gibi farklı başlıklar altında sınıflandırılabilir.

4.3.2.1. Kısa süreli eğitimler

Katılımcıların ikisi (K2, K5) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik aldıkları hizmet içi eğitim kapsamına verilen kısa süreli eğitimler ile ilgili görüş belirtmişlerdir. K2 mesleğe başladıktan sonra üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde faydalanabileceği kısa süreli eğitim ile ilgili ilgili su sözleri ifade etmiştir; “...İım, göreve başladıktan sonra özel eğitimle ilgili aldığımız 80 saatlik bir kurs vardı... Genel genel, tüm özel eğitim. Bir de kalkınma ajansında geçen bir projemiz vardı üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle, eğitici eğitimiyle ilgili 35 saatlik...” (s. 24, st. 683-685). K5 ise bu deneyimini “... Üstün zekâlı öğrenciler için zekâ oyunları eğitimi aldım... Hocam üç yıl önce almıştım. Bir günlük bir eğitimdi. Başlangıç ve bitiş tarihleri aynı idi bakın (telefonundaki bilgilerden teyit ediyor doğru hatırlamak adına)... Muhtemelen başlangıç tarihi 09.05 bitiş tarihi 09.04 iki saatlik üç saatlik bir şeydi...” (s. 71, st. 1984-1991).

4.3.2.2. Eğitim verenlerin yetkin olmaması

Katılımcıların ikisi (K2, K5) hizmet içi eğitim kapsamında aldıkları eğitimler ve seminerlerin alanda yetkin olmayan kişiler tarafından verildiğini belirtmişlerdir. Örneğin K2 bu durumu “...İı yani oryantasyon eğitimleri veriyoruz biz burada. İı ama bu eğitimi verecek kişilerin de ıı sizler gibi bu işin içinde olmaları gerekiyor... Milli eğitimden veriliyor, bizim öğretmenler veya şube müdürleri genellikle eğitimleri veriyor... Tabi ilçenin öğretmenleri veriyor. Bu konuda da uzman olmadıkları için ıı yani faydalı olacakları noktasında şey ıı... Biz farkındalık oluşturmak açısından biz kendimiz de o toplantılara katılıyoruz, anlatıyoruz öğretmenlere; ‘‘Bu konuda kendinizi geliştirin, işte kitaplar okuyun ıı işte mümkünse master yapın bu konularda.’’ Diyoruz ama kısa sürede faydalı olacaklarına pek inanmıyoruz...” (s. 27-28, st. 777-788) sözleriyle ifade etmiştir.

4.3.2.3. Katılım için eğitim kriterlerin uygunsuzluğu

K6 üstün özel eğitim ile ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin öğretmen katılımı için oluşturulan kriterlerin kendisine uygun olmaması durumu “...şöyle var zaten bizim MEBİS sisteminde bizim hizmet içi kurslarımız oluyor. İl içi il dışı. İl içi kurslar bu anlamda düzenleniyor zaman zaman. Onlara katılıyoruz. Zorunlu olduğumuzda ya da istekli katılabiliyoruz ya da MEBİS ‘ten mesela il dışında kurslar düzenleniyor bir hafta 10 gün falan. Bunları tercih edebiliyoruz başvurabiliyoruz ama bunda da bu sefer şöyle bir sorun oluyor. Mesela özel eğitimle ilgili bir kurs açıldı. Mesela ben başvuramıyorum. Diyor ki özel eğitim öğretmenleri, başvuracak kişiler arasında diyor ki özel eğitim öğretmenleri rehber öğretmenler... Genelde hani daha rehber öğretmenlere falan diye ben bu kursları mesela takip ediyorum. Hani gitmek istediğim oldu. Başvuru şartlarına bakıyorum, sadece rehber öğretmenler başvurabilir... Aynen onlara yönelik veriliyor falan. Genelde ya da bu tamamen ilçede mesela bir kurs olsa ilk önce rehber öğretmenleri çağırıyorlar. Ama öğrencilerle birebir aslında muhatap olan biz oluyoruz. Bunları rehber öğretmenlerde görsün tatbiki ama bize kadar indirgenmesi daha doğru olur diye düşünüyorum” (s. 115-116, st. 3157-3179) sözleriyle ifade etmiştir.

4.3.3. Olması gereken eğitimler

Görüşme verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet veren katılımcıların eğitim gereksinimlerinin giderilmesi adına bazı konularda ilgili eğitimler talep ettikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların ilgili görüşleri sınıflandırmalar yapılarak belirtilmiştir.

4.3.3.1. Aday gösterme konusunda eğitim

K1 üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin aday gösterme ve tanınmasına ilişkin eğitim gereksinimini şu sözlerle ifade etmektedir; “...Ya işte bu tanımlamayı özellikle yaparken bizim kesinlikle eğitim almamız ve destek almamız gerekiyor biz dediğim gibi sınıfta gözlemlediğimiz kadarıyla mesela sınıfımız 32 kişi kendini gösterebilen diyelim ki 7 tane öğrenci var onları seçiyoruz girsin diyoruz sınava belki hani derler ya hep ama işte Einstein falan belki kendini gösteremeyen pasif öğrenci üstün zekâlı ama işte biz bunu göz ardı edebiliyoruz, neden? Bunun belli bir eğitimi verilmemiş yani bunu fark edeceğimiz bir nokta yok. Biz daha çok okullarda özellikle akademik başarıya odaklanarak Bilsem öğrencisini seçiyoruz...” (s. 14, st. 389-396).

4.3.3.2. Destek odada hizmet verenlerin eğitimi

K2 genel eğitim sınıflarında destek eğitim hizmeti gören öğrencilerin derslerine giren öğretmenler için belirli bir eğitim verilmesi gerektiğine ilişkin düşüncelerini “...Destek odaları var ama hani öğretmenler pek yetkin olmadığı için bu konuda kendilerini yetiştirme noktasında sadece bizim verdiğimiz kurslarla u kurslar var önceden aldığı eğitimleri yok. Mesela uı yükseköğrenim dönemlerinde bununla ilgili bir eğitim almamışlar. Iı ancak bizim verdiğimiz kurslarla ya da işte kalkınma ajansından geçen projelerimiz aldığımız, üniversitelerimizden aldığımız kurslarla... Keşke bu öğretmenler için belirli bir eğitim verilmesi planlansa...” (s. 31, st. 861-866) sözleriyle belirtmiştir.

4.3.3.3. İlgili hizmet içi eğitim

Katılımcıların üçü (K2, K4, K6) üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler yönelik eğitimcilerin meslek hayatları boyunca hizmet içi eğitimlere gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin K2 bu gereksinimi “...öğretmenlerin buna göre eğitim alması gerekiyor. Mesela önceden mezun olanlar ve şu an öğretmenlik yapanlar hizmet içiyle ve seminerlerle bu eğitimi tamamlamaları gerekiyor. Şu an lisans eğitimi alan kişiler de özel eğitimin içerisinde ayrı bir konu olabilir veya ayrı bir ders olarak üstün zekâlılar eğitimi kesinlikle olması gerekiyor...” (s. 39, st. 1095-1099) sözleriyle dile getirirken K4 bu gereksinimini şöyle belirtmiştir; “Tabi ki ihtiyaç hissediyorum kesinlikle... İhtiyaç hissediyorum hatta bununla ilgili yüksek lisans eğitimi de çok düşündüm yani... Ekstradan milli eğitim bize tekrar bir hizmet içi eğitim yapsa çok güzel olur...” (s. 68-69, st. 1881-1883, 1896-1898).

4.4. İş birliği ve Destek Hizmetler

Araştırma sürecinde yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre genel eğitim sınıfında eğitim gören öğrencilerin eğitim sürecinde bazı iş birliği ve destek hizmetlerin işe koşulduğu görülmektedir. Katılımcılar görüşme sırasında bahsedilen bu eğitim sürecinde gerek aile gerek rehberlik ve uzman iş birliği gerekse de idare iş birliğinden söz etmişlerdir. Bununla birlikte genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere sunulan destek hizmetlerde görüşmeler sürecinde dile getirilmiştir. Katılımcılar yapılan iş birlikleri ve sunulan destek hizmetlerin bazı nedenlerden dolayı yetersiz kaldığını ve bu konudaki beklentilerini de görüşme sırasında aktarmışlardır. Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların bahsedilen iş birliği ve destek hizmetlere yönelik belirtmiş olduğu görüşler aşağıdaki gibi sınıflanabilir;

- Aile katılımı
- Destek hizmetler ve idare desteği
- Uzman ve rehberlik servisi iş birliği

Tablo 4.5’de yukarıda belirtilen ana tema ve ilgili alt temaların her birinin kaç katılımcı tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4.5

İşbirliği ve Destek Hizmetler

Aile Katılımı	F
• Aile katılımı zorlaştıran nedenler	7
• Ailelerin sürece sağlayacağı olası katkılar	5
Destek Hizmetler ve İdare Desteği	
• Sağlanan hizmetler	6
• Beklenen destekler	6
Uzman ve Rehberlik İşbirliği	
• Sağlanan hizmetler	4
• Beklenen destekler	2

4.4.1. Aile katılımı

Araştırma sürecinde görüşülen katılımcılar aile katılımıyla birlikte yapılan iş birliğinin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde birçok yönden önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar bu öğrencilerin iş birliği sürecinde bazı sebeplerden dolayı zorlandıklarını ve aile katılımının önünde olan bazı engellerden bahsetmişlerdir. Katılımcıların görüşme süresince dile getirmiş olduğu bu bilgiler aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir.

4.4.1.1. Aile katılımı zorlaştıran nedenler

Görüşmelerin yürütüldüğü katılımcıların hepsi (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7) genel eğitim sınıflarında eğitim hizmeti sundukları öğrencilerin aileleri ile iş birliği içinde olmanın ve aile katılımının önünde olan engellerden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda dile getirdiği en önemli nedenlerden bir bilinçsizlik ve ilgisizlik olarak görülmektedir. Örneğin ailelerin bu konudaki bilgi eksikliğini K4 “...Ailelerde kendileri

bilinçli olmadığı için bireysel girişimlerde yok. Aile bizim dediğimizi de çok fazla anlamıyor. Yani anlamamaktan kasıt değerlendirip uygun karar veremiyor. O yüzden bu çocuklar için ne yazık ki yapılması gerekenler konusunda her şey bireysel çabalara kalıyor...” (s. 52, st. 1439-1443) sözleriyle vurgulamıştır. Yine aynı katılımcı deneyimlemiş olduğu ilgili bir olayı şu sözlerle aktarmıştır; “...Fakat ee, eski çalıştığım okulda hemen fark etmiştik. Bir farklılık olduğu çok belliydi. Sonra ailesi ile görüştük bu çocuğu bir yere götürün tanılayın diye. Ama ne yazık ki ailesi ilgili olamadığı için çok bir şey yapılamamıştı... Hani bununla ilgili rapor alırsanız size yardımcı olur bu rapor diye. Ama babası direkt bunu kötü anladı. Yani...(Hı) ...Sanki kötü bir rapor alacakmışız gibi. Ne yazık ki bu bölge hani çok bu konuda açık fikirli değiller. Yani önemsemiyorlar” (s. 55, st. 1558-1560). K6 ise velilerin bu öğrencilerin eğitimi ile ilgili herhangi taleplerinin olmaması ve ilgilendikleri yegâne şeyin ise notlar olduğunu şu sözlerle belirtmiştir; “Veli için önemli olan notlarının yüksek olması mirzanın da notları yeterince yüksek. Şikâyet de gitmiyor mirza hakkında bunun dışında da böyle bir talepleri yok genellikle velilerin...” (s. 117, st. 3227-3230).

4.4.1.2. Ailelerin sürece sağlayacağı olası katkılar

Katılımcıların beşi (K1, K2, K4, K5, K6) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ailesi ile yapılacak iş birliğinin eğitim süreçlerine olumlu katkılar sağlayacağını düşünmektedirler. Örneğin K1 aile katılımının olumlu yönleri “...Ailelerde aynı şekilde sürekli materyaller, somut bireylerle uğraşarak bunu dizginlemeye çalışıyoruz. Bu konuda çok avantajlı oluyor evet aileyle birebir çalışmak dezavantajlı olmuyor yani çok avantajlı oluyor...” (s. 20, st.553-556) sözleriyle belirtmiştir. K2 aile katılımı ile ilgili olumlu görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir; “...Uygulamada işte ilgili öğretmenlerimiz takip ediyorlar aileyle birlikte. Aileyle birlikte olduğu zaman da bazı öğrencilerimizde de gördüğümüz üzere faydalı olduğunu görüyoruz aile de destek olduğu zaman. Fakat başta da söylediğim gibi istenilen yerde değiliz. Yani inşallah çalışmalar... Aile profili etkili değil ama aileye anlatıldığı zaman aile destek veriyor bu konuda. Emin olun bu konuda aile bilinçlendirildiği zaman aile hem çocuğuyla gurur duyuyor tabi ki bazen çocuğu da yanlış değerlendirebiliyorlar bunu da takip etmek gerekiyor. Ama aile desteği olduğu zaman okulda öğretmen de eğitim sürecinde rahat ediyor...” (s. 1138, st. 1132-1136, 1138- 1142).

4.4.2. Destek hizmetler ve idare desteği

Araştırma süresince katılımcılar ile yapılan görüşmelerde katılımcıların tümü üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim süreçlerinde bazı destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı (BEP hazırlama, BİLSEM eğitimi, vb.) yönünde bilgiler vermişlerdir. Bunun dışında bu öğrencilerin eğitimlerinde daha fazla verim sağlamak amacıyla gerek destek hizmetler gerek de idari destekler konusunda bazı beklentilerinden söz etmişlerdir. Katılımcılardan toplanan bilgilere göre destek hizmetler ve idari desteği ile ilgili veriler aşağıdaki gibi sınıflanabilir.

4.4.2.1. Sağlanan hizmetler

Katılımcıların altısı (K1, K2, K4, K5, K6, K7) genel eğitim sınıflarında hizmet verdikleri üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik idare ile iş birliği içerisinde bulunduklarını ve bu çocuklara yönelik sağlanan destek hizmetlerden bahsetmişlerdir. Örneğin K1 görev aldığı okulda var olan destek hizmetler ve idare iş birliğinden şöyle bahsetmektedir; “...Imm yani burası bir devlet okulu olduğu için çok fazla, yani çok fazla dediğim böyle farklı şeyler yok. İmkânları ölçüsünde destek olmaya çalışıyor idarede görev alan hocalarımız diyebilirim... İşte destek odamız var. Bu çocuk normal okul yani okul dediğim normal sınıf derslerini aldıktan sonra destek odaya gidip orda farklı bir eğitim alıyor. Okul saatleri dışında haftanın iki gününe aldık. Destek eğitim odasında ders veriyorum ben. Yani şey gibi düşünmek gerekebilir. Destek eğitim odada ekstra özel ders alıyor... Var bir ekibimiz. Dönem başında yani her dönemin başında hedefler oluşturup onları uygulamaya çalışıyoruz” (s. 10, st. 274-278, 332-333). K5 ise destek oda ve bu odada öğrencilere sunulan hizmetleri “...Okulumuzda destek eğitim odası var. Destek eğitim odasında uı uygun olan hocalar uı mesela bir öğretmen haftada en fazla 40 saat derse girebiliyor. Ben su an 40 saatimi full girdiğim için bunu açamıyorum ama mesela 24 saat dersim var diyelim. Destek eğitim odasında bu çocuklara ek bir çalışma yaptırabiliyorum. Şu an Türkçe ’den alıyor bildiğim kadarıyla. Matematikten de alıyor. Destek eğitim odasında daha farklı çalışmalar, zenginleştirilmiş eğitim programı adı altında... Bunu da idare koordinasyonluğunda beraberce yürütüyoruz...” (s. 77, st. 2109-2115) sözleriyle ifade etmiştir.

4.4.2.2. Beklenen destekler

Katılımcıların tamamına yakını okullarında bu öğrencilere yönelik destek hizmetlerin idare iş birliği ile sağlandığını ama bu hizmetlerin yeterli ve etkili olmadığını

dan söz etmişlerdir. Bu eksikliklerin giderilmesi ve okuldaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciye daha verimli bir eğitim ortamının sağlanması adına katılımcıların altısı bu beklentilerinde bahsetmişlerdir. Örneğin K4 idarenin öğretmenleri daha fazla bu konuda bilgilendirmesi ve iş birliğini artırması ve destek hizmetlerin daha fazla sağlanması yönündeki beklentisini “...Bence bu hizmetler öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamıyor... Viranşehir’de, ilçemiz için söyleyebilirim bu konuda en iyi olan okul burası. Fakat bu okul bile benim gözümde en azından üniversitede aldığım eğitime göre yeterli değil... Yani bence idare temelli birazcık öğretmenlerin de bilgilendirilmesi gerekiyor. Yani ben eminim ki onu fark etmeyen öğretmenler olur vardır yani...(hı hı) Dersinde görmeyen. Yani bu konuda biraz bizim de bilgilendirilmeye ihtiyacımız var bence...” (s. 64, st. 1745-1751, 1754-1757) sözleriyle vurgulamıştır. K6 ise bu öğrencilere sağlanan ve okul dışı destek hizmet olarak ifade edilen BİLSEM’in ilçelerinde açılmasına ilişkin gerekliliği şu sözlerle ifade etmiştir; “...Urfa’ya gidip gelmek çok büyük bir zorluk... Bu zorluk hem maddi hem de manevi açıdan oluşur. Viranşehir bir ilçe ama öğrenci nüfusu da çok büyük... Mesela hiçbir ilçede ÖSYM ve açık öğretim sınavları yapılmıyor ama burada yapılıyor. Çünkü çok büyük bir sayı var sınava girecek. Bu kadar öğrenci içerisinde eminim yeterli sayıda üstün zekâlı öğrenci çıkacaktır. BİLSEM ’in burada açılması bu açıdan çok iyi olur. Hem öğrencilerimiz körelmemiş olur hem de belki bizim üstümüzdeki sorumluluk azalır. Yani açıkçasını söylemek gerekirse ben BİLSEM gibi okullarda öğretmenlik yapmaktan daha çok zevk alırım. Özel bir alanda bu çocukları çalıştırmak ve bireysel olarak ilgilenmek beni daha çok şey eder, mutlu eder diyelim...” (s. 108, st. 2961-2971).

4.4.3. Uzman ve rehberlik iş birliği

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların genel eğitim sürecinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere eğitim verme sürecine bazı uzman ve rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde olduğu ve bununla birlikte gerek tanılama gerekse de eğitim verme sürecinde daha fazla iş birliği kurma ve destek alma gereksinimlerinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların uzman ve rehberlik iş birliği ile ilgili dile getirdiği görüşler aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir.

4.4.3.1. Sağlanan hizmetler

Görüşme yapılan katılımcıların dördü (K2, K4, K5, K7) genel eğitim sınıfında üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara hizmet verirken süreç içerisinde okul rehberlik ser-

visinden ve bunun dışında dışardan uzman destek aldıklarını vurgulamışlardır. Özellikle tanılama ve BEP oluşturma sürecinde rehberlik servisiyle iş birliği yapıldığına ve bu konuda fayda gördükleri yönünde bilgiler mevcuttur. Örneğin K2 robotik çalışmalarıyla ilgilenen üstün zekâlı ve yetenekli öğrencisinin aldığı uzman desteğini şu sözlerle ifade etmiştir; “...Robotik kodlamada var yani şu an mesela açtığımız bir kurs vardı o tür öğrencileri oraya yönlendiriyoruz. Öğretmenimiz de ilgili oradaki, bilgisayar öğretmenimiz ıı fakat şey var yani sporda çok ilgili öğretmenlerimiz var mesela onları takımlara alıyoruz bizim amatör takımlarımız var...” (s. 32, st. 892-896). K5 ise rehber öğretmenin bu süreçte ne kadar etkili bir iş birliği sağladığını deneyimlemiş bir olay üzerinden “...Şimdi rehber öğretmen bir kere bu konuda çok önemli... Geçen sene kadrolu bir rehber öğretmenimiz yoktu. Bu sene geldi kadrosu bize. Geçen sene haftanı üç günü gelen bir öğretmenimiz vardı... Hu üç gün burada iki gün başka okulda falan. Onunla biz tam bilgi alışverişinde bulunamadık. Bu sene daha iletişim halindeyiz. Şüphelendiğimiz öğrenci olduğu takdirde böyle durumlar bunlar acaba normal değil midir diye kendi aramızda görüşüyoruz. Veya diğer branş matematikte ve Türkçe’de de durum nedir ne değildir gibi? Ona göre hocam yani yönlendirelim mi yönlendirmeyelim mi gibi. Daha sonra rehber öğretmen gerekli evrakları düzenleyip o şekilde gönderiyoruz...” (s. 75, st. 2051-2062) sözleriyle vurgulamıştır.

4.4.3.2. Beklenen destekler

Katılımcıların ikisi (K1, K2) genel eğitim sınıflarında eğitim verirken daha fazla uzman ve rehberlik desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Örneğin K1 üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin BİLSEM sınavlarına aday gösterme konusunda uzman iş birliğine duyduğu ihtiyacı “...Yani yanlış olmasın ama sınıfın sayısal değeri olarak %10 u kadar öğrenci ekleyebiliyoruz. Ben bazı öğrencileri ekledim ama bu defa sanki diğer öğrencilere haksızlık yaptım gibi hissettim. Yani nasıl desem belki onlarda yeteneklidir. Ama benim isimlerini yazmamam nedeniyle bilinmeyecek bu. Orası da bir başka sorun... Bu süreci daha yetkin kişiler yapmalı. Ya da tüm öğrencileri şöyle bir değerlendirseler de ışık gördüklerini vs. alsalar... Ben de bilemiyorum doğrusu nasıl olur tam olarak aslında...” (s. 6-7, st. 175-181) sözleriyle dile getirmiştir. Yine yanı katılımcı bu konuda beklediği desteği şu sözlerle ifade etmiştir; “...Kesinlikle alan uzmanlığı gerekiyor ve bunun biz ee bu 2023 vizyonunda özellikle bahsettiğimiz olayda buydu mesela yani branş ve alan öğretmeni girmeli. Resim dersine girsin öğretmen keşfetsin çocuğu- Ya işte bu tanımlamayı özellikle yaparken bizim kesinlikle eğitim almamız ve destek

almamız gerekiyor biz dediğim gibi sınıfta gözlemlediğimiz kadarıyla mesela sınıfımız 32 kişi kendini gösterebilen diyelim ki 7 tane öğrenci var onları seçiyoruz girsin diyoruz sınava belki hani derler ya hep ama işte Einstein falan belki kendini gösteremeyen pasif öğrenci üstün zekâlı ama işte biz bunu göz ardı edebiliyoruz, neden? Bunun belli bir eğitimi verilmemiş yani bunu fark edeceğimiz bir nokta yok. Biz daha çok okullarda özellikle akademik başarıya odaklanarak Bilsem öğrencisini seçiyoruz...” (s. 14, st. 381-396).



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular sonuçlar ortaya konularak sunulmuş ve analiz süreci sonucunda oluşturulan tema ve alt temalar ulaşılabilen ilgili alan-yazın ile karşılaştırılarak sonuçlar tartışılmıştır. Son olarak ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırma ile genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet veren öğretmenlerin bu süreçteki deneyimleri merkeze alınarak ilgili konudaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili katılımcılar ile görüşmeler yapılmış ve görüşmelerden elde edilen verilere göre dört ana tema ve on üç alt temaya ulaşılmıştır.

Bulgular incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere genel eğitim sınıfında hizmet veren katılımcıların hepsi tanıdık olan bu öğrencilerin akran gruplarından farklı bireysel özellikler sergilediğini belirtmişlerdir. Sınıf içerisinde fark edilen bu bireysel özellikler çalışmada bilişsel özellikler, kişilik özellikleri ve istenmeyen davranış örüntüleri altında gruplandırılmış ve bu her gruplamaya ait başlıklar halinde verilmiştir.

Katılımcıların genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde deneyimlediği ve eğitim öğretim faaliyetlerini zora sokan zorluklar öğrencinin yaşadığı zorluklar, öğretmenin yaşadığı zorluklar, sınıf ortamından kaynaklı zorluklar ve sisteminden kaynaklı zorluklar olarak sınıflandırılmış ve ilgili alt başlıklar ile sunulmuştur.

Görüşme sürecinde katılımcıların üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik geçmiş eğitimlerine yönelik sorular yöneltilmiş ve elde edilen veriler lisans eğitimi, hizmet içi eğitimler ve olması beklenen eğitimler olarak gruplandırılıp ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Son olarak görüşmenin verilerinden bu eğitim sürecinde öğretmenlerin iş birliği yaptıkları bireyler ve sunulan destek hizmetler ile ilgili bulgulara aile katılımı, idare desteği ve destek hizmetler ve uzman ve rehberlik iş birliği temalarına ayrılarak incelenmiştir.

Sonuç olarak, genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik katılımcıların deneyimledikleri süreç incelendiğinde bu öğrencilerin sınıf ortamında akranlarından gerek bilişsel gerek kişilik olarak farklı özelliklere sergilediklerini ortaya konmuştur. Bu bireysel farklılıkların beraberinde getirdiği bazı yönetilmesi güç sınıf içi istenmeyen davranış örüntülerinin var olduğu ve bu davranışların genel eğitim ortamında eğitimin niteliğini zora sokacak sonuçlar doğurduğu vurgulanmıştır. Katılımcılar bu öğrencilere eğitim verirken bazı zorluklar ile karşılaştığını ve bu zorlukların giderilmesi gerektiği yönünde beklentilerinin de olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alacak öğretmenlerin bazı özel eğitimler alması gerektiğini yönünde görüşler belirttiğini göstermektedir. Katılımcılar geçmişte aldıkları özel eğitim derslerinin ve ilgili hizmet içi eğitimlerin bu konuda yetersiz ve eksik kaldığını bu nedenle uygun ortamlarda bu konuda eğitim almaları gerektiği yönünde düşünceleri dile getirmişlerdir. Yine katılımcılara bu süreç içerisinde iş birliğinin önemli olduğunu ve gerek aile katılımının gerek idare ve uzman desteğinin süreçte olması gerektiğini vurgulamışlardır. Aile katılımı ve diğer desteklerin farklı sebeplerden dolayı sağlanamadığı ve ilgili beklentilerin olduğu da konusunda görüşlere de yer verilmiştir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırma kapsamında genel eğitim sınıfında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet sağlayan katılımcıların deneyimleri ile ilgili yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular oluşturulan 4 ana tema (Sınıftaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri, Karşılaşılan zorluklar, üstün zekâlı ve yetenekliler eğitimi ile ilgili deneyimler, İşbirliği ve destek hizmetler) altında sunularak ilgili alanyazın çerçevesinde ve kendi aralarında karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.2.1. Sınıftaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri temasına ilişkin bulguların tartışılması

Bu tema altında bilişsel özellikler, kişilik özellikleri ve istenmeyen davranış özellikleri olmak üzere üç alt temaya yer verilmiştir. Görüşme yapılan katılımcıların sınıflarında bulunan üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerine yönelik birbirleriyle ortak ve farklı görüşler belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların çoğu sınıflarında bulunan bu öğrencileri ilgili bilişsel özelliklerin diğer akran grubundan farklılaştığını vurgularken bir kısmı da bu öğrencilerin kişilik özellikleri yönünden de farklı davranış örüntülerine

sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunula birlikte katılımcılar üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin zaman zaman sınıfta sınıf yönetimine zora sokacak ve ders akışını aksatacak bazı sınıf içi istenmeyen davranışlar sergiledikleri ifade etmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerini; hızlı öğrenme ve anlama, ileri matematik becerisi, sıra dışı sorular, odaklanabilme, merak-öğrenme arzusu ve araştırma becerisi olarak belirtirken kişilik özelliklerini ise olgunluk, liderlik, yüksek özgüven, farklı bakış açısı, uyumlu sosyal davranışlar, büyük yaş gruplarıyla arkadaşlık, sempatiklik-mizah yeteneği ve hayal kurma olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre genel eğitim sınıflarına devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ise istenmeyen davranış örüntüleri ise dikkat eksikliği, sosyalleşme problemleri, düzensizlik, olumsuz mükemmeliyetçilik, beklenmedik başarısızlık, yönetme zorlukları ve ders karşı ilgisizlik olarak sınıflandırılmıştır.

Uluslararası ve ulusal alanyazın incelendiğinde katılımcıların görüşmelerde belirtmiş olduğu ifadelerle paralel olarak genel eğitim sınıflarında olan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerine ilişkin bilgiler hızlı öğrenme, ileri matematik becerileri, derslerde sıra dışı-beklenmedik sorular sorma, ilgi duyduğu konulara odaklanma becerisinde başarı gösterme ve yüksek motivasyon sağlama, farklı konulara merak duyma ve öğrenme arzusunun güçlü olması, ilgilendiği konular hakkında ileri düzeyde araştırma becerilerini işe koşma özelliklerinin öne çıktığı görülmektedir (Davaslıgil, 2004, s. 237; Baykoç, 2014, s. 27; Cutts ve Moseley, 2001, s. 2; Davis, 2014, s. 60; Feldhusen, 2005, s. 63; Kokot, 1999, s. 15; Özbay, 2013, s. 41; Rogers, 2002, s. 53; Silverman, 2009, s. 115-130; Tukker ve Hafenstein, 1997, s. 61; Tunicliffe, 2010, s. 35).

Katılımcıların çoğu üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaş grubundan farklılaşan kişilik özellikleri sergilediğinden bahsetmektedir. Örneğin katılımcıların hepsi sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin farklı bakış açısına sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki birçok çalışmayla örtüşmektedir (Atalay, 2014, s. 340; Çetinkaya, 2013, s. 22). Bununla birlikte katılımcılar bu çocukların yaşitlarına göre daha olgun davrandıkları, grup içerisinde gerek kendi istekleriyle gerekse de arkadaşlarının belirlemesiyle liderlik ve yöneticilik rolünde olmaları, yüksek özgüvene sahip olmaları, arkadaşlarıyla özellikle de kendinden büyük kişilerde uyumlu sosyal davranışlar sergilemeleri ve olumlu ilişki kurmaları, yaratıcılıktan kaynaklı hayal kurma ve mizahi özelliklerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. İlgili araştırmalar incelendiğinde benzer bulgulara rastlanmaktadır (Ayas ve Kirişçi, 2018, s.

158; Bildiren, 2018, s. 64; Chan, 2000, s. 72; Clark, 1997, s. 142; Cutts ve Mooslesey, 2001 s. 113; Leana, 2005, s. 53; Silverman, 1993, 156; Terman ve Oden, 1976, s. 51-67).

Araştırmada yer alan katılımcılar üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin olumlu birçok özelliklerinin yanı sıra bazı istenmeyen davranışlar sergilediklerini de belirtmişlerdir. Dikkat eksikliği problemleri, sosyalleşme problemleri, derslerde ve sınıf ortamındaki düzensizlikler, mükemmeliyetçiliğin aşırı olmasından kaynaklı olumsuz sonuçlar, derslerde beklemedik başarısızlık sergileme, sınıf yönetimi konusunda ortaya çıkarıldıkları engeller ve özellikle derse karşı ilgisiz tavırlar katılımcıların belirtmiş oldukları problem davranışlar olarak ortaya konmuştur. Bu bulgular ulusal ve uluslararası alanyazın ile örtüşmektedir (Birdsall ve Correa, 2007, s. 21-23; Çetinkaya, Maya-Çalışkan, Güngör, 2012, s. 11-29; Çitil ve Ataman, 2018, s.185-231; İnci, 2014, s. 56; Kanlı, 2011, s. 103-124; Kargı ve Akman, 2003, s. 212-214; LoCicero ve Ashby, 2000, s. 184-185; Neddham, 2012, s. 1-18; Orange, 1997, s. 36-43; Silverman, 1993, s. 304-305; Yaman ve Oğurlu, 2014, s. 1-21). Görüldüğü gibi görüşmeden elde edilen ve bu temada yer alan veriler alanyazındaki bilgiler ile paralellik göstermektedir.

5.2.2. Karşılaşılan zorluklar temasına ilişkin bulguların tartışılması

Bu tema altında genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi sırasında karşılaşılan zorluklar öğrencinin yaşadığı zorluklar, öğretmenin yaşadığı zorluklar, sınıf ortamından kaynaklı zorluklar ve sistemden kaynaklı zorluklar olmak üzere dört alt temaya ayrılmış ve her alt tema kendi içerisinde farklı başlıklar altında sınıflandırılmıştır.

Katılımcıların her biri sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim ortamındaki süreçleri boyunca farklı zorluklar yaşadığını belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde genel eğitim sınıfında eğitim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik tanıdan kaynaklı yüksek beklenti olgusundan dolayı bazı zorluklar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Gerek sınıftaki akranları gerek aile ve sosyal çevreden bireylerin böyle bir beklenti içerisine girmiş olması bu öğrencilerin akademik yaşantıları üzerinde sorun oluşturduğu belirtilmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak ilgili alanyazında da benzer bulgular görülmektedir (Berlin, 2009, s. 217-223; Cornell, 1989, s. 59-64; Hershey ve Oliver, 1988, s. 33-34; Hickey ve Toth, 1990, s. 149-151; Jenkins-Friedman ve Morphy, 1988, s. 26-30; Makel, 2009, s. 126-143; Öpengin ve Sak, 2012, s. 37-59, Robinson, 1990, s. 245-255).

Katılımcıların yarısından fazlası bu öğrencilerin hızlı öğrenme ve verilen görevi erken bitirmeden kaynaklı sınıfta bekleme dolayısıyla da derste sıkılma olgusu ile karşılaştığından bahsetmektedir. Katılımcıların belirttiği derste sıkılma olgusu ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir (Akar, 2015, s. 33-37; Akar ve Şengil-Akar, 2012, s. 423-436; Coleman ve Olthouse, 2009, s. 448-451; Çelikdelen, 2010; s. 48; Johnsen, Heensly, Gail ve Ford, 2002, s. 145-163; Peine ve Coleman, 2010, s. 220-244).

Bazı katılımcılar ise üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında karşılaştıkları zorlukların bazılarının ise dışlanma ve yeteneklerinin fark edilememesi olduğunu belirtmişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikle akranları tarafından dışlanma olgusundan dolayı sosyal ve duygusal sorunlar yaşadıkları belirgin bir şekilde belirtilmiştir. Yine alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yetenek alanlarının fark edilememesi ile ilgili paralel bulgulara rastlanmaktadır (Sisk, 2009, s. 270-271; Uresti, Goertz ve Bernol, 2002, s. 28-29; VanTassel-Baska ve Stanbough, 2005, s. 215).

Katılımcılar genel eğitim ortamlarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet vermenin kendileri yani öğretmenler açısından da bazı zorluklara sebebiyet verdiğini ifade etmişlerdir. Okuldaki yoğun ders saatleri ile birlikte ekstra idari görevler ve sorumluklar fazla iş yükü başlığı altında belirtilmiş ve yaşanan zorluklar olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte bu öğrencilerin eğitimi yönelik ilgili materyallerin eksikliği ve sınıfın veya okulun fiziksel yetersizlikleri de öğretmenin yaşadığı zorluklar altında belirtilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenin her öğrenciye eşit davranamama kaygısı da belirtilen bir diğer zorluk olarak dikkat çekmektedir. Tüm bu bulgular alanyazın tarafından da desteklenmektedir (Akar, 2015, s. 119; Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015, s. 160; Hertberg-Devis, 2009, s. 252; Öpengin, 2018, s. 148-149; Pemik ve Levent, 2019, s. 1-26; Pijl, Frostad ve Flem, 2008, s. 390-392).

Görüşme verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf ortamından kaynaklanan bazı zorlukların olduğu görülmüştür. Katılımcılar bu zorlukları sınıf mevcudunun fazlalığı ve sınıf içerisindeki seviye farklılığı olarak ifade etmişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmacıların farklı çalışmalarda sınıfın kalabalık olması ve sınıf içerisinde ki hazırbulunuşluğu farklı öğrenci gruplarının yarattığı seviye farklılıkları sebebiyle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde bazı zorlukların yaşandığını belirtmektedirler (Akar, 2015, s. 122; Dimitriadis, 2012, s. 251; Moon, Tomlinson ve Callaghan, 1995, s. 145-146; Persson, 2010, s. 540; Şahin, 2015, s. 243).

Katılımcıların hepsi eğitim sisteminin genelinden kaynaklı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıfında eğitimleri sırasında farklı sorunlar ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların belirtmiş olduğu bu sorunlar tanılama sürecinde yaşanan sorunlar, göstermelik ve sadece kâğıt üzerinde yapılan hizmetlerden kaynaklı sorunlar, merkezi sınav kaygısının yarattığı sorunlar, kırsal bölge olma kaynaklı sorunlar, mali sıkıntılar ve kurumlar arası yaşanan eşitsizlikten kaynaklı sorunlar olarak sınıflandırılmıştır. Yapılan bu sınıflandırma incelendiğinde ilgili alanyazınla uyduğu görülmektedir (Akar, 2015, s. 105; Akkanat, Abu ve Gökde, 2018, s. 190-193; Archambault ve vd., 1993, s. 357-369; Aydın, 2017, s. 92-101; Cornish, 1968, s. 14-18; Cross ve Dixon, 1998, s. 119-124; Siegleve Powel, 2004, s. 21-29).

5.2.3. Üstün zekâlı ve yetenekliler eğitimi ile ilgili deneyimler temasına ilişkin bulguların tartışılması

Bu tema altında geçmiş lisans eğitimi, hizmet içi eğitimler ve gereksinim duyulan eğitimler olmak üzere üç fark alt tema yer almaktadır. Katılımcıların üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanılama sürecinden başlayarak gerek eğitim gerekse de sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına kadar geniş bir yelpazede eğitim geçmişlerinin yetersizliği ve bu konuda gereksinim duydukları eğitimler ile ilgili ortak ve farklı yanlar bulunmuştur.

Katılımcıların tamamı geçmiş dönemde aldıkları lisans eğitimi sürecinde aldıkları özel eğitim dersinin genel eğitim sınıflarında eğitim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri belirleme ve hizmet sağlama noktasında yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Alanyazın paralel olarak katılımcılar lisans döneminde alınan derslerin bu alanda yetersiz ders içeriğine sahip olduğunu ve dersi yürüten öğretim elemanlarının bu konuda uzman ve yetkin olmadığını vurgulamışlardır (Şahin, 2012, s. 96). Bununla birlikte lisans eğitimi döneminde kendilerinin özel eğitim dersine karşı yanlış ve olumsuz tutumlarından dolayı yeterli verimi alamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan ikisi de özel eğitim dersinin lisans programındaki zamandan ötürü yeteri kadar ilgilenemediklerini vurgulamışlardır. Ayrıca bulgular incelendiğinde geçmiş dönem fen edebiyat mezunları ve formasyon eğitimi alan kişilerin özel eğitim konusunda herhangi bir ders almadığı da görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları derslerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet sunam açısından yetersiz kaldığı ile ilgili bulguları alanyazınla örtüşmektedir (Akar, 2015, s. 99; Feldhussen, 1997, s. 549-551; Gökde ve Çepni, 2003, s. 96-97; Gökde, Küçük ve Çepni, 2003, s. 1-13; Hansen ve Feld-

hussen, 1994, s. 47-53; Şahin, 2015, s. 100-112).

Katılımcılar üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim kapsamında aldıkları eğitimler ile ilgili bilgileri görüşmelerde ifade etmişlerdir. Katılımcıların almış oldukları bu hizmet içi eğitimler kısa dönemli en fazla üç gün süren akıl oyunları v.b başlıklı eğitimler olarak belirtilmiştir. Katılımcılar meslek hayatlarına başladıktan sonra aldıkları bu kısa süreli hizmet içi eğitimlerin de alanda uzman ve yetkin kişiler tarafından verilmediğini ortaya koymuştur. Araştırmanın bu bulguları alanyazınla örtüşmektedir (Akar, 2015, s. 99; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012, s. 60-64; Hansen ve Feldhussen, 1994, s. 119-121; Serin ve Korkmaz, 2014, s. 160-166; Şahin, 2015, s.105; Şahin, 2015, s. 1208-1223; Şahin ve Kargın, 2013, s. 1-13) . Bununa birlikte katılımcılardan biri üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanınması ve ilgili eğitimleri konulu açılan hizmet içi eğitimlerin kriterlerinin çoğu alan öğretmeni için uygun olmadığından bahsetmiştir. Alanyazın, incelendiğinde bu bulguya paralel herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

Görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimleri için bazı eğitimlere gereksinin duyduğu ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların belirtmiş olduğu bu ihtiyaç alanları aday gösterme konusunda eğitim, destek odada hizmet veren öğretmenlere yönelik eğitimler ve ilgili diğer hizmet içi eğitimler olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcıların eğitsel gereksinimi ile ilgili yapılan bu sınıflandırma ilgili alanyazın ile paralellik göstermektedir (Akar ve Uluman, 2013, s. 211-213; Bakioğlu ve Levent, 2013, s. 40-44; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013, s. 435-47; Feldhussen, 1977, s. 195-200; Karnes ve Collins, 1981, s. 123-131; Maker, 1975, s. 48-49; Robinson, 1985, s. 20-23).

5.2.4. İşbirliği ve destek hizmetler ile ilgili deneyimler temasına ilişkin bulguların tartışılması

İşbirliği ve destek hizmetler teması altında aile katılımı destek hizmetler ve idare desteği, uzman ve rehberlik iş birliği olmak üzere üç alt tema yer almaktadır. Araştırmanın bu bölümünde her bir alt tema kendi içerisinde ve alan yazında yer alan paralel bulgular çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada yer alan katılımcıların tamamı eğitiminde aile ile iş birliğine dikkat çekmekle beraber sınıflarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin aileleri ile farklı sebeplerden dolayı iş birliği yapamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların, aile ile iş birliğinin eğitim sürecine öğrenci hakkında daha

fazla bilgi edinme ve etkili iş birliği kurma gibi konularda katkı sağlayacağı yönünde görüşler sunduğu görülmektedir. Buna ek olarak katılımcılar ailelilerin bu konuda bilinçsizliğini, maddi imkânların yetersizliği, eğitim seviyesinin düşüklüğü gibi etmenleri aile katılımı zorlaştıran sebepler olarak belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde özel eğitimde aile katılımını zorlaştıran paralel bulgulara sıklıkla rastlanmaktadır (Colengelo ve Dettmann, 1983, s. 23-27; Davaslıgil, 2000, s. 146; Emerick, 1992, s. 144-145; Ford, 1995, s. 55-58; Grantham, 2005, s. 149-145; Öpengin, 2018, s. 127-128; Reis ve Mccoch, 2000, s. 161-165; Rimm ve Lowe, 1988, s. 356-358).

Katılımcılardan bazıları üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim ortamında eğitimleri için idarenin sunduğu destek hizmetleri yeterli bulurken bazıları da destek hizmetlerin artırılması gerektiği yönünde öneride bulunmuştur. Görüşülen katılımcıların eğitim hizmeti verdikleri okulların bir kısmında destek oda ve Bep hazırlama gibi hizmetler sunulurken bazılarında ise üstün zekâlı öğrencilerin eğitime yönelik herhangi bir destek hizmet ve idare iş birliğinin olmaması dikkat çekmiştir. Katılımcılar bu konuda idare ile iş birliğinin artırılması, idarenin bu konuda daha fazla yol gösterici konumda olması gerektiği, üstün zekâlı öğrenciler ile çalışan öğretmenlere bu konuda eğitim verilmesi gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin yarıya yakını deste odada eğitim verecek olan öğretmenlerin alan uzmanı kişilerden seçilmesi gerektiği ve sadece destek eğitim odasında görevlendirilmesinin daha verimli bir eğitim sürecini beraberinde getirdiği görüşü sıklıkla vurgulanmıştır. Bu bulgular ilgili alanyazında da benzer şekilde belirtilmiştir (Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015, s. 230-241; Lassing, 2009, s. 38-40; Pemik ve Levent, 20019, s. 335-336; Öpengin, 2018, s. 132-137).

Katılımcıların yarısından fazlası sınıflarında hizmet verdikleri bu öğrencilerin eğitimi sürecinde uzman desteği aldıklarını ve rehberlik servisi ile iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar robotik, kodlama gibi uzmanlık bilgisi gerektiren becerilerde ilgili uzmanlarla iş birliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu süreçte rehberlik servislerinden aldıkları destekler ise tanılama ve BEP hazırlama sürecinde yapılan iş birliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşme yapılan katılımcılar alanyazınla paralel olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitimi sürecinde ilgili uzman desteği ve rehberlik iş birliğini önemli ve gerekli görmektedirler. Katılımcılardan ikisi de üstün zekâlılar eğitim uzmanlarının işe koşulması gerektiğini ve özellikle tanılama ve yönlendirme konusunda daha fazla iş birliği yapılmasını önermişlerdir. Bununla birlikte rehber öğretmen sayısının yetersiz olması da iş birliğinin tam

anlamıyla yürütülememesinin önündeki engel olarak belirtilerek bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmiştir. Bu bulgu daha önce yapılan araştırma verileri ile benzerlik göstermektedir (Altıntaş ve İlgün, 2016, s. 900-910; Bakioğlu ve Levent, 2013, s. 38-40; İdin ve Kayhan, 2016, s. 17-31; Gökdere ve Çepni, 2004, s. 11-13).

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak alandaki uygulamalara ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler iki alt başlık halinde sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bilgiler ışığında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin olduğu genel eğitim sınıflarında hizmet veren öğretmenlerin eğitim gereksinimi dikkat çekmektedir. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarına yönelik ilgili özel eğitim derslerinin içeriğinin ve ders süresinin genişletilmesi, bu alana yönelik programa seçmeli derslerin yerleştirilmesi önerilebilir. Bu konuda MEB ve YÖK iş birliği yaparak var olan sistemsal kaynaklı problemlere yönelik yeni ve işlevsel politikalar oluşturulabilir.
- MEB tarafından düzenli olarak verilen hizmet içi eğitim çalışmalarında üstün zekâlı çocukların tanınması, farklılaştırma stratejileri, bu öğrencilere yönelik BEP hazırlama vb. konularda eğitim içeriklerinin hazırlanması ve bu konuda gereken hassasiyetin gösterilmesi uygulama konusunda öğretmenlere destek olacaktır. Bununla birlikte üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet verecek olan öğretmenlerin seçiminde lisans uygunluğu ve varsa ilgili alanda lisansüstü eğitim kriterleri gibi kriterlerin belirlenmesi ve bunun içinde teşvik edici çalışmaların kurumsal olarak işe konulması verimliliği arttırabilir.
- Araştırma bulgularında katılımcı öğretmenlerin fazla iş yükü, sınıf mevcudu fazlalığı, sınıftaki öğrencilerin seviye farklılıkları gibi sebeplerden dolayı bazı zorluklarla karşılaştığı görülmektedir. Bu nedenle sınıfında üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci bulunan öğretmenlerin iş yükünün azaltılması, ders saatlerinin uygun bir biçimde yararlanması gibi idari uyarlamalar yapılarak desteklenmesi öğretmenleri rahatlatıcı düzenlemeler olarak görülebilir.

- Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin genel eğitim sınıflarında yasal olarak faydalanması gereken desteklerin sadece kâğıt üzerinde değil uygulamada işe koşulması için ilgili denetlemelerin yapılması bu konudaki duyarlılığı ve hassasiyeti arttıracığından önemli görülmektedir.
- Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların aileleri yönetmeliklerde yer alan yasal haklarının varlığından haberdar olmadıklarından dolayı destek hizmet talebinde bulunmamaktadırlar. Bu nedenle ailelerin bu konuda bilinçlenmesinin sağlanması adına bu öğrencilerin ailelerine yönelik bilgilendirme eğitimleri verilebilir.
- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim süreci diğer özel eğitim gruplarında bulunan öğrenciler gibi ekstra masraflar gerektirebilmektedir. Bu nedenle bu çocukların ekstra eğitim masraflarını karşılamakta zorluk çeken ailelere maddi desteklerin sağlanması için yasal temeli olan girişimlerde bulunulabilir.
- Araştırma bulguları ve ilgili alanyazın incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitime yönelik olumsuz tutum ve yanlış inançların varlığı göze çarpmaktadır. Bu yanlış tutumların ve inançların ortadan kaldırılması adına üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özel eğitim gereksinimleri hakkında toplumun her kesiminin bilinçlendirilmesi amacıyla seminer, televizyon programı ve konferans gibi farkındalık artırıcı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırmadan elde edilen bilgiler ışığında genel eğitim ortamlarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin bu olgu ile ilgili deneyimlerinden yola çıkarak bir ihtiyaç analizi çalışması yapılması planlanabilir.
- Öğretmenlerin bu olgu ile ilgili gereksinimlerini ortaya çıkarılması için öncelikle bir tarama çalışması gerçekleştirilebilir.
- Çalışmadan elde edilen bilgiler ışığında genel eğitim ortamlarında üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitime yönelik deneysel çalışmalar ve eylem araştırmaları yürütülebilir. Nitekim alan yazın incelendiğinde bu tür çalışmaların genel eğitim ortamlarından ziyade okul dışı öğrenme ortamların-

da ve BİLSEM’lerde yürütüldüğü görülmektedir. Genel eğitim ortamlarında yürütülecek bu tarz araştırmalar, alanda ihtiyaç hissedilen özgün ve nitelikli yayınların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

- Gelecek araştırmalara yönelik bir diğer öneri ise araştırmadan elde edilen öğretmen gereksinimlerine yönelik öğretmen eğitimi çalışmalarının hazırlanması ve etkililiğinin sınanmasıdır. Hazırlanan eğitim programları aracılığı ile uygulamaya yönelik örneklerin sunulması öğretmenlere ve ilgili araştırmacılara yol gösterici olacaktır.
- Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmen yeterliliklerinin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitiminde önemli olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında genel eğitim ortamında üstün yetenekli çocuklara eğitim verecek olan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilik alanlarının belirlenmesi ile ilgili betimsel çalışmalar yürütülebilir. Bununla birlikte belirlenen bu yeterlilik alanlarının ne tür desteklerle artırılabilceği yönünde ulusal ve kurumsal araştırmaların yapılması bu anlamda uygulamaların iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırmada örneklem grubu ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden seçilmiştir. İleriki araştırmalarda okulöncesi dönem genel eğitim sınıfında üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci bulunan öğretmenlerin deneyimlerini araştırmaya yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Bu araştırmada genel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrencilere hizmet sağlayan öğretmenlerin deneyimlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bununla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim gören ve herhangi başka bir destek hizmetten faydalanamayan ve özellikle dezavantajlı olarak nitelenebileceğimiz kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitim deneyimlerine yönelik olguların ortaya çıkarılması önerilmektedir.
- Üstünlere yönelik daha kapsamlı eğitimlerin yürütüldüğü okullarda bu öğrencilerin sürece nasıl dâhil edildiği, bu çocuklara yönelik BEP geliştirme sürecinin nasıl işlediği varsa destek oda eğitimlerinin nasıl yürütüldüğüne yönelik ilgili paydaşlarının deneyimlerinin ele alındığı ve farklı araştırma yöntemlerin işe koşulduğu araştırmalar önerilmektedir.
- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lisans eğitiminde verilmekte olan özel eğitim derslerinin farklı gerekçelerden kaynaklı yetersizliği ortaya

konmuştur. Lisans eğitimi son dönemde olan eğitim fakültesi öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşlerini araştıran çalışmaların yürütülmesi önemli görülmektedir.

- Araştırmanın bulgularından aile katılımının üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitim sürecine olan yansımaları önemli görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuğu olan ailelerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuğu olma durumundan nasıl etkilendiklerini, bu olgunun yaşam deneyimlerine nasıl yansıdığını araştıran çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2010). *Yaşamın kalitelendirilmesi*. İstanbul: Bakanlar Matbaacılık Ltd. Şti.
- Akar, İ. (2015). *Üstün yetenekli öğrencileri genel eğitim sınıfında destekleyecek sınıf öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, İ. ve Şengil-Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), s. 423-436.
- Akar, İ. ve Uluman, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 199-212.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenek kavramı. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 127- 154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkanat, Ç., Abu, N. K. ve Gökdere, M. (2018). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitimlerine yönelik algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-205.
- Akkaş, E., ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-44.
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu zekâ kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 105-117.
- Altıntaş, E. ve İlgün, Ş. (2016). Öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilerin eğitimine yönelik düşünce ve önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 895-914. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9901>
- Atalay, Z. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 339-358.
- Ataman, A. (1984). *Ankara ili resmi şehir ilkokullarındaki üstün yetenekli çocukların fiziksel gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ataman, A. (1998). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlılar için ilköğretimde uygulanabilir bir model. R. Şirin,

- A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 335-342). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Archambault, F., Westberg, K., Brown, S., Hallmark, B., Emmons, C., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers*. (Research monograph 93102). Storrs: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Ataunal, A. (1994). 21. yüzyıla girerken eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 111-116.
- Atkinson, M. (1972). A precise phenomenology for the general scholar. *The Journal of General Education*, 23(4), 261-297.
- Ayas, M. B. ve Kirişçi N. (2018). Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanınması. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (s. 154-170). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, O. (1999). Wj-Rcog'un 'analiz-sentez ve kavram oluşturma' alt testlerinin Türkiye'ye uyarlanması ve ilköğretim I. kademe öğrencilerinin akıl yürütme yeteneklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, S. (2017). *Özel eğitim kurumlarında yaşanan eğitsel-yönetsel yetersizlikler ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayverdi, L. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde teknoloji, mühendislik ve matematiğin kullanımı: FETEMM yaklaşımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2013). Suggestions for gifted education in Turkey. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-44.
- Baykoç, N. (2004). *Üstün akıl, zekâ, deha, yetenek, dâhiler- savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Baymur, F. (1969). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevi Koli. Şti.
- Bedur, S., Bilgiç, N. ve Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *HAYEf Journal of Education*, 12(1), 159-175.
- Beecher, M., & Sweeny, S. M. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: One school's story. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 502-530.

- Benmira, B. (2017). *Exploring and assessing the identification criteria of gifted students* (Unpublished doctoral dissertation). California State University, San Francisco.
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for social science*. Boston: Pearson Education.
- Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, 31(4), 217-223. doi:10.1080/02783190903177580.
- Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Pegem.
- Birdsall, P., & Correa, L. (2007). Gifted underachievers. *Leadership*, 36(4), 21-23.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative resarch in education an introduction to theory and methods*. Boston: Pearson Education.
- Butcher, H. J. (1968). *Human intelligence: its nature and assessment*. New York: Methuen.
- Camcı-Erdoğan, S. (2017). Koşut (paralel) öğretim programı modeli (Parallel curriculum model). S. Emir (Ed.). *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı içinde* (s. 97-121). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camcı-Erdoğan, S. ve Kahveci, N. G. (2015). Farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tutumlarına etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 191-207.
- Chan, D., W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: parent ratings and students self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11(1), 69-82. doi: 10.1080/713669176.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Clark, B. (1997). *The integrative education model: Systems and models programs for gifted and talented*. USA: Creative Learning Press, Inc.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Coleman, L. J., & Olthouse, J. (2009). Inclusion. In Kerr, B. (Ed). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent içinde* (s. 448-451). USA: Sage Publications.
- Colangelo, N., & Dettmann, D. F. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional Children*, 50(1), 20-27. doi:10.1177/001440298305000103.

- Connelly, L. M. (2015). Life-worlds in phenomenology. *Medsurg Nursing*, 24(2), 119-121.
- Cornell, D. G. (1989). Child adjustment and parent use of the term“gifted”. *Gifted Child Quarterly*, 33, 59-64. doi:10.1177/001698628903300202.
- Cornish, R. L. (1968). Parents', teachers', and pupils' perception of the gifted child's ability. *Gifted Child Quarterly*, 12(1), 14-17. doi:10.1177/001698626801200103.
- Cox, J. R., Kelly, J., & Brinson, P. (1988). The pyramid project: Implementing the Richardson study recommendations. *Roeper Review*, 11(1), 37-43. doi:10.1080/02783198809553159.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Edition). USA: SAGE Publications.
- Cross, T. L., & Dixon, F. A. (1998). On gifted students in rural schools. *NASSP Bulletin*, 82(595), 119-124. doi: 10.1177/019263659808259514.
- Cutts, N. E. ve Mooslesey, N. (2001). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi* (İ. Ersevîm, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 23-25). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çelikkelen, H. (2010). *Bilim sanat merkezlerinde bilim birimlerinden destek alan üstün yetenekli öğrencilerin kendi okullarında fen ve teknoloji dersinde karşılaştıkları güçlüklerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çetinkaya, Ç. (2013) *Sıradışı konular çalışma etkinliğinin yaratıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çetinkaya, Ç., Çalışkan, İ. M.ve Güngör, H. (2012). Classroom management problems derives from gifted and talented students' leadership qualities. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 7-29.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 38(1), 185-235.
- Dağlıoğlu, H. ve Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tu-

- tarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453.
- Davaslıgil, Ü. (2000). *Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu (s. 142-148).
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün çocuklar*. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde* (s.211-220). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, U., Aslan, E. ve Beşkardeş, Ü. (2000). *Üstün ve özel yetenekli çocuklara ait alt komisyonu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented*. USA: Allyn and Bacon.
- Davis, G. A. (2014). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi* (M. Işık Koç, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02), 91-94. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000035.
- Dimitriadis, C. (2012). How are schools in England addressing the needs of mathematically gifted children in primary classrooms? A review of practice. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 59-76. doi: 10.1177/0016986211433200.
- Döner, İ., Çetinkaya, Ç., ve Hızlı, E. (2012). *Are the laws protecting the gifted and talented children's?*. International Conference on Global Issues of Early Childhood Education and Children's Rights. Zirve University, Gaziantep, Turkey.
- Duman, M. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli bireylere yönelik eğitim modelleri ve öğretimsel uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durr, W.K. (1960). Characteristics of gifted children: ten years of research. *Gifted Child Quarterly*, 4(4), 75-79. doi: 10.1177/001698626000400401.
- Ekinci, A. (2002). *İlköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitimine elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140-146. doi: 10.1177/001698629203600304.

- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. USA: University of Chicago Press.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1987). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ergin, İ., Akseki, B. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 151-168). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 546-568. doi:10.14527/pegegog.2015.030.
- Ersoy, O. ve N. Avcı. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde* (s. 23-25). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. In J. Miles & P. Gilbert (Ed), *A handbook of research methods for clinical and health psychology içinde* (s.65-78). New York: Oxford University Press.
- Feldhusen, J. (1977). Meeting the needs of gifted children and teachers in a university course. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 195-200. doi:10.1177/001698627702100210.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Ed), *Handbook of gifted education içinde* (s. 547-552). Boston: Allyn & Bacon.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Ed), *Conceptions of giftedness içinde* (s. 64-79). New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F., & Kolloff, M. B. (1988). A three-stage model for gifted education. *Gifted Child Today Magazine*, 11(1), 14-20.
- Feldhusen, J.F., & Moore, D.L. (1979). A simplified creative problem solving model. *Journal for The Education of The Gifted*, 3, 61-72.
- Flick, U. (2014). Mapping the field. In U. Flick (Ed), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (s. 3–18). Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Ford, D. Y. (1995). Desegregating gifted education: A need unmet. *Journal of Negro*

- Education*, 64(1), 52-62.
- Gallagher, J. J. (2003). Issues and challenges in the education of gifted students. N. Colangelo, & G.A. Davis (Ed), *Handbook of gifted education* içinde (s. 11-23). Boston: Allyn & Bacon.
- George, D. (2013). *Gifted education: Identification and provision*. New York: David Fulton Publishers.
- Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- Gökdere, M. ve Ayvaci, H. S. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Teachers' role in values education for gifted children, *Journal of Values Education*, 1(2), 93-107.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; bilim sanat merkezi örnekleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Gökdere, M., Küçük, M. ve Çepni, S. (2003). Gifted science education in Turkey: Gifted teachers' selection, perspectives and needs. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 4(2), 1-13.
- Grantham, T. C. (2005). Parent advocacy for culturally diverse gifted students. *Theory Into Practice*, 44(2), 138-147. doi:10.1207/s15430421tip4402_8.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hil.
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gür, Ç. (2011). Do gifted children have similar characteristics? Observation of three gifted children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12(2011), 493-500. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.061.
- Gürel, E., ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11), 336-356.
- Gross, M. U. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214. doi:10.1080/02783199909553963.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers

- of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121. doi:10.1177/001698629403800304.
- Hershey, M., & Oliver, E. (1988). The effects of the label gifted on students identified for special programs. *Roeper Review*, 11(1), 33-34. doi:10.1080/02783198809553157.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill and the will to differentiate adequately. *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251-253. doi: 10.1177/0016986209346927.
- Hickey, M. G., & Toth, L. (1990). The effects of labeling children gifted: A review of the literature. *Early Child Development*, 63(1), 149-151.
- Hoogeveen, L., Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30-59. doi:10.1177/016235320502900103.
- Horn J.L. (1982) The theory of fluid and crystallized intelligence in relation to concepts of cognitive psychology and aging in adulthood. F.I.M. Craik, & S. Trehub (Ed.), *Aging and Cognitive Processes içinde* (s. 237-278). Boston, MA: Springer.
- İlik, S. S. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamaya uygulamaya ve izlemeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 485-495. doi: 10.24106/kefdergi.2569.
- İdin, Ş.ve Kayhan, N. (2016). Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'de ilköğretim döneminde üstün zekâlı-yetenekli öğrenciler için özel eğitim uygulamaları. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(2), 17-31.
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Jenkins-Friedman, R., & Murphy, D. L. (1988). The Mary Poppins effect: Relationships between gifted students' self concept and adjustment. *Roeper Review*, 11(1), 26-30. doi:10.1080/02783198809553155.
- Johnsen, S. K., Haensly, P. A., Gail, R. R., & Ford, R. F. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 45-63. doi:10.1177/001698620204600105.

- Kanlı, E. (2011a). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 103-121.
- Kanlı, E. (2011b). Üstün zekâlı ve yeteneklilerin alan eğitiminde hızlandırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 85-104.
- Kanlı, E. (2017). Bütünleşik öğretim modeli. S. Emir (Ed.). *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* içinde (s. 47-66). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaplan, S.N. (1986). The grid: a model to construct differentiated curriculum for gifted. J. S. Renzulli (Ed), *Systems and models for developing programs for the gifted and Talented* içinde (s. 180-193). Mansfield Center; CT: Creative Learning Press.
- Kaplan-Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakurt, B. (2009). *Sınıf yönetiminde üstün zekâ ve yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen tutumu*. <http://www.egitisim.gen.tr/site/arsiv/35-2/107-sy-yetenekli-ogrenciler.pdf> web adresinden 13 Mayıs 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasu, N. (2010). Üstün zekâ/yetenek, dil ve konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu. İ. H. Diken, (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s.163-192). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kargı, E. ve Akman, B. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna sahip üstün yetenekli çocuklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 212-214.
- Karnes, F., & Collins, E. (1981). Teacher certification in the education of the gifted: An update. *Journal of the Education of the Gifted*, 4(2), 123-131. doi:10.1177/016235328100400208.
- Kazu, İ. Y. ve Şenol, C. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM Örneği). *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-35.
- Kıncal, R. Y. ve Uygun, S. (2006). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 31-42.

- Kokot, S., J. (1999). *Help-Our Child is Gifted*. Lyttelton: Radfort House Publication.
- Kolloff, M. B., & Feldhusen, J. F. (1981). PACE: (Program for academic and creative enrichment): An application of the purdue three stage model. *Gifted Child Today*, 4(3), 47-50. doi: 10.1177/107621758100400317.
- Leana, M.Z. (2005). *Üstün zekâlı ve normal çocuklarda yönetsel fonksiyonlar: Londra kulesi testi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenology research*. UK: Taunton.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73-84. doi:10.1002/ev.1427.
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22(39), 182-185. doi:10.1080/02783190009554030.
- Malkoç, T. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar ve müzik eğitimi*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen.
- Makel, C. (2009). Student and parent attitudes before and after the gifted identification process. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 126-143. doi:10.1177/016235320903300106.
- Maker, C. J., (1975). *Training teachers for the gifted and talented: A comparison of models*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Marland, S. P. (1972). *Education of gifted and talented. Report for the congress of the United States by the u.s. commissioner of education*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. California: Sage publications.
- Meeker, M. N. (1969). *The structure of intellect: Its interpretation and uses*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Güçlendirme Projesi (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi üstün zekâ ve özel yetenekli çocuklar*. Mili Eğitim Bakanlığı Ankara. <http://cygm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/modul>

ler/ustunzekaveozelyetenekliler.pdf web adresinden 20 Eylül 2013 tarihinde edinilmiştir.

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. California: Sage publications.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson Publication.
- Miner-Romanoff, K. (2012). Interpretive and critical phenomenological crime studies: a model design. *Qualitative Report*, 17, 1-32.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276. doi:10.1177/0016986209346943.
- Moon, T.R., Tomlinson, C.A., & Callahan, C. M. (1995). *Academic diversity in the middle school: Results of a national survey of middle school administrators and teachers*. (NRC G/T Research Monograph No. 95124). Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. California: Sage Publications.
- NAGC. (1990). Giftedness and the gifted: What's it all about?. *Eric Digest*. Erişim Tarihi: 14.11.2012.
- Needham, V. (2012). Primary Teachers' perceptions of the social and emotional aspects of gifted and talented education. *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 17(1), 1-18.
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 20(1), 39-41. doi:10.1080/02783199709553849.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öpengin, E. ve Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 2(1), 37-59.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Aile ve Sosyal Politika-

lar Bakanlığı Yayınları.

- Özçelik, T. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış matematik dersi öğretim programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. USA: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Peine, M. E., & Coleman, L. J. (2010). The phenomenon of waiting in class. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 220-244.
- Pemik, K. ve Levent, F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 313-338.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569. doi:10.1177/016235321003300405.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. doi:10.1080/00313830802184558.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. A. S.Valle, & S. Halina (Ed), *Existential-phenomenological perspectives in psychology* içinde (s. 41-60). Boston, MA: Springer.
- Pomortseva, N. P. (2014). Teaching gifted children in regular classroom in the USA. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143(2014), 147-151. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.377.
- Rash, P. K., & Miller, A. D. (2000). A survey of practices of teachers of the gifted. *Roper Review*, 22(3), 192-194. doi:10.1080/02783190009554032.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. doi: 10.1177/001698620004400302.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2003). Research related to the schoolwide enrichment triad model. *Gifted Education International*, 18(1), 15-39. doi:10.1177/026142940301800104.

- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233-235. doi:10.1177/0016986209346824.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317. doi: 10.1016/j.lindif.2009.10.012.
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227-233. doi: 10.1177/001698627702100216.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54. doi:10.1177/016235329902300102.
- Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. N.Cplangelo & G. A. David (Ed), *Handbook of gifted education* içinde (s. 75-88). Boston: ALlyn & Bacon.
- Renzulli, J. S. (2005): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. Sternberg, R., J., & Davidson, J. E. (Ed), *Conceptions of Giftedness* içinde (s. 246-279), Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. doi:10.1177/0016986212444901.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2008). *Challenging all students with a continuum of enrichment services. In enriching curriculum for all students*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Rimm, S., & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 353-359.
- Robinson, A. (1985). Summer institute on the gifted: Meeting the needs of the regular classroom teacher. *Gifted Child Quarterly*, 29(1), 20-23. doi:10.1177/001698628502900104.
- Robinson, A. (1990). Does that describe me? Adolescents' acceptance of the gifted label. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 245-255. doi:10.1177/016235329001300305.

- Robinson, N. M. (1993). *Parenting the very young gifted child. Parenting research based decision making series*. Connecticut: NRC/GT.
- Roedell, W. C., Jackson, N. E., & Robinson, A. (1985). *Gifted young children*. New York: Teachers College Press.
- Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. USA: Great Potential Press, Inc.
- Roeper, A. (1991). Gifted adults: Their characteristics and emotions. *Advanced Development*, 3(1), 85-98.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Saldana, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Sak, U., (2008): Üstün zekalı öğrenciler. İ., H, Diken (Ed), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 499-535), Ankara: Pegem Yayınevi.
- Sak, U. (2008). Test of the three-mathematical minds (M3) for the identification of mathematically gifted students. *Roeper Review*, 31(1), 53-67.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: özellikleri, tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Sak, U. (2011). An overview and social validity of the education programs for talented students model (EPTS). *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213-221.
- Sak, U. (2013). Education programs for talented students model (EPTS) and its effectiveness on gifted students' mathematical creativity. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 51-61.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar*. Ankara: Vize.
- Sak, U. & Ayas, M.B. (2017). ÜYEP öğretim programı modeli. S. Emir. (Ed.), *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı içinde* (s. 124-149). Ankara: Pegem Akademi.
- Serin, M. K. ve Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(1), 155-169.
- Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 21-29. doi:10.1177/001698620404800103.
- Silverman, L. K (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20(3), 204-210. doi: 10.1080/02783199809553892.
- Silverman, L.K. (1993a). *The quest for meaning: counseling issues with gifted children*

- and adolescents. *counseling gifted and talented*. Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L.K. (1993b). Social development, leadership and gender issues. L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* içinde (s. 291-329). Love Publishing Company: Denver.
- Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, 25(2), 115-130.
- Sisk, D. (2009). Myth 13: The regular classroom teacher can “go it alone”. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 269-271. doi: 10.1177/0016986209346939.
- Sloan, A., & Bowe, B. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: The philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers’ experiences of curriculum design. *Quality & Quantity*, 48(3), 1291-1303. doi: 10.1007/s11135-013-9835-3.
- Sousa, D. A. (2003). *How the gifted brain learners*. California: Corwin Press.
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: the context and development of program options. K. A. Heller, F. J. Mönks, & H. A. Passow (Ed), *International handbook of research and development of giftedness and talent* içinde (s. 387-409). U.K: Pergamon Press.
- Spiegelberg, H. (2012). *The phenomenological movement: A historical introduction*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627. doi:10.1037/0022-3514.49.3.607.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American psychologist*, 52(10), 1030. doi:10.1037/0003-066X.52.10.1030.
- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. N. Colangelo & G. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education* içinde (s. 381-420). Boston: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence?* Norwood, USA: Ablex.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal

- implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94. doi: 10.1177/001698629503900205.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şahin, F. (2015). Curriculum differentiation of gifted students in general educational classes: mentorship as an implementable strategy. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 239-253. doi: 10.9761/JASSS2787.
- Şahin, F. (2015). Educational programs, services and support for gifted students in Turkey. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1207-1223.
- Şahin, F. (2018). Müfredat Modelleri. F. Şahin (Ed), *Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri içinde* (s. 65-103). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 1-15.
- Tekbaş, D. (2004). *Kaynaştırma ortamında üstün zekâlı çocuğa uygulanan zenginleştirme programı hakkında örnek olay incelemesi ve programın etkililiğine ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1976). The Terman study of intellectually gifted children. D. Dennis (Ed.), *The intellectually gifted: An overview içinde* (s. 13-16). New York: Grune & Stratton.
- Tomplinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., & Burns, D. (2002). *The parallel curriculum: a design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Tucker, B., & Haferstein, N. (1997). Psychological intensities on young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 66-75. Doi: 10.1177/001698629704100302.
- Tunnicliffe, C. (2010). *Teaching able, gifted & talented children*. London: SAGE Publication.
- Tüzünak, S. (2002). *Kim üstün zekâlı*. www.kirikkalebilsem.com/dokumanlar/ustun.pdf web adresinden 13 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

- Uresti, R., Goertz, J., & Bernal, E. M. (2002). Maximizing achievement for potentially gifted and talented and regular minority students in a primary classroom. *Roeper Review*, 25(1), 27-31. doi:10.1080/02783190209554194.
- Uzun, M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. New York: SUNY Press.
- VanTassel-Baska, J. (1987). The ineffectiveness of the pull-out program model in gifted education: A minority perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 10(4), 255-264. doi: 10.1177/016235328701000403.
- Van-Tassel Baska J. (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- VanTassel-Baska, J. (2000). Curriculum policy development for secondary gifted programs: A prescription for reform coherence. *NASSP Bulletin*, 84(615), 14-29. Doi: 10.1177/019263650008461503.
- VanTassel-Baska, J., & Little, C. (2003). *Content-based curriculum for high ability learners*. Waco, TX: Prufrock Press.
- VanTassel-Baska, J., Avery, L. D., Little, C. A., & Hughes, C. E. (2000). An evaluation of the implementation: The impact of the William and Mary units on schools. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(2), 244-272. doi:10.1177/016235320002300201.
- VanTassel-Baska, J., & Brown, E. (2000). An analysis of gifted curriculum models. F. A. Karnes, & S. M. Bean (Ed), *Methods and materials for teaching the gifted* içinde (s. 91-131). Waco, TX: Prufrock Press
- VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358. doi:10.1177/0016986207306323.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217. doi:10.1207/s15430421tip4403_5.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). Project Athena: A pathway to advanced literacy development for children of poverty. *Gifted Child Today*, 29(2), 58-63. doi:10.4219/gct-2006-202.
- VanTassel-Baska, J., & Wood, S. (2010). The integrated curriculum model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20(4), 345-357. doi:10.1016/j.lindif.2009.12.006.

- Yakmacı-Güzel, B. (2002). *Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, Y. (2014) *Beyin temelli fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına yaratıcılıklarına eleştirel düşüncelerine ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, Y., ve Oğurlu, Ü. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük akademik başarı. *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 1-21.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Ward, V. (1961). *Educating the gifted: An axiomatic approach*. Columbus, OH: Merrill.
- Webb, J. T., Gore, J. L., & Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Arizona: Great Potential Press, Inc.
- Winebrenner, S. (2012). *Teaching gifted kids in today's classroom: strategies and techniques every teacher can use*. USA: Free Spirit Publishing.
- Winner, E. (1996). *Gifted children myths and realities*. New York: Basic Book.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Veri Toplama Formları	121
EK 2	Öğretmenler İçin Aydınlatılmış Onam Formu	124
EK 3	Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	126
EK 4	Etik Kurul Karar Belgesi	127
EK 5	Ayrıntılı Analiz Formu	128
EK 6	Örnek Günlük sayfası	129



EK -1
Veri Toplama Formları
I.Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız

☐ 21-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50 ve üstü

3. Medeni durumunuz

☐ Evli ☐ Bekâr ☐ Boşanmış ☐ Diğer

4. En son mezun olduğunuz öğrenim kurumu

☐ Ön Lisans ☐ Eğitim Enstitüsü ☐ Eğitim Fakültesi
☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Fen- Edebiyat Fakültesi
☐ Diğer (Belirtiniz)

5. Meslekteki kıdeminiz

☐ 0-5yıl ☐ 6-10yıl ☐ 11-15yıl
☐ 16-20 yıl ☐ 21-25yıl ☐ 26 ve üstü

6. Branşınız

☐ Sınıf Öğretmeni ☐ Türkçe ☐ Matematik
☐ Fen ve Teknoloji ☐ Sosyal Bilgiler ☐ Rehberlik
☐ Müzik ☐ Beden Eğitimi ☐ Bilgisayar
☐ İngilizce ☐ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ☐ Görsel Sanatlar

7. Şuan çalışmakta olduğunuz eğitim kurumu

☐ Devlet Okulu ☐ Bilim Sanat Merkezi ☐ Özel Okul

8. Şuan çalışmakta olduğunuz eğitim kurumundan önce çalıştığınız kurum

☐ Devlet Okulu ☐ Bilim Sanat Merkezi ☐ Özel Okul
☐ Diğer (Belirtiniz)

9. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde çalışma süreniz

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16- 20 yıl
☐ 21 -26 yıl ☐ 26 ve üstü Hiç ()

**10. Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili aldığınız özel eğitimleri işaretleyiniz. (Bir-
den fazla işaretlenebilir.)**

☐ Hizmet içi eğitim ☐ Lisans eğitim dersleri
☐ Konuyla ilgili tez hazırlama ☐ Yüksek lisans eğitim dersleri

☐ Gönüllü katıldığınız kurs veya seminerler

☐ Hiçbir özel eğitim almadım



II. Bölüm: Görüşme Soruları

- 1- Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ve eğitimleri ile ilgili almış olduğunuz eğitimler nelerdir?
- 2- Okulunuzdaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin belirlenme süreci nasıl yapılmaktadır?
- 3- Okulunuzda üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara yönelik sunulan hizmetler nelerdir?
- 4- Sizce üstün zekâlı ve yetenekli bir öğrencide bulunması gereken özellikler nelerdir?
- 5- Okulunuzda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere sunulan hizmetler sizce bu öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılayıp karşılamadığı hakkında neler düşünüyorsunuz? (örneğin fiziki Şartların uygunluğu veya Öğretimsel materyallerin çeşitliliği)
- 6- Okulunuzda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yürütülen çalışmaların bu öğrencilerin yetenek alanlarını desteklenmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 7- Sizce okulunuzda bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaşadığı sorunlar nelerdir?
- 8- Üstün zekâlı ve yetenekli bir çocuğun eğitiminde hizmet veren bir öğretmenin temel özellikleri neler olmalıdır?
- 9- Okulunuzda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet veren öğretmenler için herhangi bir kıstas oluşturuldu mu?
- 10- Lisans döneminde verilen öğretimsel derslerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimde yer almak için işinize yarayıp yaramadığına ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
- 11- Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili okul yönetiminin sağladığı imkânlar ve destekler nelerdir?
- 12- Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimleri ile ilgili aileler ile yürüttüğünüz herhangi bir süreç var mı? Sizce bununla ilgili neler yapılmalıdır?

Katılımcılar İçin Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın Adı: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilere Genel Eğitim Okullarında Sunulan Eğitim Hizmetlerine İlişkin Öğretmen Deneyimlerine Derinelesine Bakış.

Değerli Katılımcı,

Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü tezli yüksek lisans programı bünyesinde yürütülmekte olan ve yukarıda adı geçen yüksek lisans çalışmasına katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu araştırma, araştırmacı Gamze İnci tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Mine Sönmez Kartal danışmanlığında yürütülmektedir. Bu formda yer alan bilgiler araştırmaya katılıp katılmayacağınıza özgürce karar vermenize yardımcı olacaktır. Sizlerden çalışmaya ilişkin verilmiş bilgileri okuyup, araştırmaya katılım durumunuzu belirtmeniz beklenmektedir. Araştırma gönüllü katılım esasına dayanmaktadır. Bu nedenle araştırmaya katılmayı reddedebilir ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Eğer araştırmaya katılmaya karar vererseniz bu onam formunu imzalamanız gerekmektedir.

Araştırmaya Yönelik Bilgilendirme

Araştırmanın temel amacı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere genel eğitim okullarında sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin derinelesine bir bakışla incelenmesidir. “Şanlıurfa/Viranşehir ilçesinde çeşitli okul türlerinde ve üstün zekâ ve yetenek tanılı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapmak” bu araştırmaya katılabilmek için gerekli koşullardır. Bu koşullardan birini bile sağlamayan katılımcıların araştırmacıyı bilgilendirmesi ve araştırmaya katılmaması beklenmektedir.

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından birebir görüşme gerçekleştirilecektir. Bu formda size 10 adet soru yöneltilecektir. Bu sorular yanıtlanmadan önce araştırma için önemli olan demografik bilgileriniz (“branşınız”, çalışma yılınız”, “şu anda çalıştığınız okulda bulunma süreniz” ve “başka bir ilde görev yapıp yapmadığınız”, “lisans mezuniyetiniz”, vb.) sorulacaktır. Görüşme, gürültü ve kargaşadan uzak olmak üzere okulun herhangi bir noktasında, sizin için uygun olan yerlerde gerçekleştirilecektir. Uygulamanın süresinin 20-30 dakika olacağı öngörülmektedir. Araştırmada toplamda 5-8 öğretmene ulaşılması planlanmaktadır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğinizde, katılmayı reddettiğinizde veya araştırmayı yarıda bıraktığınızda hiçbir risk altında olmayacaksınız. Katılımı kabul ettiğinizde, araştırmaya ayıracağınız vakit dışında maddi ya da manevi hiçbir zarara uğramayacaksınız. Bu araştırmaya katılmanın sizlere direkt olarak yararı olmasa da araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında kırsal bölgede üstün zekâlı öğrencilerin normal okullarda eğitimi ile ilgili yaşanan sorunların hangilerinin önemli görüldüğü belirlenebilecek ve bu sorunların çözümüne yönelik birtakım öneriler geliştirilecektir.

Araştırmaya Katılım Dâhilinde Bilgilerin Gizliliği ile İlgili Bilgilendirme

Bu araştırmada sizden istenilen kişisel bilgileriniz (araştırmayı yarıda bırakmış olsanız dahi) gizli tutulacaktır. Bilgileriniz ve veriler güvenli bir şekilde araştırmacı tarafından saklanacaktır. Kâğıt üzerindeki verileriniz, analiz bittikten sonra araştırmacının ofisinde kilitli bir şekilde tutulacaktır. Bilgisayar ortamına aktarılan bilgileriniz ise şifre ile korunan bir bilgisayarda depolanacaktır. Veriler gerektiğinde tez danışmanı Dr.

Öğr Üyesi Mine Sönmez Kartal tarafından ulaşılabilir olacaktır. Araştırmanın verileri yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve araştırma yayınlandığında da bilgilerinizin gizliliği korunmaya devam edecektir. Konu ile ilgili herhangi bir endişeniz, sorunuz ya da şikâyetinizin olması durumunda uygulama süresince araştırmacı ile görüşebilir veya daha sonra elektronik ortamdan iletişime geçebilirsiniz. Araştırmacıya, gameze.inci@dpu.edu.tr adresinden ulaşabilirsiniz.

Onay

Yukarıda yer alan ve araştırma öncesi katılımcılara verilmesi gereken bu bilgilendirme formunu okudum veya sözlü olarak dinledim ve katılımcı olarak benden ne beklendiğini anladım. Araştırmaya ilişkin; araştırmanın amacı, nasıl uygulanacağı, riskleri ve faydalarının ne olacağı açıklanmıştır. Araştırmacı, kendisine yönelttiğim soruları yanıtlamıştır. Araştırma bittikten sonra, istersem çalışma hakkında araştırmacıya soru sorabileceğim iletişim adresi katılımcılar ile paylaşmıştır. Araştırmaya katılmaya veya katılmamaya karar vermek için yeterli süre tanınmıştır. Formun bir kopyası tarafıma teslim edilmiştir.

Bu şartlar altında araştırma kapsamında bildirdiğim şahsi bilgilerimin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak şartıyla yayınlanmasını, baskı ve zorlama altında kalmaksızın, özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Katılımcının İmzası

Tarih

Katılımcının Adı/Soyadı

Araştırmacının Onayı

Yürütücüsü olduğum araştırmanın özellikleri ve uygulanma koşulları katılımcılara detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu formu imzalayan kişinin araştırmanın riskleri, gizliliği ve yararları ile bilgilendirildiğini onaylarım.

Araştırmacının İmzası

Tarih

Araştırmacının Adı/Soyadı

EK-3

Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-44-E.5129477
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

11.03.2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :27.02.2019 tarihli ve 25698 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim tezli yüksek lisans öğrencisi Gamze İNCİ'nin "Normal Okul Ortamında Eğitimine Devam Eden Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Öğrencilere Sunulan Eğitim Hizmetlerinin İlgili İdareci ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı Viranşehir İlçesinde bulunan; 15 Temmuz İmam Hatip Ortaokulu, Viranşehir Fen Lisesi, Mustafa Kemal İlkokulu ve Şehit Ahmet Oktay Günak Ortaokullarında anket ve uygulama yapılmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup;

Söz konusu uygulamanın sonuçlarının Müdürlüğümüzce paylaşılması ve uygulamanın eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Erdal ŞEKEROĞLU
İl Millî Eğitim Müdür V.

Adres: Hamidiye Mahallesi, Necmettin Cevheri Blv No:20, 63300
Şanlıurfa Merkez/Haliliye/Şanlıurfa
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için: Mehmet TOSUN

Tel: 0 (414) 280 63 57
Faks: 0 (414) 280 63 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5602-6542-370b-abb1-e483 kodu ile teyit edilebilir.

EK-4

Etik Kurul Karar Belgesi

**T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
ESKİŞEHİR**

Toplantı Tarihi : 27.03.2019

Toplantı No : 2019-06

GÜNDEM :

4. Başvuru Sahibi : Dr.Öğretim Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL. **Konu :** “Normal Okul Ortamında Eğitimine Devam Eden Üstün Zekalı Ve Özel Yetenekli Öğrencilere Sunulan Eğitim Hizmetlerinin İlgili İdareci Ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi” konulu araştırmasının görüşülmesi.

KARAR :

4. Dr.Öğretim Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL’ın “Normal Okul Ortamında Eğitimine Devam Eden Üstün Zekalı Ve Özel Yetenekli Öğrencilere Sunulan Eğitim Hizmetlerinin İlgili İdareci Ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi” konulu araştırmasının, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu’na uygunluğuna, oy birliğiyle karar verildi.


Prof. Dr. Yaşar SARI
Başkan Yardımcısı


Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Başkan

Prof. Dr. Nuray GİRGINER
Üye



Prof. Dr. Erdoğan BOZ
Üye

Prof. Dr. Nuri KAVAK
Üye (Katılmadı)


Prof. Dr. Zeki KARTAL
Üye


Prof. Dr. Abdullah YALAMAN
Üye

EK-5

Ayrıntılı Analiz Formu

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

265 **Araştırmacı:** Peki hocam, o zaman bir diğer soruya geçiyorum. Okunuzda üstün zekâlı ve
266 yetenekli çocuklara yönelik sunulan hizmetlerden bahsedebilir misiniz bana? Yani şöyle
267 sorayım okulunuzda bu çocuklara yönelik eğitsel hizmetler, sosyal hizmetler ya da başka
268 herhangi bir alanda sunulan diğer çocuklardan farklı olarak neler var? Bunlar hakkında
269 beni bilgilendirir misiniz?

270 **Katılımcı:** *İmm yani burası bir devlet okulu olduğu için çok fazla, yani çok*
271 *fazla dediğim böyle farklı şeyler yok. İmkânları ölçüsünde destek olmaya*
272 *çalışıyor idarede görev alan hocalarımız diyebilirim...*

273 **Araştırmacı:** Hıhı...

274 **Katılımcı:** *İşte destek odamız var. Bu çocuk normal okul yanı okul dediğim*
275 *normal sınıf derslerini aldıktan sonra destek odaya gidip orda farklı bir eğitim*
276 *alıyor. Okul saatleri dışında haftanın iki gününe azdık. Destek eğitim odasında*
277 *ders veriyorum ben. Yani şey gibi düşünmek gerekebilir. Destek eğitim odada*
278 *ekstra özel ders alıyor*

279 **Araştırmacı:** İn hocam destek eğitim odasında öğrencinin derslerine siz mi giriyorsunuz
280 bu durumda?

281 **Katılımcı:** *Ya sormayın hocam. Evet, ne yazık ki ben giriyorum. Yan içten*
282 *kaçındığım için değil ama yani uı bence normalde farklı bir öğretmen girmesi*
283 *lazım.*

284 **Araştırmacı:** İn neden hocam, yani neden başka bir öğretmenin girmesi gerektiğini
285 düşünüyorsunuz bana açıkla mısınız?

286 **Katılımcı:** *Hocam ben zaten haftada beş gün bu çocuğun dersine giriyorum.*
287 *Yani sınıf biraz kalabalık bireysel olarak tam uı ilgilenemesem de*
288 *verebileceğim veriyorum. Bir de ben sınıf öğretmeniyim. Destek eğitim*
289 *konusunda şey değilim yani nasıl desem...*

290 **Araştırmacı:** Vakıf değilsiniz... Diyebilir misiz?

291 **Katılımcı:** *Evet, aynen hocam ben vakıf değilim ki. Bunun için hı bir yerden*
292 *bir eğitimimim diplomam ya da bırakın diplomamı bir sertifikam yok ki. Ben*
293 *bilmiyorum. Mesela çocuk resimde yetenekli ben cın Adam bile çizemiyorum...*

gamze inci

Destek hizmetler

Farklı bir hizmet yalı

Öğretmen devlet okullarında sınırlı imkânlar olduğunu düşünüyor.

gamze inci

Destek hizmetler

Destek eğitim odası

Destek eğitim odasında farklı beceriler kazandırılmak yerine özel ders sistemi yerleştirilmiş.

gamze inci

Uzman desteği

Destek eğitim odasında uzman görevi

gamze inci

Uzman desteği

Destek eğitim odasında uzman görevi

Destek eğitim odasına yine sınıf öğretmenin görevlendirilmiş olmasını işlevselliği açısından uygun görmemekte öğretmen.

gamze inci

Uzman desteği

Destek eğitim odasında uzman görevi

Destek eğitim odasında ders alan öğrencinin yetenek ve ilgi alanlarına göre ihtiyaç duyduğu alanlarda uzman kişi gereksinimin olduğundan bahsediliyor.

Örnek Araştırmacı Günlüğü Sayfası

-17- sayfa

Tarih: 19 Nisan 2019

211 Bugün görüşme kararlaştırılan saatte yoklarsak

212 40 dakika sonra başladı. Öğretmen bugün aynı

213 zamanda nöbetçi olduğundan dolayı dersi almadığı bir

214 zamanda gelmiş olsaydı aynı sorular görüşme zamanını

215 aksattı. Ayrıca okul öğrenci sayısının bapçı çok olduğu

216 bir okul. Öğretmenler Odasında diğer öğretmenler ile konuşurken

217 öğretmenler bu bilgiyi verdi. Sınıflar en az 30-35

218 kişilik. ~ - Öğretmen geldiğinde öğretmenler Odası çok

219 kalabalıktı ve bu durum ses kaydı almayı zorlaştırılabilecekti

220 Uygun bir başka ortam aramamıza rağmen bulamadık ve

221 herşeye rağmen öğretmenler Odasında görüşmeye

222 başladık. ~ öğretmen sınıfındaki öğrencilerin

223 genel durumundan bahsetti. Öncelikle ~ Hoca

224 ile araştırmanın kapsamı ve içeriği hakkında konuştuk

225 ardından ~ Hoca kendisi ve öğrencisi

226 hakkında ilgili formları beraber doldürdük.

227 ~ + Hoca üstünleşen olan ilgisinden bahsetti

228 ve sınıfında bulunan öğrenci ile ilgili görüşmeye

229 başladık. ~ öğretmen bu öğrencilerin ağırlıkla

230 bahsetti.

Not: Paylaşılan örnek araştırmacı, günlüğü sayfasında etik ilkeler doğrultusunda katılımcı isimleri ve diğer özel bilgilerin gizliliğinin koruması adına örnek günlük sayfası gerekli yerlerde silikleştirme yapmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Gamze İnci
Doğum Yeri : Viranşehir/Şanlıurfa
Doğum Tarihi : 19.06.1990

Eğitim Durumu

Lise	Viranşehir Anadolu Lisesi	2008
Lisans	Sakarya Üniversitesi	2012
Yüksek Lisans	Sakarya Üniversitesi	2014

Yabancı Dil Yabancı diller düzeyi de belirtilerek yazılmalıdır.
İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Araştırma Görevlisi	Düzce Üniversitesi	2012-2014
Araştırma Görevlisi	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	2014-Halen

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

Çetinkaya, Ç., & İnci, G. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmasında öğretmenlerin düşünceleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 959-968.

Sar, A. H., Cetinkaya, C., & İnci, G. (2013). Examination of the attitude of primary school administrators towards inclusive education. *Journal Of Environmental Protection And Ecology*, 14(3 A), 1415-1423.

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

İnci, G., Hızlı, E., & Çetinkaya, Ç. (2012). *Yaratıcı Problem Çözme Ders Programının Yaratıcılık Üzerindeki Etkisi*. 3. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Ankara.

Düzkanar, A., Görgün, B., Altın, D., İnci, G., Ögülmüş, K. ve Ünlü, Ö. (2015). *Çoklu Özür ve Yetersizliğe İlişkin Türkiye'deki Durum*. 25. Ulusal Özel Eğitim Kong-

resi, İstanbul.

Bayrakcı, M., Çetinkaya, Ç., ve İnci, G. (2015). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Demokrasi Hoşgörü ve Sevgi Eğitimi*. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Gaziantep.

İnci, G., ve Sönmez Kartal, M. (2018). *Davranışsal Beceri Öğretimi (Behavioral Skills Training)*. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir.

İletişim

E-posta adresi: gamzenci@gmail.com

