



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

[Özel Eğitim Anabilim Dalı]

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
YETERLİKLERİNİ ARTIRMAYA YÖNELİK GELİŞTİRİLEN ÖĞRETMEN
EĞİTİMİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Abdullah EKER

Danışman

Prof. Dr. Hakan SARI

KONYA 2020

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük emeği olan, bütün aşamalarında bana rehberlik eden, bilgi ve tecrübesiyle katkılarını esirgemeyen ve zor zamanlarımda hep yanımda olan, beni daima motive eden değerli hocam Prof. Dr. Hakan SARI' ya

Bilimsel birikim ve deneyimime büyük katkısı olan ve öğrencileri olmaktan onur duyduğum değerli hocalarım Prof. Dr. Uğur SAK ve Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL'e

Tez süresi boyunca desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Ercan YILMAZ, Doç. Dr. Ahmet KURNAZ ve Dr. Öğretim Üyesi M.Bahadır AYAS'a

Tez süresince desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Arş. Gör. Abdülbaki KARACA'ya ve NEÜ Özel Eğitim Bölümünün değerli öğretim elemanlarına saygılarımı sunar, yürekten teşekkür ederim.

Son olarak zor ve yorucu bu yolculukta emek ve desteklerini esirgemeyen, hayatlarından tavizler vererek her zaman destekleriyle yanımda olan değerli eşim Simanur EKER ve canım kızlarım Zeynep Sevde ve Enise Dila'ya sonsuz teşekkür ederim.

Abdullah EKER

Konya 2020

İÇİNDEKİLER

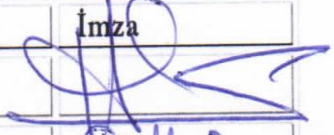
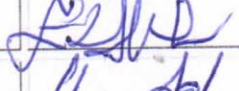
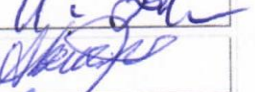
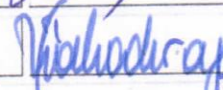
	Sayfa No
Bilimsel Etik Sayfası	ii
Doktora Tezi Kabul Formu	iii
Önsöz	iv
Özet	vi
Abstract	viii
Kısaltmalar	xiii
Tablolar Listesi	xiv
Şekiller Listesi	xvii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	12
BÖLÜM II: ALANYAZINI	13
2.1. Özel Yetenekli Öğrenciler	13
2.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanınması ve Değerlendirilmesi	20
2.2.1. Türkiye’de Tanılama Sistemi	23
2.3. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim Stratejileri	26
2.3.1. Farklılaştırma	28
2.3.2. Zenginleştirme (Enrichment)	29
2.3.3. Hızlandırma (Acceleration)	30
2.3.4. Gruplama	31
2.3.5. Mentörlük	32
2.3.6. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Yeni Bir Model Önerisi: YÖGEM	33
2.4. Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi	34
2.5. Diğer Ülkelerde Özel Yeteneklilerin Eğitimi	38
2.6. Öğretmenlik Mesleğinde Yeterlilik	40
2.6.1. Özel Yeteneklileri Eğitimde Öğretmenlerin Rolü	44
2.7. İlgili Araştırmalar	48
2.7.1. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	48
2.7.2. Özel Yeteneklilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri ile İlgili Diğer Ülkelerde Yapılmış Araştırmalar	54
2.8. Araştırmanın Önemi	66
2.9. Araştırmanın Amacı	69

BÖLÜM III: YÖNTEM	70
3.1. Araştırma Modeli	71
3.2. Evren ve Örneklem	74
3.2.1. Nitel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Çalışma Grubu	74
3.2.2. Nicel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Evren ve Örneklem ..	75
3.2.3. Kontrol Grubunun Denkliliğinin Sağlanması	75
3.3. Veri Toplama Araçları	77
3.3.1. Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları	77
3.3.2. ÖYÖMEP Geliştirme ve Uygulama Süreci	78
3.3.3. Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Araçları	86
3.4. Verilerin Analizi	104
BÖLÜM IV: BULGULAR	107
4.1. ÖYÖMEP'in Etkiliğinin Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarına göre Değerlendirilmesi	107
4.2. ÖYÖMEP'in Etkiliğinin Deney Grubu Ön Test - Son Test Puanlarına göre Değerlendirilmesi	110
4.3. ÖYÖMEP'in Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	116
BÖLÜM V: TARTIŞMA	126
5.1. Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Tartışma	126
5.2. ÖYÖMEP'in Etkililiğinin Nicel Olarak Test Edilmesine Yönelik Tartışma	135
5.3. ÖYÖMEP'in Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma	139
BÖLÜM VI: SONUÇLAR VE ÖNERİLER	145
6.1. Sonuçlar	145
6.2. Öneriler	148
KAYNAKLAR	149
EKLER	164
ÖZGEÇMİŞ	196

TEZ KABUL

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Abdullah EKER tarafından hazırlanan *Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programının Etkililiği* başlıklı tez tarafımızdan amaç, kapsam ve kalite yönünden değerlendirilmiş olup, 21.01.2020 tarihinde [Özel Eğitim Anabilim Dalı], Özel Eğitim Bilim Dalı **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Sınavı Jürisi		
	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Hakan SARI	
Üye	Prof. Dr. Ercan YILMAZ	
Üye	Prof. Dr. Uğur SAK	
Üye	Doç. Dr. Ahmet KURNAZ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi M. Bahadır AYAS	

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programının Etkililiği başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **167** sayfalık kısmına ilişkin, 17/02/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı **%20** olarak belirlenmiştir.

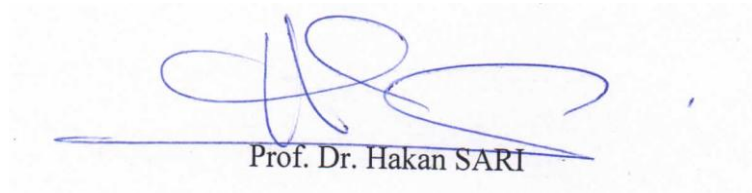
Uygulanan filtrelemeler:

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

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

17/02/2020

Abdullah EKER



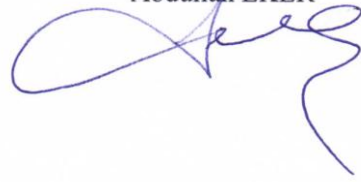
Prof. Dr. Hakan SARI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

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

17/02/2020

Abdullah EKER



ÖZET

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Doktora Tezi

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİNİ ARTIRMAYA YÖNELİK GELİŞTİRİLEN ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Abdullah EKER

Araştırmalara göre özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde en önemli etken öğretmenlerin mesleki yeterlikleridir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin alana yönelik mesleki yeterliliklerinin nasıl artırılabilirliği sorusu önemlidir. Ancak ülkemizde bu konu ile ilgili araştırmaların çok sınırlı olduğu da görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın iki ana amacı vardır. Birincisi: Özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesidir. İkincisi: Ortaya çıkan ihtiyaçlara göre geliştirilen ‘Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri için Mesleki Yeterlik Eğitim Programı’nın (ÖYÖMEP) etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yürütüldüğü keşfedici sıralı desenli karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik gereksinimlerine yönelik görüşleri alındıktan sonra elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’, ‘ÖYÖMEP’ ve ‘ÖYÖMEP Başarı Testi’ geliştirilmiştir. Bu aşamada ‘Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli’ kullanılmıştır. Bu model ile deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere, eğitim programının öncesi ve sonrasında ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği ve ÖYÖMEP Başarı Testi’ ve deney grubuna ‘ÖYÖMEP’ uygulandıktan sonra nicel veriler elde edilmiştir. Elde edilen nicel veriler bağımlı ve bağımsız örneklem t testi istatistik teknikleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında ise ‘ÖYÖMEP’ uygulaması sonrası araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ ile uygulanan eğitim programına yönelik deney grubunun görüşleri alınmış ve programın içeriği ve yapısı öğretmenlerle toplu olarak tartışılmıştır. Çalışmanın örneklemi Konya ilinde özel yetenekli öğrencilerle çalışan ve katılımcı olmak için gönüllü olan öğretmenler içerisinde yansız atama ile belirlenmiştir. Birinci aşama için 15 BİLSEM ve 15 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. 2. ve 3. aşamalar için ise 30 deney grubu ve 30 kontrol grubu olmak üzere sınıfında özel yetenekli öğrenci bulunan 60 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Bu araştırma sonucunda;

12) ÖYÖMEP’e katılan ve katılmayan öğretmenlerin öğretmen mesleki özyeterlik ölçeği ve ÖYÖMEP başarı testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, deney grubu ön test ve son test puanlarına göre ise son test puanları lehine anlamlı bir artışın olduğu ve sonuç olarak uygulanan programın öğretmen yeterlikleri üzerinde etkili olduğu,

3) ‘ÖYÖMEP’ uygulamasına katılan deney grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmen eğitimi programının öğretmenler tarafından kabul gören bir program olduğu ve öğretmen yeterliklerini artırdığı sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Özel Yetenek, Özel Yeteneklilerin Eğitimi, Mesleki Yeterlik, Öğretmen Eğitimi, Program Geliştirme, Mesleki Yeterlik Eğitim Programı

ABSTRACT

Department of Special Education
Special Education Program
Doctoral Thesis

THE EFFECTIVENESS OF TRAINING PROGRAMME FOR GIFTED AND TALENTED STUDENTS' ELEMENTARY TEACHERS IN ORDER TO ENHANCE THEIR COMPETENCIES

Abdullah EKER

According to the researches, the most important factor in the education of gifted students is the teacher. Therefore, the question of how to increase the professional competencies of the teachers working with gifted and talented students is very important issue. However, it can be seen that the researches on this subject are very limited in Turkey. In this regard, this research has two main objectives: first; determining the needs of gifted and talented students' teachers professional competencies, second; determining the effectiveness of the professional competencies education program for teachers of gifted and talented students (TGPEP) on increasing the competencies of the teachers. This research was designed with using exploratory sequential mixed method which includes both quantitative and qualitative research methods and research was carried out in three consecutive steps. In the first stage of this research, semi-structured interview method as one of the qualitative research methods was used to determine the needs of teachers regarding their professional competencies. After the teachers' needs were determined, "the Competencies Scale for Teachers of Gifted and Talented Students", "TGPEP" and "TGPEP Achievement Test" were developed for determining the effectiveness on competencies of the teachers. In the second stage of this research, 'Pre-Test Post-Test Control Group Experimental Research Design as one of the quantitative research method was used. At this stage before and after the training program (which was applied only to experimental group), 'Scale' and 'Achievement Test' were applied to the teachers in both experimental and control groups. In the third stage, the participants' views about the effectiveness and viability of the program were obtained through using semi-structured interview method. The sample and study groups of the research were selected by random sampling system from teachers who work with gifted and talented students in Konya. For the first stage, 30 teachers participated in the study. For the 2nd and 3rd stages, 60 classroom teachers (30 in experimental and 30 in control group) were included. As the data collection tools; semi-structured interview forms, the scale and the achievement test were used which were developed by the researcher to be able to determine the effectiveness of the program. For the qualitative data analysis descriptive analysis technique was used however, paired and unpaired t test statistical techniques were used for analysing the quantitative data.

As a result of this research:

- 1) There is a significant difference in favor of the experimental group between the post-test scores of the scale who participated in teacher training program and those who did not participate. According to the pre-test and post-test results of the 'The Competencies Scale for Teachers of Gifted and Talented Students' and 'The TGPEP Achievement Test' which were applied to the experimental group, the results indicated that the program was effective on increasing teachers' professional competencies about the gifted and talented students' education.
- 2) The teachers' views collected via qualitative research method were consistent with the quantitative data collected via the scale and achievement test. Accordingly, participants pointed out that the program was effective on improving the teachers' Professional competencies.

Keywords: Special Education, Giftedness, Gifted and Talented Education, Professional Competency, Teacher Training, Curriculum Development, Professional Competency Education Program.

KISALTMALAR

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM)

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)

Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri için Mesleki Yeterlik Eğitim Programı (ÖYÖMEP)

National Association of Gifted Children (NAGC)

Anadolu Sak Intelligence Scale (ASIS)

Sözel Olmayan Weschler (WNV)

Okul Çaplı Zenginleştirme Modeli (SEM)

Döner Kapı Tanılama Modeli (DKTM)

Yoğunlaştırılmış Öğretim, Geri Bildirim ve Etkileşim Modeli (YÖGEM)

Intensive Training, Feedback and Interaction Model (ITFIM)

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)

Individuals With Disabilities Education Act (IDEA)

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1 Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler 2017	43
Tablo 2 Araştırma Modeli Aşamaları	71
Tablo 3 Araştırmadaki Nicel Desenin Simgesel Görünümü	72
Tablo 4 Araştırmada İzlenen Süreç.....	73
Tablo 5 İhtiyaç Analizi için Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	74
Tablo 6 Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	75
Tablo 7 Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları	77
Tablo 8 ÖYÖMEP Geliştirilme Süreci	78
Tablo 9 Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilme Süreci	87
Tablo 10 Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Ham Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	90
Tablo 11 Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği İlk Faktör Analizi Değerleri	92
Tablo 12 Ölçeğin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (varimax)	95
Tablo 13 Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve ÖYÖMEP Başarı Testi Arasındaki Korelasyon Değerleri	97
Tablo 14 Mesleki Özyeterlik Ölçeğinin Yarı-Test Güvenilirlik Analizleri.....	98
Tablo 15 Mesleki Özyeterlik Ölçeğinin İç Güvenirlik Katsayıları.....	99
Tablo 16 Akademik Başarı Testi Geliştirme Süreci	100
Tablo 17 Testin Madde Bazında Güçlük İndeksi Sonuçları	102
Tablo 18 Testin Madde Bazında Ayırt Edicilik İndeksi Sonuçları	103
Tablo 19 Deney ve Kontrol Grubu Son Test Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları (Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği).....	108

Tablo 20 Deney ve Kontrol Grubu Son Test Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları (ÖYÖMEP Başarı Testi)	109
Tablo 21 Deney Grubunun Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	111
Tablo 22 Deney Grubunun ÖYÖMEP Başarı Testi Ön test - Son test Puanlarının Karşılaştırılması	112
Tablo 23 Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Ölçek Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	114
Tablo 24 Kontrol Grubunun ÖYÖMEP Başarı Testi Ön test – Son test Puanlarının Karşılaştırılması	115
Tablo 25 Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puan Dağılımları için Madde Bazında Betimleyici Tablo	187
Tablo 26 Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Son test Puan Dağılımları için Madde Bazında Betimleyici Tablo	190
Tablo 27: ÖYÖMEP’e göre Hazırlanan Öğretim Planlarından Bir Kesit	193
Tablo 28: ÖYÖMEP Uygulama Gözlem Formu	194
Tablo 29: Açımlayıcı Faktör Analizi Hesaplanan Madde Korelasyon Değerleri ...	195

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 Türkiye’de Özel Yeteneklileri Tanılama Süreci Şeması.....	41
Şekil 2 BİLSEM Süreç Temelli Yetenek Tanılama Modeli	41
Şekil 3 YÖGEM Şeması	54
Şekil 4 Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği	132
Şekil 5 Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği (son)	137



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Kalkınmış ülkelerin gelişim evreleri incelendiğinde hemen her alanda özel yetenekli ve dâhi insanların birer lokomotif güç olduğu görülmektedir. Dünyanın gidişatına yön veren, alanlarında çığır açan, müzikten edebiyata, astronomiden fiziğe geniş bir yelpazede eser ve ürün verenlerin büyük çoğunluğu özel yetenekli bireylerdir. Tarih boyunca toplumları ve insanlığı yönlendirmiş kişiler özel yetenekli bireyler arasından çıkmıştır. Fatih Sultan Mehmet, Newton, Mimar Sinan, Leonardo Vinci, Hitler, Arşimet, Einstein buna sadece birkaç örnektir (Enç, 2005: 9).

İnsan kaynağının eğitilmiş ve nitelikli olması ülkenin sahip olduğu diğer kaynakların da daha verimli kullanılmasını ve ülkenin teknolojik, ekonomik, siyasi ve askeri anlamda güçlü olmasını da sağlamaktadır. Bu nedenle özel yetenekli bireylerin tanınması, eğitimi, istihdamı ve bunun sonucu olarak beyin göçünün engellenmesinin stratejik bir konu olduğu ve ülkede yaşayan bütün bireylerin yararına olduğu düşünülmektedir (Sarı, 2002).

Bununla birlikte özel yetenekli bireylerin kalıcı yaşam başarılarına ulaşması ve yeteneklerini insanlığın yararına kullanmaları için potansiyellerine değer veren ve destekleyen eğitim olanaklarının onlara sunulması gerekmektedir. Aksi durumda okul ve iş yaşamlarında başarısız olmaları riski bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, özel yeteneğe sahip bireylerin aile, okul ve çevrelerince belirlenip yeterince anlaşılamaması onların özgüvenlerini kaybetmelerine, çevrelerinden dışlanmalarına, ruh sağlıklarının bozulmasına, kısaca dâhi olabilecek bir potansiyelin kaybına sebebiyet verebildiği görülmektedir (Enç 2005, Sak, 2012, Sarı, 2013a). Bu bağlamda her bireyin eğitim hakkını ve eğitimde fırsat eşitliğini savunan ulusal ve uluslararası bütün yasalar ve sözleşmeler özel yeteneklilerin özel gereksinimlerine duyarlı özel eğitim desteği almalarına da yasal dayanak oluşturmaktadır.

Nitelikli, üretken, bilime ve sanata değer veren ve toplumsal değerleri özümsemiş bireyler yetiştirebilmek ise, öğretmen niteliklerine ve sahip oldukları yeterliklerin farkında oluşlarına ve bunları sürekli olarak geliştirme çabalarına bağlıdır (TED, 2009). Öğretmen yeterlikleri Millî Eğitim Bakanlığınca (2008): “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmıştır. Türkiye’de eğitimin kalitesinin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ve öğretmen yeterliklerinin artırılmasında süreklilik sağlayacak hizmet içi eğitim, eğitim ve öğretimin kalitesinin geliştirilmesi açısından birincil önceliğe sahiptir (Seferoğlu, 2004).

Bu önceliğin nedeni, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin düzeyinin okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar; eğitimin her tür ve düzeyinde kalitenin temel belirleyicisi olmasıdır. Ancak; öğretmen yeterliklerinin tanımlanması ve sınırlarının belirlenmesi, bu mesleğin doğası gereği karmaşık bir nitelik taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiği sürekli değişen ve dinamik bir özelliğe sahiptir (TED, 2009). Yapılan araştırmalar da öğretmen yeterliklerinin dinamik yapısını vurgulamaktadırlar. Öğretmen yeterlikleri durağan bir ortamda gerileyebilmekte ya da eğitsel destekler ve öğretmenin bireysel gelişim çabaları ile artabilmektedir. (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005).

Dolayısıyla doğrudan öğrenci başarısı ve eğitimin kalitesinin artırılabilmesi için öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek amacıyla yapılan hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Her ne kadar ülkemizde ve dünyada sahada hizmetiçi eğitim programları yürütülse de bu eğitim programlarının etkililik çalışmalarının olmadığı; ayrıca içeriğin öğretmen ihtiyaçları bilimsel olarak yeterince analiz edilmeden hazırlandığı görülmektedir. Bu nedenle özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik bilimsel kanıt temelli olarak geliştirilecek eğitim programlarına alanda ihtiyaç duyulmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları özellikler göz önünde bulundurulduğunda, onların eğitiminde görev alacak öğretmenlerin diğer öğretmenlerden kişisel ve mesleki özellikleri ile bazı farklı niteliklere sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Konuya yönelik alanyazını incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlikler, nitelikler ve standartları belirlemeye yönelik birçok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (Graves ve Thompson,1961; Gear,1978; Robinson, 1985; Whitlock ve DuCette, 1989; Hansen ve Feldhusen, 1994; Reis ve Westberg, 1994; Johnson, Vickers ve Price, 1995; Seeley, 1979, 1998; Chan, 2001; Blumen-Pardo, 2002; Rohrer, 1995; Hemphill, 2009; Nugent ve Shaunessy, 2003; VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007; Garni, 2012; Dube, 2015; Gökdere, Küçük ve Çepni, 2003; Gökdere ve Ayvaci, 2004; Gökdere ve Çepni, 2005; İnan, Bayındır ve Demir, 2009; Kontaş, 2009; Dağlıoğlu, 2010; Şahin ve Kargın, 2013; Akar, 2015; Kaya ve Ataman, 2017 ve Öpengin, 2018).

Bu araştırmaların ortak olarak özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel yetenekli bireyler konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu ve onlarla çalışacak öğretmenlerin, öğrencilerin eğitsel taleplerinin daha fazla olması, sosyal, duygusal ve zihinsel duyarlılıklarının yüksek olması gibi belirlenen bazı nedenlerle bir takım özel alan yeterliklerin sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmaların ortak bir diğer sonucu olarak ise, sistematik olarak uygulanan eğitim/hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmen yeterliliklerini artırdığı belirlenmiştir.

Özel yetenekli öğrenciler akranlarından farklı öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlara sahiptirler. Öğretmenin mesleki yeterlilikleri ve kişilik özellikleri öğrencinin akademik, bilişsel ve duyuşsal gelişimini etkilemektedir (Ford ve Fraizer, 2001). Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin farklılıklarını anlayabilmesi, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve doğru şekilde yönlendirebilmesi için öğretmenlerin de özel yetenekli olması gerekmekte, öğretim verdikleri alanlarda uzman düzeyinde yeteneğe sahip olmaları gerekmektedir (Sak, 2012: 244). Bu bağlamda, Özel yetenekli öğrencilerle

alışan rretmenlerden temel olarak beklenen, rrencinin özel yeteneğini doğru bir şekilde değerlendirebilmeleri ve geliştirebilmeleridir denilebilir.

Alanın önemli uzmanlarından Gardner, zekâ ile yetenek kavramlarını birleştirerek bireylerin, yetenek alanlarına odaklanmaları gerektiğini vurgulamış ve bireyin en fazla iki zekâ/yetenek alanında akranlarından üstün performans gösterecek özelliği olabileceğini ve bu alanların yedi grupta toplanabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda zekâ ve yetenek kavramlarını birlikte kullanma eğilimi olduğu belirtilmiştir. (Sarı, 2013a). Bu doğrultuda; eğitim biliminde İngilizce olarak kullanılan “Gifted” ve “Talented” terimlerinin; bireyin sahip olduğu ve akranlarına göre ne çıkan tüm yetenekleri kapsayıcı anlamda kullanıldığı düşünüldüğünde, ülkemiz ilgili yasalarında türkçe karşılık olarak; “zel Yetenek” sözcüğünün kullanılması daha uygun görüldüğü söylenebilir.

Bu alışma kapsamında da “Gifted ve Talented” kavramlarının birlikte karşılığı olarak “zel yetenekli” sözcüğü kullanılacaktır. Günümüzde uzmanlar tarafından, “stnlk” vurgusu yerine “kişiye özel olmak” vurgusunu, “zekâ” yerine de daha hedef ve ürün odaklı olan “yetenek” olgusunu belirten “zel yetenekli” kavramının tercih edildiği görülmektedir. 2013 yılında Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nca (BTYK) yayınlanan 2013-2017 strateji ve uygulama planı raporunda ve 2016 Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) genelgesinde de “stn zekâlı” kavramı yerine, raporda daha eşitlikçi ve az kategorize edici olduğu belirtilen “zel yetenekli” kavramının tercih edilmesinin uygun görüldüğü belirtilmiştir.

Ülkemizde yürütülmüş araştırmalar incelendiğinde ise; özel yeteneklilerin eğitiminde rretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik; tanılama bilgisi, farklılaştırma becerileri gibi belli özel konulara odaklanmış araştırmalara rastlanmıştır. Ya da özel yeteneklilerin eğitiminde rretmen yeterliklerinin ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesine ya da sınıf rretmenlerinin özel yetenekli rrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunlara yönelik araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Ancak Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitiminde öğretmen mesleki yeterliklerini bütün boyutlarıyla kapsamlı olarak ele alan bilimsel bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda ÖYÖMEP özel yeteneklilerin eğitiminde mesleki yeterliklere yönelik kazanımları kapsamlı olarak ele alan ülkemizdeki ilk eğitim programı olma özelliğine sahiptir. Dolayısıyla ÖYÖMEP’in alanda önemli bir ihtiyaca cevap vereceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği ve başarı testi de özel yeteneklilerin eğitimde gelecek araştırmalar ve uygulamalar için alanda duyulan ölçme ve değerlendirme gereksinimleri için bir ilk olma özelliğine sahiptir.

Özel yeteneklilerin eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel eğitim dışındaki programlardan mezun olması, bu alanda görev yapacak öğretmenlerin kısa süreli destek eğitim programlarıyla alana kazandırılmaya çalışılması ve özellikle sınıfında özel yetenekli öğrenciler bulunan on binlerce sınıf öğretmenin bu konuda hiçbir eğitim ve deneyiminin olmaması düşünüldüğünde, özel yeteneklilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin artırılması konusunda yapılacak çalışmalara ne denli ihtiyaç olduğu anlaşılabılır. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hem genel hem de özel alan yeterliliklerinin artırılmasına yönelik bilimsel araştırmalar ülkemizde oldukça sınırlı sayıdadır (Öpengin, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından da; öğretmenlerin gelişim alanları ve gereksinimlerinin belirlenip bu alanlarda yeterlik düzeylerinin artırılması amacıyla "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" ve tüm branş öğretmenlerine yönelik "Özel Alan Yeterlikleri" belirlenmiştir. Buna göre, genel ve özel alan yeterlikleri bir bütün teşkil eder ve birlikte değerlendirilmeyi gerektirir. MEB (2017), tüm farklı dallar için: Kişisel ve Mesleki Değerler, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme-Öğretme Süreci, Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile-Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere altı ana yeterlik alanında 31 alt yeterlik ve 233 performans

göstergesi belirlemiştir. Bazı araştırmacılar ise öğretmen mesleki yeterliklerini; kişisel yeterlik, alan yeterliği ve öğretimsel yeterlik alanı olmak üzere üç kategoride sınıflanmıştır (Sarı (2003: 136).

Thomas ve Kay (1974: 160); öğretmen yeterlikleri ile ilgili öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme problemlerini değerlendirmesi, hazırladığı öğretim planlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını kapsayıcı olması gerektiğini, etkili bir sınıf ve davranış yönetimine sahip olması gerektiğini, etkili soru sorma ve etkili materyal seçme ve kullanma becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir (Aktaran: Şeker, Deniz ve Görgen. 2004). Kısaca bu çalışmada ilgili araştırmalar ve yasal düzenlemelerin ışığında; özel yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin özel alan yeterlikleri sekiz alt boyutta ele alınmıştır. ÖYÖMEP ise bu sekiz boyutu içeren 13 farklı üniteden oluşmaktadır. Bu boyutlar:

- 1) Özel yeteneklilerle ilgili tanımlar, kuramlar ve özellikler bilgisi,
- 2) Program Uyarlaması veya Farklılaştırma,
- 3) Bireysel Eğitim Programı Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme,
- 4) Öğretimle İlgili Materyal Tasarımı ve Desenleme,
- 5) Aile Eğitimi ve Danışmanlığı,
- 6) Sınıfta Davranış Yönetimi,
- 7) Tanılama ve Değerlendirme ve
- 8) Yasal Düzenlemeler ve Haklar Bilgisi şeklinde sıralanabilir.

Eğitimde etken faktörleri saptamaya yönelik bilimsel araştırma bulguları öğretmen yeterliklerinin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur (Darling-Hammond, 2000; Goe ve Stickler, 2008). Araştırmalar okulda yönetim, örgütlenme, liderlik, öğrenci başına harcama miktarı gibi faktörlerle karşılaştırıldığında, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin diğer tüm faktörlerden daha önemli olduğunu göstermektedir.

Enç (1979: 117) eğitim sistemini yenilemek isteyen ülkeler yenileme girişimlerine öğretmen yeterliliklerini geliştirerek başladıklarını

vurgulamaktadır. Öğretmen yeterlilikleri irdelendiğinde, günümüzde öğretmende olması gereken yeterliklerin daha önceki dönemlerde beklenenlerden farklılık gösterdiği ve daha dinamik bir sürece evrildiği görülmektedir. Artık çağdaş öğretmen sürekli kendini yenileme çabası içinde olması ve yeterliklerini geliştirmesi gerekmektedir. 21. yüzyıl becerileri kapsamında öğretmenin alanını iyi bilmesi, öğretimi planlaması ve uygulaması ve sosyal becerilere sahip olmasının yanı sıra, yaşam boyu öğrenen bir birey olması, öğrenen merkezli eğitim vizyonuna sahip olması, barış ve küresel sorunların eğitimi, çevre bilinci çalışmaları, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma gibi birçok yeni konuda da yetkin olması beklenmektedir (TED, 2009; Sarı, 2013a; Sak, 2012). Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin eğitiminin kalitesinin de önemli oranda bu hizmetleri sağlayacak olan öğretmenlerin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Ayrıca, Ergin, Akseki ve Deniz (2012) 90 öğretmenle yürüttüğü araştırmada sınıf öğretmenlerinin en çok gereksinim duydukları ve ilgi duydukları hizmet içi eğitim programı alanlarından birisinin özel yeteneklilerin eğitimi alanı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Serin ve Korkmaz (2014) 230 öğretmenle yürüttüğü araştırmasında öğrenme güçlüğünden sonra öğretmenler için en yararlı bulunan hizmet içi eğitim programının özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak araştırmaların ışığında bu çalışmanın kendi alanında özellikle ülkemizde ihtiyaç duyulan önemli bir konuda katkı sağlamasının beklendiği söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitim programının etki düzeyini ortaya çıkarmaktır. Bu temel amaca dayalı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Geliştirilen ÖYÖMEP öğretmen mesleki yeterlik eğitim programı; deney ve kontrol grubunun ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ ve ‘ÖYÖMEP Başarı Testi’ son test puanlarının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesine göre etkili midir?
- 2) Geliştirilen ÖYÖMEP öğretmen mesleki yeterlik eğitim programı; deney ve kontrol grubunun kendi içindeki ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ ve ‘ÖYÖMEP Başarı Testi’ ön test - son test puanlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine göre etkili midir?
- 3) Araştırma örnekleminde deney grubu öğretmenlerin, geliştirilen ve uygulanan ÖYÖMEP öğretmen mesleki yeterlik eğitim programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlgili araştırmalar öğretmen yeterliklerinin, eğitimin kalitesini ve başarısını etkileyen en önemli etkenlerden birisi olduğunu ortaya koymaktadır. Günümüzde, öğrencilerin sahip olduğu farklı yeteneklere uygun eğitimin verilebilmesi için ise öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ve becerilerine sahip olmasının daha da özel bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu sava paralel olarak, özel yetenekli bireylerin eğitiminin amacı; öğrencinin potansiyellerini açığa çıkarıp en üst seviyede kullanabilmesine fırsatlar verilmesi ve kendine yeten, çevreye uyumlu, üretken bireyler olabilmeleri olarak tanımlanmıştır (Sarı, 2003).

Yine ilgili araştırmalar ve uygulamalar incelendiğinde öğretmen yeterliklerinin dünyanın gelişmiş ülkelerinde önemsenen bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Enç'in (1979: 117) belirttiği gibi eğitim sistemini yenilemek isteyen ülkeler yenileme girişimlerine öğretmen yeterliklerini geliştirerek başlamışlardır. Öğretmen yeterlikleri irdelendiğinde, günümüzde öğretmende olması gereken yeterliklerin daha önceki dönemlerde beklenenlerden farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenin görevinin “ders anlatma” ile sınırlı algılanması dönemi artık kapanmıştır. Kısaca, öğretmenin alanını iyi bilmesi, öğretimi planlaması ve uygulaması ve sosyal becerilere sahip olmasının yanı sıra artık 21. yüzyılda öğretmenin yaşam boyu öğrenen bir birey olması gerekmekte, öğrenen merkezli eğitim vizyonuna sahip olma, barış ve küresel sorunların eğitimi, çevre bilinci çalışmaları, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma gibi birçok yeni konuda da yetkin olması beklenmektedir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin eğitiminin kalitesi de önemli oranda bu hizmetleri sağlayacak olan öğretmenin niteliğine bağlıdır (Şahin ve Kargın, 2013; Sarı, 2013a; Sak, 2012).

Öğretmenlik mesleği, geleceğin yetişkinleri öğrencilerin yetiştirilmesi, gelişimleri, eğitimleri açısından diğer meslekler arasında stratejik bir önem taşımaktadır. Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra özveri, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği severek yerine getirme gibi özellikleri de

gerektiren bir meslektir (Girgin ve Baysal, 2006). Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirmeye dönük etkinlikleri düzenlemekle sorumlu olması nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinin en önemli ögesidir. Öğretmen sınıf içinde öğrenci ile sürekli iletişim içerisinde. Bu iletişim süreci içinde öğrenme-öğretme sürecini, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-bilgi, öğrenci-öğrenme materyali arasındaki etkileşimi yöneten, bu sürecin sonuçlarını izleyen ve değerlendiren kişi öğretmendir (Akçamete, 2002).

Ergin, Akseki ve Deniz (2012), 90 öğretmenle yürüttükleri çalışmada, sınıf öğretmenlerinin en çok gereksinim duydukları ve ilgi duydukları hizmet içi eğitim programı alanlarından birisinin özel yeteneklilerin eğitimi olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Serin ve Korkmaz (2014), 230 sınıf öğretmeniyle yürüttüğü araştırmada öğrenme güçlüğünden sonra öğretmenler için en yararlı bulunan hizmet içi eğitim programının özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Şahin ve Kargın'a (2013) göre de, özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretmen yeterlilikleri; bu öğrencilerin eğitsel taleplerinin daha fazla olması ve sosyal, duygusal ve zihinsel duyarlılıklarının yüksek olması nedeniyle çok daha önemli hale gelmektedir. Sarı (2014) ise ilgili araştırmasının bulguları sonucunda; özel yeteneklilerin eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel eğitim alanının dışındaki programlardan mezun olması, kısa süreli destek eğitim programlarıyla alana kazandırılmaya çalışılması ve özellikle sınıfında özel yetenekli öğrenciler bulunan on binlerce sınıf öğretmenin bu konuda hiçbir eğitim ve deneyiminin olmaması gibi nedenlerle bu konunun oldukça önem kazandığını belirtmiştir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hem genel hem de özel alan yeterliliklerinin artırılmasına ülkemizde büyük ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik kapsamlı bir çalışmanın bu alanda çalışan bütün öğretmenlere ve dolaylı olarak başta öğrenciler olmak üzere ilgili paydaşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin arttırılmasına yönelik çalışmalar sınırlıdır (Sarı, 2013b). Özel Yeteneklilerin Eğitimi alanında ise mesleki yeterliliklerle ilgili çalışma yok denecek kadar azdır. Bugüne değin ülkemizde; Özel Yeteneklilerin Eğitiminde öğretmen nitelikleri ve mesleki yeterlilik düzeylerine ilişkin standartların neler olması gerektiğinin belirlenmesini hedefleyen bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmanın bu anlamda alana katkıda bulunacağı ve bu alanda yapılacak olan gelecek araştırmalara da ışık tutacağı söylenebilir.

İlgili kurumlar, özel yetenekliler öğretmen eğitimi alanında düzenlenen hizmet içi eğitim programları ya da diğer eğitim programlarında, program öğelerinin belirlenmesi ve öğretimin planlanması ile ilgili olarak güçlükler çekmektedirler (Kaya ve Ataman, 2017). Bu çalışmanın; özel yeteneklilerin öğretmenleri ile ilgili eğitimler düzenlemek isteyen tüm resmi ya da özel kurumların yaşadıkları bu güçlüklerle ilişkin de bilimsel kanıtlar sağlayarak yardımcı olması beklenmektedir. Sonuç olarak; bu araştırmanın, alan uzmanları ve eğitimcileri tarafından ihtiyaç duyulan ve henüz hakkında yeterli bilimsel araştırma bulunmayan bir konuda bilime katkı sağlaması amacı nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada, özel yeteneklilerin eğitimi alanında çalışan öğretmenlerinin araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

a) Araştırma, Konya ilinde özel yeteneklilerin eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin eğitimleri ve görüşleri ile sınırlıdır.

b) Araştırmada uygulanan ‘ÖYÖMEP Başarı Testi’ ÖYÖMEP programının kazanımları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Yeterlik: Bir kişiye bir rolü veya görevi yerine getirebilme gücü kazandıran özelliklerdir (Bursalıoğlu, 1981: 5, TED, 2009).

Mesleki Eğitim: Bir meslekle ilgili o mesleğe ait bilgi, beceri ve çalışma alışkanlıkları ve disiplininin kazandırıldığı ve bireylerin var olan yeteneklerini yönlendiren eğitim sürecidir (TED, 2009).

Öğretmen Yeterliği: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB Öğretmen Mesleği Yeterlilikleri Raporu, 2017).

Özel Yetenekli Birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarında akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

BÖLÜM II: ALANYAZINI

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temellerini oluşturan alanyazına yönelik tarama, araştırma kapsamında hazırlanan eğitim programının içeriğinde yer alan özel yeteneklilere yönelik araştırmaları ve yeterlik, öğretmen yeterlikleri ve özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin yeterliklerine yönelik ilgili araştırmaların taranmasını içermektedir.

2.1. Özel Yetenekli Öğrenciler

Bu bölümde özel yetenek kavramına ilişkin tanımlara ve ilgili kuramlara, çeşitli alanlardaki gelişimsel özelliklerine ve farklı özel yetenek sınıflamalarına yer verilmektedir.

Özel yeteneğin tanımı konusunda henüz evrensel düzeyde bir uzlaşıya varılmış değildir. Gerçekte böyle bir uzlaş ne kadar gereklidir tartışılır. Özel yeteneğe ilişkin kuramsal ve tanımsal konsept tarihsel süreç içinde yapılan araştırmalara dayalı olarak sürekli gelişim göstermektedir. Araştırmacılar sürekli olarak zekâ ve yeteneğin karmaşık yapısı nedeniyle özel yeteneği kuramsal olarak tanımlamanın ya da modellemenin zorluğuna dikkat çekmektedirler (Ziegler, 2005). Ayrıca özel yetenek psikolojik olduğu kadar sosyolojik de bir kavramdır. Bu nedenle özel yetenek tanımı; bireyden bireye, toplumdan topluma, zamandan zamana ve coğrafyadan coğrafyaya farklılıklar gösterdiği ileri sürülebilir (Sak, 2012).

Özel yetenekten ne anlaşıldığı farklı yer ve zamanlarda kullanılan yetenek tanımına, ölçülerine, bilimin ve toplumsal gelişmelerin getirdiği katkılara, gerekliliklere ve önceliklere göre değişiklikler göstermektedir. Yetenekten bağımsız bir özel yetenek olmadığı için bu alanda kullanılan bilimsel kuramlar modeller ve bunlara dayalı olarak geliştirilen ölçme araçları yeteneği açıklamaya yöneliktir (Sarı, 2002).

Yirminci yüzyılın başında, psikolog Charles Spearman (1904, aktaran: Dube, 2015), bir takım bilişsel testlerin pozitif korelasyonunu takiben "g" veya genel zeka denilen bir faktöre işaret etti. Bu genel zekânın doğuştan gelen bir potansiyel ve bu genel faktörün “zihinsel enerji” nin bir sonucu olduğunu öne sürdü. Bu süre zarfında, 1916 yılında Alfred Binet ve Theodore Simon, alternatif eğitim gerektiren öğrencileri değerlendirmek ve tanımlamak için bir ölçek geliştirdiler. Bu ölçek, üst düzey bilişsel yeteneklerin ölçütlerini içeren ilk testlerden birisidir (Spearman, 1927). Lewis Terman ise aynı yıl Binet'in ölçeğini uyarladı ve yetenekli öğrencileri tanımlamak için kullanılan ilk zekâ testlerinden biri olan Stanford-Binet Zeka Ölçeğini geliştirdi. Terman ise, özel yetenekliliği tek bir boyutlu olarak ele aldı ve bunu yüksek zekâ ve yüksek IQ ile eşitledi. Bu çalışma, üstünlüğün belirlenmesi ve ölçülmesinin temelini attı (Clark, 1997: 24).

Son yıllarda ise araştırmacılar (Borland, 2003; Walberg ve Paik, 2005: 23; Ziegler, 2005: 412), doğuştan gelen “özel vergilere (gift)”e odaklanan özel yeteneklilik tanımlarının geçerliliği ve kullanışlılığı konusunda endişelerini dile getirmişlerdir. Mönks ve Katzko (2005: 188), yetenekliliğin sadece zihinsel yetenek ile bütünüyle tanımlanamadığını bildirmiştir. Özel yetenekli çocukları belirlerken zihinsel yetenek, kişilik ve davranışsal özelliklerin geliştirilmesinden ve bu faktörlerin geliştirilmesinden kaynaklandığını bildirmişlerdir. Borland (2003), özel yeteneklilik kavramını iyice esneterek özel yetenek için hiçbir spesifik konsept tanımlamamanın en doğrusu olduğunu belirtmiştir. Borland (2003), özel yetenekli olmaktan kaynaklanan sonuçların eğitim bağlamında yararlı olup olmadığı sorusuna odaklanmış ve 'özel yetenekli' etiketinin, birey olarak öğrenci için eğitsel hizmetlere bir katkıda bulunup bulunmadığının sorgulanması gerektiğini belirtmiştir.

Kısaca yalnızca genel zekâyâ odaklanan üstün yeteneklilik anlayışlarını takiben modern dönemde özel yeteneklilik anlayışının çok boyutlu hale geldiği görülmektedir. Her ne kadar bu kavramlar hala büyük ölçüde bilişsel alan üzerine odaklanmış olsalar da, motivasyon, yaratıcılık veya bilgelik ve

duyuşsal/bedensel yetenekleri geliştirme süreci gibi diğer özellikler de artık göz önünde bulundurulmaktadır (Kaufman ve Sternberg, 2008). Günümüzde ise özel yeteneğe ilişkin yapılan tanımlar içerisinde en yaygın kabul gören tanıma göre; “zihinsel yeteneklerinin ya da zekâlarının birçoğunda akranlarına göre üst düzey performans gösteren ya da gizil güce sahip olan, yaratıcılık yanı güçlü olan ve bir işe başladığında asla vazgeçmeyen bireylere” özel yetenekli denilmektedir. Bu çocuklar kendi akran gruplarından rasgele seçilmiş bir kümenin % 98’inden üstün olan çocuklardır (Ataman, 1998: 172).

Türkçedeki “yetenek” sözcüğü belli bir alanı ima etmeyen geniş ve kucaklayıcı bir sözcüktür. Tıpkı kişilerin bir ya da birçok konuda yetenekli olabilecekleri gibi yine bir ya da birçok konuda üstün yetenekli olmaları da mümkündür. Dilimiz bize çağdaş ve gittikçe yaygınlaşan bu anlayışı kolayca kavramamıza izin vermektedir. Oysa bazı dillerde durum farklıdır. Örneğin İngilizcede yeteneğin alanına bağlı olarak kullanılan iki ayrı terim vardır: “Gifted” ve “talented”. İlki yaratıcının bir armağan (gift) bahşettiği kişi anlamına gelmektedir. İkincisi ise bir marifeti, hüneri bulunan kişi demektir. Özellikle İngiltere’de bunların ikisini de içeren “ability” sözcüğü bilim ve eğitim çevrelerinde daha çok rağbet görmektedir (Akarsu, 2001: 23).

Tüm bunlara rağmen, özel yetenekli çocukların eğitimi konusuna girmeden önce bu çocukların kimler olduğunu ve özelliklerini ana hatları ile açıklamak gerekmektedir. “Özel yetenekli çocukları nasıl tanımlayabiliriz?” sorusu karşımıza çıkmaktadır. Zekâ testleriyle ölçülen anlık yetenekler, özel yetenekli çocukların tanımlanmasında kullanılan en yaygın yöntemlerin başında gelmektedir. Örneğin; St-Binet testine göre 140 zekâ bölümü puanı ve üstünde puan alanları özel yetenekli olarak adlandırılırken, ancak zekâ testlerine ve özellikle zekâ bölümü kavramlarına yapılan eleştiriler ve özel yeteneklilerin tanımlanmasında başka boyutların da dikkate alınması gerektiğini ön plana çıkarmıştır. Kavramsal olarak ilk tanımlamayı yapanlardan birisi olan Sumption ve Luecking (1960) ise “Gifted” olarak ifade ettiği özel yetenekli çocuklar kendi akranlarına oranla ileri seviyede zihinsel soyutlama,

yaratıcı hayal gücü ve bu yetenekleri ortaya koymalarını sağlayan üstün bir merkezi sinir sistemine sahip olduklarını ifade etmiştir.

Ayrıca, araştırmacılar özel yetenek ve zekâyı çok boyutlu olarak açıklamaya çalışan birçok kuram geliştirmişlerdir. Spearman'ın İki Faktör Kuramı, Grup Faktör Kuramı (Thurstone), Thorndike Çok Faktör Kuramı, Guilford Çok Faktör Kuramı, Cattell-Horn Akıcı ve Kristalize Yetenekler Kuramı bazı zekâ kuramlarına örnektir. Son zamanlarda karşımıza çıkan kuramlar ise Çoklu Zekâ Kuramı, Başarılı Zekâ Kuramı ve Üçlü Halka Zekâ Kuramı'dır. Bunların içersinde en yaygın kabul gören Renzulli üçlü halka kuramına tanıma göre zihinsel yeteneklerin birçoğunda yaşitlarına oranla üst düzey bir performans gösteren, yaratıcılık yönü güçlü olan ve bir işe başladığında asla vazgeçmeyen kişiye özel yetenekli denilmektedir (Renzulli, 1999).

Günümüzde Renzulli'ye (1999) göre yapılan tanım A.B.D.'de ve diğer ülkelerde yaygın olarak kabul görmektedir. Renzulli üstün zekânın insan zekâsının üç temel bileşen arasındaki etkileşimden ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bu bileşenler; genel akademik gelişimde ortalamanın üstünde olmak, üstün yaratıcılık performansı göstermek yani sorunların çözümüne çoğul (divergent) düşünerek yaklaşabilmek ve yüksek görev anlayışı/kendini ele aldığı konuyu tamamlamaya adanma yani güdülenme ve güdülemede üst düzeyde olmaktır. Araştırmacılar tarafından yapılan tanımları genel olarak incelediğimizde uzmanlar, özel yetenekli çocukların diğer akranlarından daha ileri düzeyde düşünen/performans sergileyen çocuklar oldukları konusunda birleşmektedirler. Bu tanımlardan yola çıkılarak yapılması gereken benzetme: Akranları yürürken, özel yetenekli çocuklar maraton koşan atletlerdir. Ancak bu koşuda varış çizgisine ulaşmak için düzenli, disiplinli ve sistemli bir eğitimin gerekliliği karşımıza çıkmaktadır.

Bugün dünya çapında sürdürülen araştırmalar göstermektedir ki, her toplumda zekânın dağılımı bir çan eğrisi şeklindedir (Herrnstein ve Murray, 1994). Çan eğrisinin bir ucundaki %10'luk dilimi de özel yetenekliler

oluşturmaktadır. Dünya popülasyonuna bakıldığında özel yetenekli çocukların oranının % 2,5-3 oranında olduğu görülmektedir. Bu oran Dünya ülkelerine göre değişmemektedir. Örneğin Afrika'daki özel yetenekli çocukların oranı ne ise Amerika'daki çocukların oranı da odur (Herrnstein ve Murray, 1994: 57). Genellikle devlet liderleri, mucit ve dâhi bilim adamları bu %2'lik özel yetenekliler grubundan çıkmaktadır. Ülkemizde de nüfusun % 2'lik bir özel yetenekliler grubunun olduğu varsayılmaktadır. Bu özel yetenekliler içerisinde daha nadir görülen tahmini binde birlik çok üstün yeteneklileri tanılayan ve onlara özel eğitim veren kurum ve kuruluşların azlığı ve eğitim programlarının eksikliği önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya ve Ataman, 2018).

Ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1991 yılında düzenlenen 1. Özel Eğitim Konseyi Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyon Raporunda, 'üstün zekâ' ve 'üstün özel yetenek' kavramları 'üstün yetenek' başlığı altında toplanmış ve şu şekilde tanımlanmıştır; *'Özel yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Özel yetenekliler, bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı, kendi ilgi ve yeteneklerinin doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duyan gruptur.'*

2018 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre özel yetenekli birey; *'Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrencileri'* şeklinde tanımlanmıştır. Günümüzde artık özel yetenekli ve üstün yetenekli kavramları ayrı olarak düşünülmemekte ve üstün zekânın özel yetenek içinde tanımlanabileceği belirtilmektedir (MEB, 2013). Literatürde "üstün yetenek" kavramı kullanılmasına rağmen, 15 Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nca (BTYK) yayınlanan Strateji ve Uygulama Planı'nda aynı kavrama karşılık gelmek üzere daha az kategorize edici olarak 'özel yetenek' kavramı tercih edilmiştir.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan ilgili grup başkanlığının adı da 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede ‘Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Grup Başkanlığı’ şeklinde düzenlenmiştir. Görüldüğü üzere söz konusu mevzuatta ‘üstün zekâ/yetenek’ kavramları, ‘özel yetenek’ kavramı ile karşılık bulmaktadır.

Özel yetenekli bireylerin tanımlanmasında bilimsel ölçeklerin ve kanıtlanmış kuramların yanı sıra örtük ya da kapalı kuramlar olarak ifade edilebilecek olan bakış açılarından ve bireylerin bir kavrama ilişkin görüşlerinden de yararlanılmaktadır. Bu görüşler bireylerin geçmiş yaşantıları, entelektüel birikimlerine ve diğer değişkenlere bağlı olarak oluşmaktadır. Bilinen örtük kuramlardan birisi “beşgen kuram” dır. Bu kuram; bir kişiye Özel yetenekli denmesinin nedeni olarak beş ölçütten yararlanmakta ve bireysel ve toplumsal düzeylerde Özel yeteneklilerin tanımlanmasında katkı sağlamaktadır. Oluşturulan ölçütler alan yazında; çalışmalarıyla ilişkilendirilmektedir Kişiler üzerinde yapılan değer algısı analizlerine göre oluşturulan beşgen kurama göre bir bireye özel yetenekli diyebilmek için bireyin 5 temel ölçütü birden barındırması gerekmektedir. Bu ölçütler; 1) Üstünlük, 2) Enderlik, 3) Üretkenlik, 4) Kanıt ve 5) Değer şeklinde sıralanabilir (Erdoğan ve Gücyeter 2019).

Özel Yetenekli çocuklar birçok farklı kişilik ve yetenek özellikleri gösteren oldukça heterojen bir gruptur. Örneğin özel yetenekli bir çocuk tamamen içe dönük ve asosyal karakterli iken diğer bir çocuk dışa dönük ve sosyal olabilir. Liderlik, mükemmeliyetçilik, sosyallik, konuşkanlık gibi kişilik özellikleri bireyden bireye değişkenlik gösterebilir. Bununla birlikte 1937 yılında Terman ile başlayan boylamsal araştırmalarda Özel yetenekli (gifted) bireylerin birçok gelişimsel özellik açısından ise benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda her ne kadar araştırmacı ve eğitimciler, belirli özelliklerin özel yetenekli çocuklar arasında sıklıkla rastlanan durumlar olduğunun altını çizseler de özellikleri bütün Özel yetenekli çocuklara

genellemek ya da bu özelliklerin hepsinin bulunmasını beklemek doğru değildir (Terman, ve Oden 1976: 33).

Yıllardır bu konuda yapılan araştırmalarda araştırmacılar; özel yetenekli çocukların ayırt edici özelliklerinin belirlenmesi amacıyla bazı ölçütleri dikkate aldıkları görülmektedir. Örneğin Ataman (1998: 17), özellikle çocukluk dönemiyle ilgili özel yetenek özelliklerini belirlerken bazı temel ilkeler göz önüne alınarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu ilkeler şunlardır:

- 1) Özel yetenekli çocukların hepsi özelliklerin tamamını göstermez ya da aynı düzeyde göstermez.
- 2) Bu özellikler bazı çocuklarda gelişimin ilk evrelerinde görülmeyebilir. Ancak bu durum daha ileriki dönemlerde görülmeyeceği anlamına gelmez. Bazı çocuklar ise çok erken yaşlardan itibaren özellikleri açıkça sergileyebilir.
- 3) Özel yetenekli pek çok çocukta bu özelliklerin belirli bir kısmı vardır.
- 4) Bu özellikler çocukların ilgi ve başarı alanlarıyla ilgili olduğunda sadece ipucu olabilir.

Özel yetenekliler eğitiminin genel eğitim içinde farklı model ve yaklaşımlarla uygulanmakta olduğu bazı batılı ülkelerde bu tür çocukların tanınması, özel yetenek alanlarının belirlenmesi amacıyla bu tür çocukların sıkça gözlenen özelliklerini içeren çok sayıda listeler üretildiğini görmekteyiz. Yeteneğin tanımının ve ortaya çıkışı biçiminin kültürlere göre farklılık gösterdiği de göz önüne alındığında değişik yaş grupları, cinsiyet, ailenin içinde bulunduğu coğrafi ve sosyo-ekonomik koşullar gibi pek çok faktör listelerin neden bu kadar çok ve çeşitli olduğunu açıklayabilir. Özel yetenekliler oldukça heterojen gruptur ve sayılan özellikleri özel yetenekli her birey göstermeyebilir (Clark, 1997: 53). Bu bağlamda bu listelerin tanılama için kullanılabilecek bir araç gibi görülmemesi, ailelere potansiyel özel yeteneklilerin muhtemel özelliklerine dair fikir veren bir liste olarak düşünülmesi gerekir.

2.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanılanması ve Değerlendirilmesi

Özel yetenekli çocukların eğitiminde ilk adım onların tespit edilerek uygun bir şekilde tanılanmasıdır. Özel yetenekli çocukların tanılanması, onlara uygun eğitim olanaklarının sunulması açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle bir çocuktaki mevcut yetenekler ne kadar erken fark edilirse, o ölçüde sahip olduğu kapasitenin körelmesine etki edecek faktörlerden uzak kalabilir ve yeteneklerinin geliştirilmesi için uygun ortam sağlanabilir (Levent, 2011). Ülkemizde ve dünyada özel yeteneklilerin en doğru ve kapsayıcı şekilde tanılanabilmesi için en avantajlı yöntem ve stratejilerin geliştirilmesine yönelik sürekli bir araştırma ve geliştirme çabası olduğunu görmekteyiz. Bu kapsamda tanılama sürecinin yapısının nasıl olması gerektiğinde uzmanlarca yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Ülkemizde RAM'lar tarafından BİLSEM'lere yerleştirme amaçlı yapılan ulusal tanılama sistemi en yaygın tanılama faaliyetidir.

Türkiye'de BİLSEM ve destek eğitim odalarında destek eğitim hizmetlerinden yararlanacak özel yetenekli çocukların yerleştirmeleri için yapılan ulusal tanılama çalışmalarının kalitesinin ve kapsayıcılığının artması için geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Bu çalışmalarda özellikle özel yeteneği daha erken ve daha kapsayıcı şekilde keşfetmenin hedeflendiği gözlemlenmektedir. Daha önce dördüncü sınıftan başlatılan tanılama süreci gerekli ek önlemler ve destekler alınarak önce ikinci sınıfa daha sonra birinci sınıfa çekilmiştir. Eker ve Sarı (2016) tarafından tanılamada görev alan uzmanların görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırma uzmanların %73'ünün tanılamanın erken yaşa çekilmesini yararlı bulduğunu ve avantajlarının sınırlılıklarına oranla daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda, Türkiye'ye özgü ve Türk kültürü göz önünde bulundurularak geliştirilen ASİS millî zekâ ölçeğinin uygulamaya geçmesi ile de ulusal tanılama çabalarının daha güvenilir ve geçerli olması hedeflenmektedir.

Tanılama sürecinin her şeyden önce tanılamanın birinci amacı birey için olmalıdır. Tanılamayla öğrenci için uygun rehberlik, danışmanlık ve özel

eğitim programları hedeflenmelidir. Etiketleme için yapılan tanılamalar öğrenciye zarar vermektedir. Tanılama yaklaşımları bireye dayalı ve programa dayalı olarak iki grupta, tanılama yöntemleri ise norm, ölçüt ve örneklem temelli olmak üzere üç grupta ele alınabilir. Hangi amaçla ve nereye öğrenci alınacağına bağlı olarak tanılama yöntemleri değişebilir. Okul veya bölge bazlı programlarda örnekleme, ulusal programlarda norma dayalı tanılamalar kullanılması tercih edilmektedir. Sanat programları için performansa dayalı tanılamalar kullanılırken, akademik programlara öğrenci yerleştirmede grup yetenek veya bireysel zekâ testleri kullanılır.

Tanılama sürecine tüm öğrenci kitlesinin tarama listeleri, davranış ölçekleri gibi bir takım ölçüm ya da öneri araçları kullanılarak başlanır. Öğretmenlerin, ailelerin veya uzmanların öğrencileri aday göstermeleri ile de tanılamaya başlanır. Tanılama araçlarının türü tanılamada önemli bir yer tutmaktadır. Bunun yanında tanılamada birden fazla araçtan faydalanan çok boyutlu ölçme ve değerlendirmenin yapılması tanılamamanın güvenilirlik ve geçerliğini sağlamada oldukça yararlıdır. Tanılama araçlarının ölçtükleri yetenek ile eğitim programının içeriklerinin örtüşmemesi çoğu zaman öğrencinin ve programın başarısız olmasına sebep olmaktadır. Tanılamada öğrencilerin sosyal, ekonomik, kültürel farklılıkları incelenmeli ve performansları çok yönlü değerlendirilmelidir. Gerekirse bu farklılık ve olası dezavantajlı durumlara göre yerleştirme yönergesinde düzenleme yapılmalıdır.

Özel yetenekli öğrencileri tanılama; zekâ, yaratıcılık ve başarı gibi bireysel özelliklere ilişkin bilgilerin toplandığı ve bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin zihinsel kapasiteleri veya potansiyelleri hakkında kararların alındığı bir süreci kapsar. Bu süreçte öğrenci ile ilgili olarak toplanan bilgilerin detaylı, doğru ve güvenilir olması; bilgi toplama araçlarının çeşitliliği ve farklı disiplinlerden uzmanların tanılama sürecine katkıda bulunması tanılamamanın kalitesini artırır (Sak, 2012: 93). Çeşitli ülkelerde özel yetenekliliği tanılama ile ilgili olarak farklı politika, model ve stratejiler bulunmaktadır. Bazı tanılama süreçleri sadece zekâ bölümü (IQ) üzerinde dururken, bazıları -özellikle son

yıllarda- çok boyutlu değerlendirmenin avantajlarından ve öneminden bahsetmektedir.

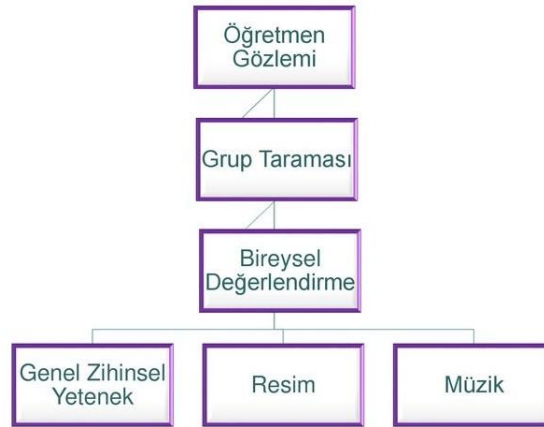
Renzulli (1999) ve Çağlar'a (2004) göre özel yeteneğin tanılmasında disiplinler arası bir yaklaşımın kullanılması kaçınılmazdır. Öğretmen, ebeveyn ve ilgili uzmanlardan kurulacak bir ekip gerekli verileri toplar. Bu ekip; öğretmen saptamaları, çocukla ilgili tutulan çeşitli kayıtlar, aile görüşmeleri, çocuğun yaşlılarıyla görüşme, çocukla görüşme, biyografik veriler, anekdot kayıtları, çocuğun ürünleri ve uzman görüşleri ışığında gerekli verileri toplar. Uzman kişiler bu aşamadan sonra grup zekâ testleri, bireysel zekâ testleri, yaratıcılık testleri, kritik düşünme testleri veya resim müzik gibi alanlar için özel testleri uygulayarak bir sonuca varırlar. Özel yetenekli çocukların tanılmasında, tanılama amacının ne olduğu ilk sorulardan biridir. Tanılama herşeyden önce bireyleri etiketlemek ya da sınıflamak için değil bir eğitim programına yerleştirmek amaçlı olmalıdır. Feldhusen'e (2005: 74) göre ise zihinsel yeteneğin tanılmasının temel amacı, öğrencilere doğru eğitim hizmetlerinin sunulmasını sağlamaktır.

Tanılanın amacı açık ve net olduğunda özel yeteneklilik kavramına ve özel yetenekliliğin tek ya da çok boyutlu olarak ele alınmasına karar verilebilmektedir. Tanılama sürecinde kriter ya da amaç ne olursa olsun bireyin yüksek yararının göz önünde bulundurulması, tanılamada kullanılan yöntemlerin bilimsel, objektif, kapsamlı ve tarafsız olması, tanılanın erken yaşlarda yapılması, tüm bireylere fırsat eşitliği sunulması ve sistematik olarak her sınıf ve yaş düzeyinde tanılama yapılarak sürekliliğe önem verilmesi, tanılama sürecinde kullanılan ölçme değerlendirme araçlarının bireyin özelliklerinin yanı sıra eğitim programlarının amaç ve içerikleri ile uyumlu olması ve tanılama sonunda verilecek yönlendirme kararının disiplinler arası çalışan bir ekip tarafından alınması gibi temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir (Sak, 2012: 91).

2.2.1. Türkiye’de Tanılama Sistemi

Ülkemizde özel yeteneklilerin tanılanması deyince akla öncelikle BİLSEM’lere yerleştirmeyi hedefleyen ve RAM tarafından yapılan tanılama süreci gelmektedir. BİLSEM dışında ise Özel yeteneklilerle ilgili program yürüten ve son zamanlarda sayıları hızla artan özel okullar tarafından yapılan okul bazlı tanılama süreçleri ve ÜYEP, ÜYÜKEP gibi üniversite bazlı destek programlarına yerleştirmek için yapılan yetenek tanılama süreçleri ülkemize özgü başlıca örneklerdir (Sarı, 2014). Şekil 1 ve 2’de Türkiye’deki tanılama süreci ve BİLSEM tanılama modeli şematik olarak gösterilmektedir.

Şekil 1: Türkiye’de Özel Yeteneklileri Tanılama Süreci Şeması



Şekil 2: BİLSEM Yetenek Tanılama Modeli (BİLSEM Yönergesi, 2007)



Türkiye’de, eğitim sistemi içerisinde dâhil olan çocuklara yönelik tanılama işlemleri Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) bünyesinde yapılmakta iken, erken çocukluk dönemine yönelik işlemler sadece RAM’larda değil; hastane psikologları ya da özel sektördeki psikologlar tarafından da yürütülmektedir. Zekâ testinden ziyade gelişim testleri uygulanır (Eker, Kurnaz ve Sarı, 2018). RAM ve psikologlar tarafından gerçekleştirilen tanılama işlemleri, aile ya da okulun talebi doğrultusunda başlatılmaktadır.

Okullarda, akranlarından farklı veya grup ortamlarına uyum sorunu yaşayan çocuklar RAM’lara yönlendirilmektedir. Son yıllarda özel yetenekli çocuklara ilişkin artan farkındalıkla birlikte, özel yetenekli olarak düşünülen öğrenciler de bu merkezlere yönlendirilmeye başlanmıştır. Uygulanan ölçme araçları sonucuna göre ‘üstün zekâlı’ veya ‘özel yetenekli’ olarak belirlenen çocukların, aynı okul ve sınıfta, akranları ile eğitime devam etmesine karar verilmektedir. Çocuk, program zenginleştirme, farklılaştırma önerisi/uygulaması almaktadır. Destek eğitim odası açılması ve müfredat farklılaştırması yoluyla, öğrenciye ihtiyaç duyduğu zenginleştirilmiş eğitim olanağı sağlanmaktadır. Ayrıca isterse BİLSEM tanılama sürecine dâhil olabilmektedir (Eker, Kurnaz ve Sarı, 2018).

BİLSEM’lerce sürdürülen tanılama uygulamasında esas amaç bahse konu kuruma devam edecek öğrencilerin belirlenmesidir. Söz konusu kurumca yürütülen tanılama uygulaması BİLSEM Yönergesinde (MEB, 2013, 2016) belirtilen esaslara göre sürdürülmektedir. Yönergede yukarıda değinilen tanılama aşamaları şu şekilde açıklanmaktadır:

1) Başvuru aşaması: İlde bulunan bilim ve sanat merkez(ler)ince, değerlendirme için başvuruda izlenmesi gereken adımları içeren açıklama ve olası özel yetenekli bireyleri aday gösterme formları her öğretim yılının ekim ayı içerisinde İl genelindeki tüm ilköğretim birinci kademe okullara duyurulur.

2) Aday gösterme aşaması: Bu aşamada, BİLSEM Yönergesi (MEB, 2013) ekinde (EK1/B: İlköğretim ve Ortaöğretim Çağı Öğrencileri Gözlem Formu) yer alan formlar kullanılmaktadır. İlköğretim çağındaki öğrenciler

örgün eğitim kurumu sınıf ve şube öğretmenlerince aday gösterilir. Aday gösteren öğretmenler aday gösterdiği öğrenciler için gözlem formu doldururlar. Doldurulan gözlem formları tanılama komisyonunca ön değerlendirmeye alınmak üzere BİLSEM'e gönderilir.

3) Ön Değerlendirme: Örgün eğitim kurumlarınca aday gösterilen öğrencilerin gözlem formları, tanılama komisyonunca değerlendirilir. Değerlendirme sonucuna göre grup taramasına alınacak öğrenci listeleri okullarına veya velisine bildirilir.

4) Test etme aşaması: Bu aşama iki bölümden oluşmaktadır. Birinci aşamada grup zekâ testi, ikinci aşamada bireysel zekâ testi uygulanır. Grup zekâ testi son yıllarda tablet üzerinden yapılmaktadır. Grup taramasında yeterli performans gösteren öğrenciler bireysel incelemeye alınır. 2017 yılından itibaren ise ASİS ulusal zekâ ve yetenek testini bireysel test olarak uygulanmaya başlamıştır. Anadolu Sak Zekâ Ölçeği; yani ASİS; Türkiye'nin ilk yerli zeka testidir. ASİS; tüm dünyada kabul görebilecek özelliklere sahiptir, çünkü bilinen bireysel zekâ testleri kapsamında değerlendirildiğinde, yaşlara göre sunulan örneklem büyüklüğü açısından en güçlü zeka testlerinden biri olarak bilinmektedir. Anadolu Üniversitesi tarafından proje desteği sunulan ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın da hem uygulayıcı hem de uygulama destekçisi sıfatıyla yer aldığı Anadolu Sak Zeka Ölçeği Projesi, ÜYEP (Üstün Yetenekliler Eğitim Programları) merkezi araştırma ekibi tarafından geliştirilmiştir (Sözel, Öpengin, Sak ve Karabacak, 2018). ASİS'in geçerlik ile güvenirlik konusundaki değerleri "çok iyi" ve "mükemmel" seviyelerde tespit edilmiştir (Sözel, Öpengin, Sak ve Karabacak, 2018).

5) Karar verme aşaması: Bireysel inceleme ve değerlendirme sonuçlarına katılımı uygun bulunanların isim listesi Bakanlık yetkililerince onaylandıktan sonra ilgili BİLSEM'e gönderilir. BİLSEM'lerde özel yetenekli öğrenciler yetenekli oldukları bilim ve sanat alanında diğer okullardan gelen benzer arkadaşları ve alan öğretmenleri ile özel çalışma fırsatı bulmaktadırlar.

2.3. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim Stratejileri

Özel yetenekli öğrenciler normal sınıflarda sunulan geleneksel eğitim anlayışının ötesinde farklı öğrenme ihtiyaçları vardır. Bu öğrencilerde var olan yeteneklerin doğası, farklılaştırılmış öğrenme deneyimlerini ve potansiyellerini en üst seviyeye çıkartacak fırsatları gerektirir. Öğretmenler onların bireysel ihtiyaçlarını karşılama hızını ayarlarken öğrencilerin deneyimlerinin derinliğinin ve kalitesinin de geliştirilmesi gerekir. Özel yetenekli öğrenciler için eğitim programları, özel eğitimde olduğu gibi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılamak ve yeteneklerini ve becerilerini geliştirmek için zaman içinde uyarlanmış ve değiştirilmiştir; Bu nedenle, çeşitli programlama yöntemleri özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılmaktadır. Özel yetenekliler için uygulanan program yaklaşımları uygulama süresi, pratiklik, maliyet, gruplama biçimi, görev türü, zorluk düzeyi ve oturma düzenlemeleri bakımından farklılık gösterirler (Callahan, 2005).

Tomlinson'a (2001a: 12) göre ise, günümüzde özel yetenekliler için uygulanan program seçenekleri üç kategoriye ayrılmaktadır: zenginleştirme, hızlandırma ve yetenek gruplaması. Bu kategoriler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını, öğrenme süreçlerini ve öğrenmelerini kanıtlamak için bir deneyim yaratmayı ifade eden farklılaşma (müdahale) stratejileri olarak kabul edilir. Her okul kendine özgü bir müdahale stratejisi belirleyebilir. Bu stratejiler sonuçta yukarıdaki üç kategorinin bir kompozisyonu olacaktır.

Bu konuda Clark, (2013: 290) “Onlarca yıldır okullarda özel yetenekli öğrencilere eğitim olanakları saptamak için yönetmelik ve müfredat değişiklikleri yaparak zenginleştirme, hızlandırma ve gruplama yöntemleri kullanılageldi. Fakat ne yazık ki zenginleştirme, hızlandırma ya da gruplama genellikle başlı başına ayrı bir bütün programmış gibi düşünülmektedir. Oysa yapılandırılmış modeller bir bütünün parçaları olarak zenginleştirme, hızlandırma ve gruplamayı içermelidir” savını dile getirmiştir.

VanTassel-Baska ve Johnsen, (2007) bir önceki başlıkta belirtilen öğretim yöntem ve stratejilerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için en önemli öğelerin öğretmen ve uygun eğitim programının desenlenmesi

olduğunu belirtmektedir. Etkili bir programın nasıl olması gerektiğine ilişkin alanyazında çok çeşitli görüşler ortaya atıldığı ve zenginleştirme, hızlandırma ve gruplamaya dayalı yöntemleri bir bütün olarak sistematize eden modellerin geliştirildiği de görülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde yaygın olarak kullanılan başat modeller: Renzulli Okul Çaplı Zenginleştirme ve Döner Kapı modeli, Renzulli Çoklu Seçenek Modeli, Ward Zenginleştirme Modeli, Feldhusen'in Purdue Üç Basamaklı Zenginleştirme/Döner Kapı Modeli, Bütünleştirilmiş Müfredat Modeli, Izgara Müfredat Modeli, Maker'ın Matriks/Maker Modeli, VanTassel-Baska'nın Bütünleşik Program Modeli, NAGC'nin Paralel Program Modeli, Guilford ve Meeker'ın Farklılaştırma Modeli ve Taylor'ın Sınırsız Yetenek Modelidir (Sak, 2012; Kaplan Sayı, 2012; Özçelik, 2017). Aşağıda bu modellerden zenginleştirme yöntemi temelinde en yaygın olarak kullanılan Renzulli Okul Çaplı Zenginleştirme ve Döner Kapı Modeline yer verilmiştir. Ayrıca konu sonunda ise araştırmacılar tarafından Türk Eğitim Sisteminin karakteristiği göz önüne alınarak geliştirilen ve özel yeteneklilerin eğitimi için yeni bir model olarak önerilen YÖGEM modeline yer verilmiştir.

Alanyazını incelediğimizde özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ve gelişimi için birçok modelin geliştirildiğini görmekteyiz. Son yıllarda özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için alınan önlemler, günümüzde diğer özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerde olduğu gibi ayırtırmadan bütünleştirmeye doğru yol almıştır (Freeman, 2002; Mönks ve Pflüger, 2005; CCEA, 2006; EADSNE, 2009'dan aktaran Erdoğan, 2015). Bütünleştirme yoluyla eğitim, "daha yetenekli" öğrencileri de kapsayacak şekilde öğrenim ve öğretim etkinliklerinin farklılaştırılması ile tüm öğrencilerin temel eğitim öğretim kurumları içinde gereksinimlerini karşılanmasını amaçlar (Smith ve Throne, 2009). Bunun temel nedeni ise her çocuğun ilgilenilmesi ve geliştirilmesi gereken üstün ve özel bir yeteneğe sahip olduğu düşüncesidir. Bütünleştirme yoluyla eğitim içerisinde öğretim programlarının farklılaştırılması ve

okullardaki tüm öğrencilere ulaşacak şekilde bir öğretimin hedeflenmesi ilkesi benimsenmiştir (Sarı ve Eker, 2016).

2.3.1. Farklılaştırma (Differentiation)

Thomas Jefferson'un belirttiği gibi; “Eşit olmayan insanlara eşit davranmaktan daha büyük eşitsizlik olamaz”. Dolayısıyla eğitimde de her öğrencinin yeteneklerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun eğitim verilmesinin önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bunun içinde günümüzde hem genel eğitim hem de özel yeteneklilerin eğitimi için en etkili stratejilerden birisi müfredatın farklılaştırılmasıdır. Riley’e (2011: 345) göre farklılaştırma; “bireysel öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre öğretimin eşleştirilmesi anlamına gelir ve tüm öğrenenlerin potansiyelini geliştirmek amacıyla eğitimin bireyselleştirilmesi ve kişiselleştirilmesidir”.

Farklılaştırma stratejileri, farklı ilgi alanları ve hızlı öğrenme yetenekleri nedeniyle özel yetenekli öğrenciler için ise özellikle uygundur (Piirto, 1994). İlave olarak, farklılaştırılmış öğretim; “müfredatı ilgi alanlarını keşfetmenin heyecanını ve zorluğunu içerecek şekilde genişletmek ve aynı zamanda hızlandırılmış öğrenciler için uygun olan ileri seviyedeki öğrenmeyi sağlamak ve teşvik etmektir” (Knopper ve Fertig, 2005: 7). Aynı doğrultu da; Tomlinson'a (2001a: 66) göre, yetenekli öğrenciler için müfredat açısından etkili farklılaşma planlaması sırasında altı önemli ilke uygulanmalıdır.

Bunlar: optimum bir müfredatın belirlenmesi, her öğrenciye saygı duyulacak görevler, kolaydan karmaşıktan düzenlenmiş görevler, her öğrencinin gelişim düzeyini yansıtan oranlar, esnek gruplama ve değerlendirme için çoklu yaklaşımlardır. Böylece, farklılaştırılmış öğretim yetenekli öğrencilerin yeteneklerini, bilgi ve becerilerini geliştirebilir ve diğer öğrencilere meydan okuyabilir. Önümüzdeki bölümlerde özel yetenekliler için olan program yöntemleri tartışılacaktır. Farklılaştırma, aynı yaştaki farklı öğrenme ihtiyaçları ve tercihleri olan öğrencilere uygulanan farklı öğrenme etkinliklerini ifade eder (Kulik ve Kulik, 1992).

2.3.2. Zenginleştirme (Enrichment)

Zenginleştirme yatay esnekliği, genişletme (extension) ise dikey esnekliği ifade eder. Zenginleştirme, tüm öğrenci grubuna hitap eden ana öğretim programı dışındaki her türlü öğrenme etkinliklerini kapsar ve var olan öğretim programına yapılan bir ilavedir. Öğretim programının yerine geçmez, onu destekler. Etkinlikler çeşitlendirilerek normal öğretim programından daha farklı verilmeye çalışılır (Maker, 1982). Zenginleştirme normal sınıf programında özel yetenekli çocukların özelliklerine ve gereksinimlerine göre öğretimin farklılaştırılmasıdır. Zenginleştirilmiş normal sınıf modelinde, özel yetenekli çocuklar için yaşlılarıyla merak ilgi ve yeteneklerine cevap verecek şekilde hazırlanmış keşfetmeye yönelik aktiviteler, grup eğitim alıştırmaları ve programlarında, normalde bulunmayan daha zor konular ve farklı materyallerle öğretim şeklinde yapılmaktadır (Renzulli ve Reis, 1994).

Öğrencinin özel anlık ihtiyaçlarının karşılanması dışında toplumsal, duygusal ve bedensel yönden kendine yakın ve benzer durumda olan akranları ile birlikte yetişme ve eğitim alma imkânı bulmaktadır. Sınıftaki olağan gelişim gösteren çocuklar da üstün akranlarından olumlu yönde etkilenmektedir (Renzulli, 1999). Yatay ve dikey olarak uygulandığı gibi yarı günlük programlar, özel kurslar, özel öğretmen, bağımsız çalışma, alan gezileri, öğrenci değişim programları şeklinde zenginleştirme yapılabilmektedir. Zenginleştirme 1930'lardan beri özel yetenekli çocuklara akranlarıyla bir arada olup sosyalizasyon olanağı sağlaması açısından önemlidir. Ancak öğretmenin bu yaklaşımı uygulayacak yeterliğe sahip olması gereklidir. (Ersoy ve Avcı, 2001; Tekbaş, 2004).

Zenginleştirme stratejileri süreç ve içeriğe ilişkin hedeflere ulaşma yöntemlerini kapsar. Süreçler; yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme gibi beceriler, İçerik ise; bu süreçlerin geliştirildiği ders konuları, projeler ve etkinliklerden oluşur (Davaslıgil, 1995). Buna göre zenginleştirmede; 1) Öğrenciye daha karmaşık bilgiler sunulur, 2) Öğrenilmesi gereken materyal daha yoğundur, 3) Kazanımlar daha hızlı işlenir ve 4)

Öğrenciler kendi akran gruplarının aldığı eğitimin ötesinde bir eğitim olarak daha zorlayıcı etkinliklerin içerisinde yer alırlar (Davaslıgil, 1995).

2.3.3. Hızlandırma (Acceleration)

Öğrencilerin kendi yaş düzeylerinin üstündeki sınıflara yönlendirilmesi veli ve eğitimciler açısından hassas bir konudur. Günümüzde özel yeteneklilerin eğitimi alanında önde gelen akademisyenler, bu çocukların ihtiyaçlarının karşılanması için uygun koşullarda yapılan hızlandırmayı desteklerler (Tomlinson, 2001a). Özel yetenekli öğrenciler daha birçok özellik ve bunlardan kaynaklanan ihtiyaçlara sahiptirler fakat farklılaştırmayı planlayarak, fırsatlar oluşturarak, uygun hızlandırma yapılarak, kavramları ve materyalleri yenileyerek öğretmenler özel yeteneklilerin gereksinimlerini karşılamak konusunda ilk adımı atmış olurlar. Özel yetenekli öğrenciler için uygun hızda bir müfredat sadece onların acil ihtiyaçlarını karşılamakla kalmaz, ayrıca onların hem yetenek hem de bilgi edinmelerinde sürekli bir gelişimi desteklemeyi sağlar. Özel yetenekli öğrenciler için oluşturulacak bir müfredat hem onların acil ihtiyaçlarını karşılamalı hem de beceri ve bilgi edinmeleri için sürekli bir gelişim göstermelerini desteklemelidir (Rogers, 2002). Clark'a (1997: 198) göre ise, Özel yetenekliler için farklılaştırılmış bir müfredat çok zor, karmaşık, disiplinler arası, geniş, kapsamlı olmalıdır ve gerek duyulan

2.3.4. Gruplama

Gruplamanın normal sınıflardaki özel yetenekli öğrenciler için;

- 1) Küme gruplandırmaları,
- 2) Özel sınıf,
- 3) Özel bir okulda gruplandırma,
- 4) Kaynak odada gruplandırma ve kaynak merkezlerinde gruplandırma,
- 5) Özel seminerler gibi birçok farklı uygulama yöntemi bulunmaktadır (Sarı, 2003: 91)

Ayrıca gruplamanın özel alan kursları, çeşitli çalışma merkezlerindeki (müze, üniversiteler, bilim laboratuvarları ve endüstri gibi.) özel çalışmalar

şeklinde uygulamaları bulunmaktadır. Bu tip özel gruplandırmalar uygun olarak düzenlendiğinde çocukların yeteneklerini geliştirmede belirgin düzeyde başarı sağladığı, özel yetenekli öğrencilerin bu uygulamalarla benlik kavramlarının geliştiği görülmektedir (Akarsu, 2001).

2.3.4.1. Türdeş Yetenek Gruplama Modeli

Belirli özelliklerde benzerlik ve düzey yakınlığı gösteren özel yetenekli öğrenciler bir grupta toplanır ve onların özellik ve gereksinimlerine uygun programlar uygulanır. Bu tip özel gruplandırmaların uygun olarak düzenlendiğinde, çocukların yeteneklerini geliştirmede belirli düzeyde başarı sağlandığı ve çocukların bu uygulamalarla benlik kavramlarını geliştirdikleri görülmektedir (Davaslıgil, 1995; Ataman, 1998; Sarı, 2012). Bu bağlamda Türdeş Yetenek Gruplama Modeli; aynı yetenek alanında üstün performans gösteren bireylerin ya da aynı zekâ bölümü alanındaki bireylerin takım ruhu ile ortak ekip çalışması yaparak eğitim almasını öngörmektedir (Callahan, 1994).

Model; özel yetenekli öğrencilerin böylece yetenek potansiyellerini yaşam boyu kalıcı üstün başarıya dönüştürebilmeleri hedefi ile uzun yılları kapsayacak şekilde programlanabilir. BİLSEM’lerin eğitim programlarında da temele alınan bir gruplama modelidir. Ayrıca ülkemizde 1963-1973 yılları arasında, bazı pilot illerde türdeş yetenek kümeleri ve türdeş yetenek sınıf uygulamaları ilkokul düzeyinde denenmiştir (Karabulut, 2010).

Modelde yetenek ve başarı düzeyleri birbirine yakın öğrenciler aynı grupta yer aldıklarından herhangi bir dersle ilgili konuların seçilmesi, işlenmesi ve verilecek ödev ve diğer etkinliklerin belirlenmesinde kolaylık sağlanır. Rekabetçi bir eğitim ortamında öğrenciler yeteneklerini en üst düzeyde geliştirme olanağı bulur ve daha iyi motive olurlar. Bu doğrultuda ilgili araştırmalarda da Türdeş yetenek gruplama modelinin yararlı bir gruplama modeli olduğu belirtilmektedir (Sarı, 2003: 91). Örneğin Callahan (1994) tarafından yapılan araştırmaya göre; türdeş yetenek gruplama modelinin, öğrencilerin motivasyonu, akademik başarıları ve moralleri üzerinde yüksek oranda olumlu etkileri vardır.

2.3.5. Mentörlük

Mentörlük; çağlar boyu birçok medeniyette kullanılmış, çok eski ve köklü bir eğitim modelidir. Yüzyıllardır bilge ve lider kişiler seçtikleri veya seçilmiş özel öğrencilerine mentörlük yapmaktadırlar. Bir Çin özdeyişine göre; “Bir masada bilge bir kişiyle sohbet etmek, aylarca kitaplarla çalışmaktan daha değerlidir”. Günümüzde ise, mentörlük yeniden eğitim dünyasının popüler konu başlıklarından birisi haline gelmiş ve mentörlük yönteminin farklı alanlardaki uygulamalarına ilişkin yüzlerce çalışma yapılmıştır (Tomlinson, 2001b). Bu etkililiği yüzyıllardır bilinen eğitim yöntemi; modern eğitim yaklaşımlarına göre yeniden revize edilerek bilimsel nitelikteki mentörlük modelleri geliştirilmiştir (Grybek, 1997). Mentörlük kısaca; deneyimli bir kişinin daha az deneyimli bir kişiye yaptığı birebir rehberliktir (Sak, 2012: 164).

Mentörlük; birebir ilişkiye dayalı olması ve özel bir yeteneğin gelişimiyle ilgili olması nedeniyle, karakteristik olarak bir özel eğitim yöntemidir ve bu bağlamda, özel yeteneklilerin eğitimi için bilinen en eski özel eğitim yöntemi olduğunu söylenebilir (Ziegler, Porath ve Grassingera, 2010). Casey ve Shore (2000) ise, özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre geleneksel olmayan öğrenme stillerine sahip olması ve genel eğitimde sorunlarının anlaşılabilmesi nedeniyle mentörlük uygulamasına gereksinim duyabileceklerini belirtmiştir. Burger ve Schnur (1997) ise, 93 normal ve 17 özel yetenekli öğrenciyle uygulanan mentörlük programına ilişkin araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin normal akranlarına göre yetişkinlerle daha iyi iletişim kurabilme becerileri sayesinde mentörler ile daha iyi iletişim kurduklarını ve programdan daha verimli yararlandıklarını belirtmiştir.

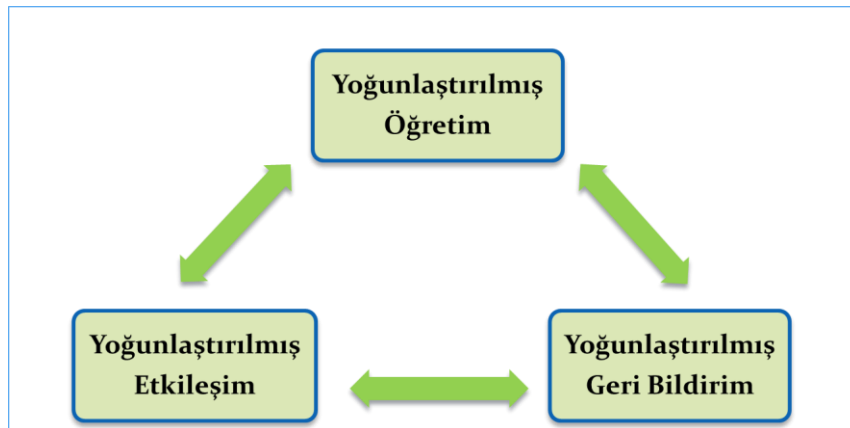
Araştırma ve uygulamalara bakıldığında özel yeteneklilerin eğitiminde mentörlüğün en çok kariyer gelişimi alanında olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda konuyla ilgili ilk araştırmacılardan Roche (1979), kariyer gelişimi açısından özel yeteneklilerde mentörlüğün yararlarını belirtmiştir. Buna göre, mentör yardımı alan bireyler, almayanlara oranla %28 oranında alanlarını daha

iyi bilmektedirler ve daha hızlı kariyerlerinde ilerleme olduğunu belirlemiştir. Roche (1979), özel yeteneklilerde akranlarına göre daha erken kariyer bilincinin uyandığı ve kariyer hedeflerine yönelik mentörlüğün diğer çocuklara göre özel yeteneklilerde daha etkili olduğunu belirtmiştir. Davalos ve Haensley (1996) ise, liseye yeni başlayan 90 özel yetenekli öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada özel yetenekli öğrencilerin kararsızlıklara karşı mentörlük uygulamasının etkililiğini belirtmiştir.

2.3.6. Yoğunlaştırılmış Etkileşim, Geribildirim ve Mentörlük Modeli (YÖGEM): Özel Yeteneklilerin Eğitimi için Yeni Bir Model Önerisi

Sarı ve Eker (2017) tarafından geliştirilen YÖGEM modeli birçok yöntemi bir arada kullanan karma bir modeldir. Destek eğitim odası/okulu temelli zenginleştirmenin yanı sıra yoğunlaştırılmış geri bildirim ve mentörlüğü de içermektedir. Türk Eğitim Sistemi'nin yapısı da göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Dolayısıyla ülkemiz için uygulanabilir bir model olacağına inanılmaktadır. Bu model hem bireysel hem de grupla eğitim verebilecek bir model olma özelliğini taşımaktadır. YÖGEM adı verilen bu model hem yoğunlaştırılmış öğretim etkinliklerini, hem de geribildirim ve mentörlüğün de yoğunlaştırılmış biçimde uygulanmasını savunmaktadır. YÖGEM özel yeteneklilerin eğitiminde zenginleştirme, hızlandırma ve gruplamayı yoğunlaştırılmış bir yapıda bütüncül bir yaklaşımla birlikte kullanabilmeyi amaçlamaktadır (Sarı ve Eker, 2017).

Şekil 3: YÖGEM Şeması



Şekil 3’te görüldüğü gibi YÖGEM modeli;

- 1) Yoğunlaştırılmış Öğretim Etkinlikleri,
- 2) Yoğunlaştırılmış Geri Bildirim Programı ve
- 3) Geri Bildirime Uygun Düzenlenen Yoğunlaştırılmış Etkileşimi içerir.

YÖGEM’in üç aşaması birbirlerini etkiler ve etkilenir. Sürekli üç aşama arasında etkileşim vardır. YÖGEM’de sürekli ve sık gözlem, ölçme, değerlendirme ve buna bağlı geribildirim öne çıkar. YÖGEM kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki özel yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş bir destek eğitim modelidir. Destek eğitim odalarında ya da BİLSEM gibi destek eğitim kurumlarında uygulanabilir (Sarı ve Eker, 2017).

2.4. Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Ülkemiz dünyada özel yeteneklilerin eğitimi konusunda en eski tarihe sahip ülkedir. Selçuklular döneminde özel yetenekli çocukları tanılayan ve özel eğitime alan “Gulamhane” ismindeki kurumlar açılmaya başlanmıştır. Medrese kurumunun oluşum ve gelişmesinde önemli bir role sahip olan Selçuklular eğitim alanında Türk ve dünya tarihine önemli katkılar sağlamıştır (TBMM, 2012). Osmanlı Devleti de, kendinden önceki devletlerin deneyimlerinden de yararlanarak gelişme ve genişlemesinde ihtiyaç duyacağı mülki, idari, diplomatik ve diğer elit kadroları yetiştirecek özel bir eğitim sistemi ve kurumu olarak Enderun mekteplerini ortaya çıkarmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ise yeni Türkiye’nin kalkınmanın ve ilerlemenin önemli bir kaynağı olarak özel yetenekli çocuklar görülmüştür. Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk eğitimde yaptığı köklü reformlarla birlikte özel yeteneklilerin desteklenmesine de gereken önemi verdiğini görmekteyiz. Akkutay (2012), cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar olan dönemde özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen yasal düzenleme ve eğitim uygulamalarının hâlihazırda yapılan ve yapılacak çalışmalara temel oluşturabilecek nitelikte olduğunu belirtmektedir.

1929 yılında ilk yasal hamle yapılmış ve “1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun”un 3’üncü maddesi gereğince, zekâ ve karakter bakımından üstün ve aranan şartları taşıyan öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığınca yarışma ile seçilerek yurt dışına gönderilmesi öngörülmüştür. 1940 yılında ise 3803 sayılı Kanun ile de ülke kalkınmasına köylerden başlamak, yaparak/yaşayarak öğrenmek, bilgi ve yeteneği ürüne dönüştürerek ülkenin gelişmesini sağlamak amacıyla diğer öğrencilere göre yetenekli oldukları tespit edilen öğrencilerin yetiştirilmesi için köy enstitüleri açılmış ve 1950 yılında kapatılmıştır. 1948 yılında ise, 5245 sayılı “İdil Biret ve Suna Kan’ın Yabancı Memleketlerde Müzik Tahsiline Gönderilmesine Dair Kanun” çıkarılmıştır. Daha sonra 5245 sayılı yasanın yerine 6660 sayılı daha kapsamlı bir yasa kabul edilmiştir. Bu yasa resim, müzik ve plastik sanatlarda özel yetenekli çocukların yurt içi ve yurt dışında eğitimine olanak sağlamıştır (Karabulut, 2010).

1961 - 1965 yılları arasında özel yeteneklilerin eğitimi için ülkemizde birçok önemli adım atıldığını görmekteyiz. 1961 yılında ise ilk ulusal bireysel zekâ testimiz geliştirilmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesindeki Özel Eğitim Şubesi tarafından; 1953-1960 yılları arasında Indiana Üniversitesinden Prof. Dr. Dalton Beier’in desteği ile Stanford-Binet L-M Formları’nın, Wechsler Zekâ Testleri’nin, Porteus Alexander Performans Testleri’nin Türkiye kültürüne adaptasyonları yapılarak GAZİ-BEIER Testi adlı bir bireysel zekâ testi geliştirilmiştir. Geliştirilen test Türkiye’nin belli bölgelerinde uygulanmış; Test ve Araştırma Bürosunda istatistik işlemleri yapılarak normlar belirlenmiştir. 30 Temmuz 1962 tarih ve 1214 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği’nin 2, 4 ve 13’üncü maddelerinde özel yetenekli çocuklar için de özel eğitim okulları ve özel sınıflar açılabileceği hükümleri yer almaktadır. Ayrıca aynı yönetmeliğin 15’inci maddesinin “a” fıkrasında üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar için gezici özel eğitim öğretmenliği yöntemi önerilmektedir (Karabulut, 2016). Türdeş okul uygulaması da aynı dönemde Ankara’da üç okulda başlatılmış; Türdeş sınıflara kayıt için başvuran

öğrenciler, uygulanan grup yetenek ölçekleri sonuçlarına göre “A, B, C” sınıflarına ayrılmıştır (Karabulut,2016).

1995 yılında Türkiye’de ilk bilim ve sanat merkezi olan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi Ankara’da açılmıştır. 1997 yılında ise özel yeteneklilerin eğitimi 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede de yer almıştır. Özel yeteneklilere doğrudan ve dolaylı olarak sunulacak hizmetler; bunları sağlayacak okul, kurum ve programlar düzenlenmiştir. 2001 yılında ise ilk Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi yürürlüğe girmiştir.

Türkiye’de günümüzde özel yeteneklilerin eğitimi amacıyla yürütülen birçok farklı program bulunmaktadır. BİLSEM’ler başta olmak üzere, üniversiteler, resmi ve özel okullar, STK’lar, özel ve resmi enstitüler özel yeteneklilerin eğitimi alanında çalışmalar yürütmektedirler. Ülkemizde halen en önemli ve ana özel yeteneklilerin eğitimi merkezleri BİLSEM’lerdir. 1995 yılında açılmaya başlayan Bilim ve Sanat merkezlerinin günümüzde sayısı yüzün üzerindedir. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce açılan okul dışı destek eğitim modeline göre özel eğitim desteği veren merkezlerdir. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (Baykoç Dönmez, 2004: 70).

BİLSEM’lerde verilen eğitimin kalitesi ve etkililiğine ilişkin birçok akademik araştırma yapılmıştır. Örneğin Kurnaz (2014), Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) yirminci yılında durumlarını, sorunlarını ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre BİLSEM’ler özel yeteneklilerin eğitimi için Türkiye’de halen en yararlı kurumlardır ancak bununla birlikte fiziksel koşulları ve öğretmen yeterlilikleri, program niteliği açısından eksikleri ve sorunları bulunmaktadır. Bu bağlamda

MEB tarafından BİLSEM’lerin sorunlarını ele alan birçok çalıştay düzenlenmiştir. Ayrıca son yıllarda BİLSEM eğitim programlarının hazırlanması ve BİLSEM’ler için zenginleştirilmiş eğitim materyalleri geliştirilmesi amacıyla projeler yürütülmüştür.

Ülkemizde özel yeteneklilerin eğitiminde rol alan bir diğer program türü ise üniversite bazlı destek programlarıdır. 2007 yılında TÜBİTAK desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığı tarafından üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik üniversite tabanlı bir program olan Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) uygulamaya geçirilmiştir. Halen çalışmalarını geliştirerek devam eden ÜYEP’in kendi özel tanılama ve yerleştirme sistemi vardır. Ayrıca bilimsel kanıt temelli olarak geliştirilen ÜYEP eğitim programını uygulamaktadır (Sak, 2011). Avrupa üstün yetenek akreditasyonuna sahip ülkemizdeki tek program olan ÜYEP Avrupa yetenek konseyinin de ülkemizdeki temsilcisidir.

Özel yetenekliler için üniversite bazlı eğitim, uygulama ve araştırma merkezleri günümüzde aralarında Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Yetenekliler Uygulama ve Araştırma merkezinin de bulunduğu yirminin üzerinde üniversitede devam etmektedir. Özel yeteneklileri bilimsel araştırma süreçleri ve üniversite kültürüyle erken yaşta tanıştıran üniversite bazlı programların, özel yetenek potansiyelinin yaşam boyu kalıcı olarak sürdürülmesi ve sıra dışı başarılarla dönüşmesi için önemli bir işlev yürüttüğünü söyleyebiliriz. Ayrıca, ülkemizde özel yeteneklilerin eğitimi alanında ülkemizde faaliyet gösteren ve tamamen özel yetenekli öğrencilere eğitim veren birçok özel kolej ve destek eğitim merkezleri bulunmaktadır. Yine halen vakıf ve dernek statüsünde de özel yetenekliler için program uygulayan birçok sivil toplum kuruluşu bulunmaktadır.

2011 yılından itibaren ülkemizde özel yeteneklilerin eğitimi Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulan “Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Grup Başkanlığı” tarafından yürütülmekte ve denetlenmektedir. İlgili grup başkanlığı özel yeteneklilerin muhtaç olduğu

gerekli destek özel eğitimi alabilmeleri için çalışmalarına araştırma ve geliştirme çalışmalarına da devam etmektedir. Ayrıca özel yeteneklilerin eğitimi alanında tüm paydaşların yararlanabileceği yayınlar hazırlayan birim bu yayınları ‘örgm.meb.gov.tr’ resmi adresinden ücretsiz olarak istifadeye sunmaktadır. Bu birim tarafından hazırlanan 2013-2017 özel yeteneklilerin eğitimi strateji ve eylem planı da özel yeteneklilerin eğitimi için birçok hedefler belirlenmiş ve çerçeve faaliyet planı oluşturmuştur. Kısaca ülkemizde son yıllarda özel yeteneklilerin eğitimi alanına verilen önemin arttığını ve özel yetenekliler için özel eğitim hizmetleri veren kurum ve kuruluşların günden güne nitelik ve nicelik olarak geliştiği söylenebilir.

2.5. Diğer Ülkelerde Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Özel yeteneklerin eğitiminde geleneksel olan yaklaşımlar, bireylerin sahip olduğu doğuştan gelen vergilerin erkenden tespitine odaklanmaktaydılar (Ericsson, Roring, ve Nandagopal, 2007). Özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki son yıllardaki araştırmalar ise, zekâ bölümleri(IQ) gibi “genetik yetenekler” için yaygın olarak kullanılan tanılama prosedürlerinin yeterliliği sorgulamaya başlamışlardır. Renzulli (2012) tarafından da belirtildiği gibi, zekayı bir puan skorunun kullanımıyla tanılama uygulaması her zaman sorgulanabilir olacaktır. Ziegler ve Stoeger (2008) gibi çağdaş araştırmacılar ise, IQ testleri gibi bu geleneksel yöntemlerin kullanımına karşı çıkmışlardır. Son yıllarda dünyada gittikçe daha esnekleşen ve kapsayıcı olan özel yetenek tanımlarının ve bunun sonucu olarakta çok boyutlu eğitsel müdahalelerin önem kazandığını söyleyebiliriz. Artık özellikle gelişmiş ülkelerde öğrenme çıktılarının kalitesine dayanan (quality of learning outcomes) ya da süreç/performans değerlendirmesini temel ölçüt alan tanılama ve öğretim yöntemlerini ağırlıklı olarak tercih edilmektedir (Ackerman, 1996).

Benzer şekilde, Shavinina (2010), araştırmanın özel yetenekli bireyin eşsiz bilişsel deneyimlerini anlamaya odaklanması gerektiğini önermiştir. Her iki yaklaşım da, yetenekli öğrencinin yeteneklerini çok boyutlu olarak anlamanın önemini vurgulamaktadır. Özellikle Ziegler’in (2010) yaklaşımı ise,

yetenekli olmayı tanımlamak için doğuştan gelen yeteneklere odaklanmak yerine, gözlemlenebilir öğrenme çıktılarına odaklanmaktadır. Ayrıca, özel yetenekli eğitimdeki çağdaş gelişmeler öğrencilerin özel yetenekli olarak değerlendirilebilmelerinin çoklu yollarını kabul etmek için bir bilimsel çerçeve sağlamıştır. VanTassel-Baska, Feng ve De Brux (2007), özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki yeni kuramsal modellerin (conceptions of giftedness) ve öğrencileri tanımlamak için yeni paradigmaların, daha önce özel yetenekliler programlarına yeterince temsil edilmeyen öğrencilere çok önemli fayda sağlayacağını belirtmektedirler.

Aynı zamanda yeni paradigmanın öğrencilerin yeteneklerini sergilemeleri için de çoklu yeni fırsatları sunacağını savunmuşlardır. Özel yetenekli eğitim alanındaki araştırmacılar arasındaki görüş birliğinin ardından, Van Tassel-Baska (2003) bu yeni paradigmanın, yalnızca zekâ ve başarı testi puanlarına odaklanmak yerine, özel yetenekliliğin belirlenmesi için birçok ölçüte odaklanacağını belirtmiştir. Bu sayede bu yaklaşım, azınlık veya dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler gibi daha önce tanımlanamayan ve kristalize edilmiş yeteneklerin yanı sıra akışkan yeteneklere de girmeyi deneyen öğrencilere fayda sağlayacaktır.

2000’li yıllarda zeka ve yetenekle ilgili yapılan yeni araştırma bulguları ışığında özel yeteneğin değişen doğasını vurgulayan birçok yeni tanım kuramları öne sürülmüştür. Üç Halkalı Model (Renzulli, 2005), WICS modeli (Bilgelik, Zeka, Yaratıcılık, Sentezlemeler) (Sternberg, 2003) ve DMGT (Farklılaştırılmış Üstün Zeka ve Özel Yetenek Modeli) (Gagné, 2004) gibi modeller tek bir etken faktöre dayanmayan ve genel zekanın (g) bileşenlerini çok faktörlü ve kapsamlı hale getiren kuramsal modellerdir (Aktaran: James, 2016). Çağdaş kabul gören bu modeller ve Ziegler’in, (2005) aktiotop modeli gibi özel yetenek kavramları yetenekli olmanın; bilişsel, bilişsel olmayan, çevresel ve kültürel etkenlere katkıda bulunan çeşitli faktörler de dahil olmak üzere özel yeteneğin nasıl kavramsallaştırıldığını açıklamaktadırlar. Kısaca, bu özel yetenek kavramlarının, üstünlüğün yalnızca

genel zeka temelli üniter bir yapı olmadığını ve daha eksiksiz ve bütünsel (holistic) bir bakış açısıyla ancak görülebileceğini vurgulamışlardır (James, 2016).

Dünyada özel yeteneklilerin eğitimi alanında görülen bir diğer önemli yönelimin ise gittikçe yaygınlaşan bütünleştirilmiş ve kapsayıcı eğitim modelleri ışığında özel yetenekliler için verilen tüm eğitimlerin okul içinde desenlenmesi olduğu söylenebilir (Renzulli, 2012). Başta Renzulli'nin Okul Çaplı Zenginleştirme Modeli olmak üzere, okuldaki farklı yetenek, ilgi ve öğrenme stillerindeki öğrencilerin tamamının eğitsel gereksinimlerini karşılayacak programların önem kazandığını görmekteyiz.

2.6. Öğretmen Mesleki Yeterlikleri

Yeterlik, bir kişiye bir rolü veya görevi yerine getirebilme gücü kazandıran özelliklerdir (Bursalıoğlu, 2004: 5). Öğretmen yeterliği ise, eğitim kuramlarında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar şeklindeki nitelikler olarak gerçekleştirebilmesi yeterlik kavramının eğitim açısından ifade ediliş biçimi olarak söylenebilir (Gökçe, 1999: 29).

Öğretmenlik mesleği, özel ihtisas gerektiren bir uzmanlık mesleğidir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu mesleği yerine getirebilmeleri için bilgi, beceri ve tutumlar açısından belirli yeterliklere sahip olmaları gerekir. Bir öğretmen eğitim-öğretimi düzenleme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkânları hazırlama, belirli bir konu alanında bilgi ve becerilere sahip olması, meslek açısından gerekli olmakla birlikte eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Öğretmenin, bildiğini sistemli bir biçimde nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekmektedir (Çeliköz, 2000). Öğretmenlerin de ayrı ortamlarda ve farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap edebilmesi için birçok beceriye sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin her alanda başarılı olması beklenemeyeceği gibi öğretmenlerin başarılı oldukları alanlar da birbirinden farklılıklar gösterebilmektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin bir programa ve hangi dersin öğretmenliğini yapacaksa o alana

ait bilgilere sahip olması gerekmektedir (Küçükahmet, 1999). Özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin de bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir.

Geleceği inşa eden mimarlar olarak görülen “öğretmen” kavramı genel olarak rehberlik etme ve öğretici anlamına gelir. Öğretmen niteliklerinin ve yeterliklerinin öğrencilerin eğitimindeki etkisi ve önemi tartışmaya yer bırakmayacak bir açıklıkla araştırmalarda ortaya konulmuştur. Örneğin Leigh and Mead (2005) bu durumu: “Aklın ve sağduyunun uzun zamanlar öncesinden eğitimciler ve anne-babalara söylediği gerçek, araştırmaların sonucunda her geçen gün biraz daha netleşmektedir: öğretmenin niteliği çok önemlidir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri, okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkidir. Öğretmenlerin yeterlilikleri özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için ise daha da önemlidir.” şeklinde ifade etmektedir.

2006 yılında güncellenen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde öğretmenlik: ‘Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir’ şeklinde tanımlanmaktadır. Tarihte en eski mesleklerden biri olarak bilinen öğretmenlik mesleği yok olan birçok mesleğin aksine önemini sürekli korumuştur (MEB, 2017). Uçan’a (2000:57) göre ise öğretmenlik mesleği, bireyin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli öğretim görevidir. Çelebi (2014: 130) ise temel olarak öğretmenlik mesleğini yürüten öğretmenlerin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi yeterliliklerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın yönetici, öğretmen, uzman ve üniversitelerin temsilcilerinden oluşan ‘Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu’ 1999 yılında başladığı çalışmalarını 2002 yılında tamamlamış ve Milli Eğitim Bakanlığınca (2002) tanınan öğretmen yeterliklerini ortaya koymuştur. Buna göre bu yeterlilikler; 1) Eğitim-Öğretim yeterlikleri 2) Genel kültür bilgi ve becerileri 3) Özel alan bilgi ve becerileri alt başlıklarında sınıflanmaktadır. Bu yeterlik gruplarından Eğitim-Öğretim Yeterlikleri on dört (14) alt bölüm ve iki

yüz altı (206) yeterlik maddesinden oluşmaktadır. Buna göre Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Alt Bölümleri:

- 1) Öğrenciyi tanıma,
- 2) Öğretimi planlama,
- 3) Materyal geliştirme,
- 4) Öğretim yapma,
- 5) Öğretimi yönetme,
- 6) Başarıyı ölçme ve değerlendirme,
- 7) Rehberlik yapma,
- 8) Temel becerileri geliştirme,
- 9) Özel gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme,
- 10) Yetişkinleri eğitme,
- 11) Ders dışı etkinliklerde bulunma,
- 12) Kendini geliştirme,
- 13) Okulu geliştirme ve
- 14) Okul-Çevre ilişkilerini geliştirme şeklinde sıralanabilir.

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili bir diğer çalışma ise 2002 yılında ‘Temel Eğitime Destek Programı’ (TEDP) kapsamında başlanmıştır. YÖK, MEB ve farklı ülkelere ait öğretmen yeterlikleri uzun ve titiz çalışmalardan sonra Avrupa Birliği ile uyumlu olacak şekilde 2006 yılında yayınlanmıştır. Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar (MEB, 2006b) olarak tanımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, ‘Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nce geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Dünyadaki ve Türkiye’deki eğitim alanıyla ilgili gelişmeler doğrultusunda ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ çalışmaları devam etmiş ve 2017 yılında yenilenmiştir (MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü 2017 Raporu). Bu doğrultuda ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ 1) Mesleki Bilgi, 2) Mesleki Beceri, 3) Tutum ve Değerler olmak üzere üç ana yeterlik ve bunların altında on bir alt yeterlik ile bu yeterliklere

ilişkin altmış beş göstergeden oluşmuştur. Aşağıdaki Tablo 1’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yayınlanan öğretmen yeterlikleri ve alt yeterlik alanlarına yer verilmiştir.

Tablo 1: MEB 2017 Raporuna göre Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler

A- Mesleki Bilgi	B- Mesleki Beceri	C- Tutum ve Değerler
A1-Alan Bilgisi A2- Alan Eğitimi Bilgisi A3- Mevzuat Bilgisi	B1- Eğitim Öğretimi Planlama B2- Öğrenme Ortamları Oluşturma B3- Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme B4- Ölçme ve Değerlendirme	C1- Milli, Manevi ve Evrensel Değerler C2- Öğrenciye Yaklaşım C3- İletişim ve İşbirliği C4- Kişisel ve Mesleki Gelişim

Özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ise bu alanda alan bilgisi yeterliklerinin olması yanında; fiziksel ortamların düzenlenmesi, günlük rutinlerin belirlenmesi ve izlenmesi, ders sunumunda çeşitli materyallere yer verme ve öğretim materyallerinde uyarlama yapabilmeleri, ulaşılması kolay hedefler belirlemeleri, müfredata dayalı değerlendirmelere ve öğrencinin performansına uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama ve öğretimi bireyselleştirme becerilerine sahip olmaları, sık sık değerlendirme yapmaları, öğrencilerin, öğrenilen bilgileri birleştirme ve başka ortamlara da genelleyeabilmelerini sağlayabilme ve öğrencileri derse katabilme bilgi ve becerilerinin olması gerekir (Sarı, 2003; Sak, 2012). Bu başlıkların dışında, davranış yönetimi ve bu öğrencilerin yaşadıkları öğrenme problemlerini tespit edebilme ve bu öğrenme problemlerine dönük (okuma, yama, matematik, dil, görsel algı, işitsel algı, hafıza gibi) uygulamalar yapabilme yeterliklerinin de bulunması gerekir.

2.6.1. Özel Yeteneklileri Eğitimde Öğretmenlerin Rolü

Okul yaşantısı içindeki bir çocuk için en önemli unsur öğretmendir. Öğretmenler bütün çocuklarda olduğu gibi özel yetenekli çocuklar için de ahlâki, sosyal, duygusal ve zihinsel değerlerin oluşmasına yardımcı olur, eğitimsel hedefler, yöntemler ve stratejiler belirlerler. Özel yeteneklilerin eğitiminde öğretmen çok önemli bir ayaktır ve asla görmezden gelinemez. Özel yetenekli öğrencilerin gerek kişilik, gerekse zihinsel farklılıklarından doğan ihtiyaçlarını karşılayabilecek kalitede ve nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi, üzerinde titizlikle çalışılması gereken bir konudur. Özel yetenekli yetişkinler, yaşamları boyunca unutamadıkları öğretmenleri anlatırken, hayatlarına yön vermelerinde onlara yardımcı olan ve farklılıklarını diğerlerine fark ettiren öğretmenleri işaret etmişlerdir (Sak, 2010).

Özel yetenekli öğrenciler diğer öğrencilere göre öğretmenlerinin tutumlarından daha fazla etkilenebilmektedirler. Bu öğrencilerin öğretmenlerinin, tüm iyi öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere sahip olmalarının yanında branşlarında uzmanlaşmış, özel yeteneklilerin özellikleri, bu öğrencilerin eğitiminde kullanılan modeller, stratejiler, yöntemler ve teknikler hakkında derin bilgiye de sahip olmaları gerekmektedir (Sak, 2010). Gagne'nin farklılaştırılmış özel yetenek modeline göre de, özel yeteneklilerin eğitiminin en kritik ögesi öğretmenlerdir (Gagne, 2004: 180). Öğretmenler eğitim ortamının bir parçası olarak onlara hem besleyici hem de bireyselleştirilmiş/farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı sunarak özel yetenekli öğrencilerin gelişimine önemli ölçüde etki etmektedirler (Clark, 2008; Braggett, 1994). Clendening ve Davies (1983: 27) ise, bu konu da araştırmalarında şu sonuca ulaşmışlardır: “Hayatı birime ya da ders planlarına ayıran öğretmen; kelimeleri anlam ile özümser; düşünceleri iç görüye kuran; meydan okuma ve macera ruhunu, günlük öğrenmenin kendisine doğru öğrenen kişi. Bireysel, grup ve sınıf tepkilerini barındırabilmesi için, çaydan anı yakalayan, ilgi uyandıran, ayak uydurduğu ve vurguladığı, her şeyden öte, yaratıcı öğretimin gerçek sanatını yansıtan öğrenmeye özel bir heyecanı getiren öğretmendir.”

Araştırmalar incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenlerin başarısını pek çok etken belirleyebilir. Diğer bir ifadeyle bir çok yeterlik ve beceri alanı öğretmen başarısında rol oynamaktadır. Silverman (2000) araştırmasında bu etkenlerin içinde öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere ve onların eğitimlerine ilişkin bilgilerinin (alan bilgisi) öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitim ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını anlamalarına yardımcı olabilecek en önemli faktör olduğunu belirlemiştir (Silverman, 2000). Ayrıca, özel yetenekli ve normal öğrencilerin aynı müfredat yapısı ve sınıf ortamını kullanarak birlikte özel eğitim aldıkları heterojen sınıflara (zenginleştirme programlarına) yönelik eğitim sistemindeki son eğilimlerden dolayı hem normal hem de özel yetenekli program öğretmenleri için bu tür bir alan bilgisi yeterliliği gerekmektedir (Ehlers ve Montgomery, 1999; Chipeco, 2004).

Alanyazında yaygın olan yaklaşım, tutumun bireyin davranışsal niyetleri, algıları ve kararları üzerinde etkisi olan bir faktördür. Dolayısıyla, olumsuz bir tutum, özellikle de bir grup içinde var olduğunda (örneğin bir öğretmen grubu) ayrımcı davranışlara yol açabilir (Bohner ve Wänke, 2002). Özel yetenekli öğrenciler olumsuz öğretmen tutumları ve olumsuz sınıf ortamlarından etkilenebilir. Başarısız olabilirler, zayıf tutumlar geliştirebilirler ya da motivasyonlarını yitirebilirler (Copenhaver ve McIntyre, 1992; Hansen ve Feldhusen, 1994; Curtis, 2005; Geake ve Gross, 2008). Buna karşın, olumlu bir tutum sergileyen öğretmenler özel yetenekli öğrenciler için eğitime daha fazla destek olma ve özel yetenek gereksinimlerini belirleme ve ikna etme konusunda daha etkili olma eğilimindedir (ör. Özel yetenekli kişilerin görev bağlılığı ve daha iyi performans için gerekli öz disiplini geliştirmelerine yardımcı olurlar) (Whitmore, 1986). Özel yetenekli eğitim ile ilgili öğretmen yeterlilikleri aşağıdaki bölümlerde daha derinlemesine de tartışılmaktadır. Lewis'in (1982) araştırmasına göre ise, özel yetenekli öğrenciler öğretmenlerinde bulunması gerektiğini düşündükleri özellikler: 1) Öğrencileri gibi hissetmeli, onlar gibi olmalı (empati özelliği). 2) Normal öğretmenlerden farklı, daha yetenekli ve daha zengin bir hayal gücüne sahip olmalı. 3) Neyi

öğreteceğinden çok, öğretecekleri konular hakkında nasıl düşünüleceğini öğretmelidir şeklinde sıralanabilir.

Renzulli (1968, aktaran: Metin ve Dağlıoğlu, 2004) ise, özel yetenekliler eğitimi uzmanları üzerine yaptığı araştırmada özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde en önemli unsurun öğretmen olduğu belirtilmiştir ve özel yeteneklilerin öğretmeninde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- 1) Özel yetenekli öğrencinin bilişsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını sezmek,
- 2) Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını anlayabilmek,
- 3) Özel öğrenciye göre müfredatı farklılaştırmak,
- 4) Uygun stratejileri kullanarak üst seviye düşünme becerileri için teşvik etmek,
- 5) Bireysel öğrenmeler için öğrencileri cesaretlendirmek,
- 6) Öğrenci merkezli öğrenme için fırsatlar sağlamak,
- 7) Kolaylaştırıcı yada rehber olmak,
- 8) Geleneksel olmayan öğrenme ortamı yaratmak,
- 9) İyi organize olmak,
- 10) Konu ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmak,
- 11) Genellikle edebiyat ve kültür ile ilgili geniş ilgi alanına sahip olmak,
- 12) Mükemmel iletişim becerisine sahip olmak,
- 13) Ortalamanın üstü zekaya sahip olmak,
- 14) Hayat boyu öğrenme becerisi,
- 15) Yaratıcı düşünme,
- 16) Hata yapabilir olmak,
- 17) Öğretmeye hevesli olmak,
- 18) Daha güç sorular soran, yeni düşünce ve uygulamalar geliştirme de öğrenciye esnek düşünme yeteneği kazandırabilmek,
- 19) Ödevlerde öğrencilere göre özel konular belirleyebilmek,

- 20) Sınıf düzeylerine takılmadan öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat tanımak,
- 21) Öğrencilerin özel oldukları alanlarda üst düzey becerileri kazandırma da yeterlilik ve işbirliği yapmak,
- 22) Adil ve tarafsız olmak,
- 23) Espri duygusuna sahip olmak,
- 24) Ödüllendirme ve takdir etme becerilerine sahip olmak ve
- 25) Hoş bir dış görünüş ve tavra sahip olmak.

Alandaki öncü araştırmacılardan Bishop'a (1980: 153) göre ise özel yeteneklilerin öğretmeninin özellikleri:

- 1) Olgun ve deneyimli olmak,
- 2) Zihinsel olarak ileri düzeyde olmak,
- 3) Yüksek başarıya yönelimlilik,
- 4) Zihinsel gelişime bağlılık,
- 5) Öğrencilere karşı olumlu tutum,
- 6) Düzenli ve sistematik yaklaşım,
- 7) Hayal gücü,
- 8) Zihinsel faaliyetlerle meşguliyet,
- 9) Değişim ve gelişme açık olma,
- 10) Araştırmacı, sorgulayan, kendini yenileyen ve geliştiren kişilik özelliklerine sahip olma,
- 11) Yaşam boyu öğrenme girişimi içerisinde olma,
- 12) Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını anlayabilme ve
- 13) Duygu ve düşüncelerinin etkili şekilde karşısındakine aktarabilen ve karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmek şeklinde sıralanabilir.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin bu araştırmanın desenlenmesinde de yararlanılan yurt içi ve yurt dışında yürütülmüş çalışmalar ele alınmıştır.

2.7.1. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Türkiye’de geçtiğimiz yıllarda tüm yönleriyle özel yeteneklilerin eğitimde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik çok boyutlu bir araştırma yapılmamıştır. Bununla birlikte öğretmen yeterliliklerinden bir boyutunu ele alan ya da özel yeteneklilerin eğitimde öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen yeterliliklerini artırmaya yönelik başlıca araştırmalar: Gökdere, Küçük ve Çepni (2003), Gökdere ve Ayvacı (2004), Gökdere ve Çepni (2005), İnan, Bayındır ve Demir (2009) ve Kontaş (2009), Dağlıoğlu (2010), Şahin ve Kargın (2013), Akar (2015), Kaya ve Ataman (2017) ve Öpengin (2018) tarafından yapılmıştır.

Gökdere, Küçük ve Çepni (2003) BİLSEM’de çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin (fizik, kimya ve biyoloji) mesleki olarak karşılaşmış oldukları güçlükleri belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya, Bayburt, Sinop ve Trabzon BİLSEM’de çalışan 14 fen bilimleri öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hiç birinin formal eğitimleri boyunca özel eğitim alanında ders almadığı; bu öğretmenlerin altısının sadece bir kere hizmet içi seminerine katılmış olduğu ve alınan hizmet içi eğitim semineri planlanırken öğretmenlerin branş farklılıkları ve eğitsel ihtiyaçları dikkate alınmadan planlanıp uygulandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda bu araştırma sonucuna göre hizmetiçi eğitim programları veya seminerler hazırlanırken branşlara göre özelleştirilmiş bir içerik hazırlanarak öğretim faaliyetlerinin yine branşlar bazında yapılması gerektiği düşünülebilir. Bu kapsamda ÖYÖMEP’te de gruplamanın branş bazlı olarak yapılması tercih edilmiştir.

Gökdere ve Ayvaci (2004) ise, BİLSEM’de çalışan özel yetenekli öğrencilerin fen bilimleri öğretmenlerinin eğitime yönelik bir model geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya, Bayburt, Sinop ve Trabzon BİLSEM’de görev alan 12 öğretmen ile söz konusu merkezlere devam eden 104 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizine göre söz konusu öğretmenlerin özel yetenekli çocukların özellikleri ve tanınması, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, özel yetenekli çocukların eğitim modelleri, Bloom taksonomisi ve formal dönem özellikleri, bireysel ve sınıf içi değerlendirme teknikleri, bireysel ve grup çalışmalarının organizasyonu ve laboratuvar teknikleri konularına eğitim gereksinimleri olduğunu tespit edilmiştir. Söz konusu konuları kapsayan bir eğitim programı hazırlanarak 28 saat süre ile uygulanmıştır. Seminer sonunda biçimlendirici değerlendirme yapılmıştır. Eğitim sonunda katılımcıların büyük çoğunluğunun seminer içeriğinde yer alan öğretim modelleri ve ölçme değerlendirme teknikleri, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, dünyada uygulanan özel yetenekli çocukların eğitim modelleri, Bloom taksonomisi ve formal dönem özellikleri isimli konularda bilgi düzeyinin arttığı görülmüştür. Bu araştırma bulgusu ülkemizde özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlere uygulanacak bir eğitim programının öğretmenlerin bilgi düzeylerinde çeşitli konularda etkili olabildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ÖYÖMEP bu araştırmada uygulanan programın sınıf öğretmenlerinde değişen ihtiyaçlara göre kapsamını ve program yeterliklerini geliştirerek uygulamayı amaçlamıştır.

Gökdere ve Çepni (2005) ise, bu araştırmaya ek olarak BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili beş temel konuda bilgi yeterliliklerini artırmaya yönelik uygulanan bir hizmet içi eğitim programının etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya, Bayburt BİLSEM’de görev yapan 6 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmada öncelikle öğretmenlerin ihtiyaç analizi yapılarak uygulanacak eğitim programının içeriği belirlenmiştir. Daha sonra, bir eğitim programı hazırlanarak 28 saat süre ile hazırlanan program uygulanmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların tamamına yakını seminer içeriğinde yer alan öğretim modelleri, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı,

dünyada uygulanan özel yetenekli çocukların eğitim modelleri, Bloom taksonomisi ve formal dönem özellikleri konusunda bilgisinin yükseldiği belirlenmiştir. Bu çalışmada bir önceki araştırmada uygulanan programın revize edilerek farklı bir katılımcı grubuyla da test edildiği görülmektedir.

Kontaş (2009) ise, yine BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitiminde program geliştirme alanı yeterliliklerini artırmaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik bir hizmet içi eğitim programı hazırlanmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel bölümüne 173, deneysel bölümüne ise 12 öğretmen dahil edilmiştir. Veriler anket, gözlem ve görüşme yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla toplanmıştır. Hizmet içi eğitim programı iki hafta sürmüştür. Eğitimin sonunda yapılan değerlendirmede, öğretmenlerin program geliştirme konusunda yeterliliklerinin anlamlı düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir. İnan, Bayındır ve Demir de (2009) yine özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliliklerine ilişkin bir araştırma yapmış ve bu araştırma da sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda farkındalık düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, 75 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan 30 sorudan meydana gelen beşli likert tipi bir ölçekle toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler konusunda yeterli akademik bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmaların özel yeteneklilerle çalışan sınıf öğretmenlerine uygulanacak hizmet içi eğitim ve seminerlerin yararlı ve etkili olabildiğini göstermekle birlikte programın öğretmen yeterliklerinin sadece belirli bir boyutuna odaklı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ÖYÖMEP gibi alana özgü öğretmen yeterliklerini kapsamlı olarak ele alan ve ülkemizde yaygın olarak kullanılabilecek bir eğitim programı ihtiyacının olduğunu araştırma sonuçları göstermektedir.

Şahin ve Kargın (2013) ise özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliliklerine ilişkin birisi okul öncesi diğeri ise sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü iki araştırma yapmıştır. İlk araştırmasında okul öncesi yardımcı öğretmen adayların özel yetenekli öğrenciler konusunda bilgi düzeyini artırmaya yönelik uygulanan bir eğitim programının etkililiğini araştırmıştır. Araştırma, tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deneysel desende yürütülmüştür. Araştırmaya meslek yüksek okulu çocuk gelişim bölümünde derslere devam eden 48 öğrenci dâhil edilmiştir. Veriler, İnan, Bayındır ve Demir (2009) tarafından geliştirilen 30 sorudan meydana gelen beşli likert tipi bir ölçekle toplanmıştır. Araştırma esnasında deney işlem aracı olarak MEB MEGEP Projesi kapsamında kullanılan “Özel Yetenekli Çocuklar Modülü” kullanılmıştır. Eğitim programı altı hafta süresince haftada iki saat olmak üzere toplam 12 saat sürdürülmüştür. Araştırmada, okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarının özel yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, uygulanan eğitim programı ile bilgi düzeyinin anlamlı düzeyde oldukça yükseldiği belirlenmiştir.

Şahin ve Kargın (2013) tarafından yürütülen ikinci araştırmada, genel eğitim okullarında derslere giren sınıf öğretmenlerine özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda uygulanan bir eğitim programının etkililiği ve uygulanan eğitim programının güçlü yönleri ile sınırlılıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, deneysel ve betimsel yöntemin kullanıldığı karma desende sürdürülmüştür. Araştırma grubu 14’ü deney, 15’i kontrol grubu olmak üzere toplam 29 öğretmenden meydana gelmektedir. Katılımcılara, üç gün üst üste 3’er saat olmak üzere toplamda 9 saatlik bir eğitim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deneyin uygulandığı grupta yer alan öğretmenlerin bilgi testinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı yüksek düzeyde bir fark olduğu belirlenmiştir. Şahin ve Kargın’ın (2013) yürüttükleri araştırma sadece öğretmenlerin özel yeteneklilerin tanılama ve belirlenmesi konusundaki yeterliliklerini ele almıştır. Bu araştırmanın sonuç kısmında ise araştırmacıların özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliliklerinin tüm boyutlarıyla ele

alındığı eğitim programı geliştirme çalışmalarının yapılmasını önerdiği görülmektedir. Kaya ve Ataman (2017) tarafından yapılan araştırma da ise, özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterlilik alanlarından sınıf yönetimi ele alınmış ve öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik eğitim gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesine ilişkin olarak da ülkemizde bu araştırma kapsamındaki öğretmen eğitim programının geliştirilmesinde ve araştırmanın desenlenmesinde destekleyici ve öncül olan bazı araştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda Dağlıoğlu (2010) araştırmasında, özel yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen özelliklerini Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri kapsamında karşılaştırmalı olarak ele almıştır.

Buna göre, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilik alanları olan “Kişisel ve Mesleki Değerler”, “Öğrenciyi Tanıma”, Öğretme ve Öğrenme Süreci”, “İzleme ve Değerlendirme”, “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” ve “Program ve İçerik Bilgisi” açısından özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikleri değerlendirmiştir. Tartışmasının sonucunda özel yetenekli çocuklara eğitim verecek öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin çocukların yaş ve gelişimleri dikkate alınarak her eğitim öğretim basamağı için ayrı ayrı düzenlenecek eğitim programları ile sağlanmasının mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Bu da bir açıdan okul öncesi, ilkokul, ortaokul, orta öğretim ve yükseköğretim seviyelerinde özel yetenekli çocuklara ya da bireylere eğitim vermekte olan öğretmenlerin yeterliklerinin ayrı ayrı ele alınarak branşlar temelinde ortaya çıkarılmasının gerekliliğine dikkati çekmektedir. Bu bulgu Gökdere ve Ayvacı (2004) tarafından ortaya konulan sonucu desteklemektedir.

Akar (2015) ise, özel yetenekli öğrencileri genel eğitim sınıfında destekleyecek sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin belirlenmesi amacıyla kapsamlı bir çalışma yürütmüştür. Bir durum ve bir eylem araştırmasını karma desende yürüten Akar (2015) araştırmasını sınıfında

özel yetenekli öğrencisi olan beş sınıf öğretmeni, özel yetenekli öğrenciler ve ebeveynleri ile okul yöneticileri ve okulda görevli diğer öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın sonucunda özel yetenekli ilkokul öğrencilerini genel eğitim sınıfında destekleyecek olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler; kaynaştırmaya giriş, kaynaştırma öncesi, kaynaştırma sırası ve kaynaştırma sonrası olmak üzere dört aşama ve alan özgü temeller, mesleki ilke ve prensipler, işbirliği ve destekler, önlemler ve düzenlemeler, kaynaştırmaya yönelik programlama ve planlama, kaynaştırma sınıfı yönetimi ve iklimi, kaynaştırma programını uygulama ve değerlendirme ve sürdürülebilirlik olmak üzere sekiz yeterlik alanı altında toplam 35 yeterlik olarak ortaya çıkarılmıştır.

Ayrıca Akar (2015) tarafından, belirlenen bu yeterliklerin ileride özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıfı ortamlarında ihtiyaç duydukları destekleri alabilmeleri adına üniversitelerin eğitim programlarına, çok sayıda sınıf öğretmenini istihdam etmekte olan Milli Eğitim Bakanlığı'na, diğer ulusların eğitim bakanlıklarına ve sınıfındaki özel yetenekli öğrencisini desteklemek isteyen sınıf öğretmenlerine yönelik kolaylaştırıcı bir rol üstlenebileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda Akar'ın araştırmasında ortaya çıkan yeterlilik analizleri bu çalışmanın desenlenme aşamasında da dikkate alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin belirlenmesine yönelik araştırma kapsamında yürütülen nitel çalışma bulguları Akar (2015) tarafından yürütülen çalışma ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte Akar (2015) tarafından yürütülen araştırma ve ÖYÖMEP'in etkililiğine yönelik yürütülmüş olan bu çalışma arasında belirgin bazı farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin Akar (2015) ağırlıklı olarak kaynaştırma becerilerine yönelik öğretmen yeterliklerini ele alırken ÖYÖMEP ise özel yetenekli öğrencinin bulunduğu sınıftaki eğitim ortamı bütünleştirici bir bakış açısıyla ele almış ve özel yetenekli öğrenci kaynaştırma statüsü temelinde değerlendirilmemiştir.

Son olarak Öpengin (2018) tarafından yapılan eylem araştırmasında ise destek eğitim odasının uygulamasında karşılaşılan güçlükler ele alınmış ve özel yeteneklilere yönelik destek eğitim odası uygulamasının etkili olabilmesi için özel yeteneklilerin eğitimi alanında sınıf öğretmenlerin uzmanlaşmaları gerekliliğinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bu araştırma da özellikle özel yeteneklilerin eğitimini okul içinde desteklemek isteyen eğitim yaklaşımları için sınıf öğretmenlerinin alana özgü mesleki yeterliklerinin iyileştirilmesinin ÖYÖMEP benzeri bir program ile öncelikli olarak ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

2.7.2. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ile İlgili Diğer Ülkelerde Yapılmış Araştırmalar

Alanyazını incelendiğinde daha önce belirtildiği gibi araştırmalarda özel yeteneklilerin eğitiminde en önemli kritik öğelerden olan öğretmenlerin özel alan yeterliliklerinin belirlenmesi ve artırılmasına yönelik yurt dışında da bir çok araştırma yapıldığını görmekteyiz. Bu kapsamda, Graves ve Thompson (1961), Gear (1978), Robinson (1985), Whitlock ve DuCette (1989), Hansen ve Feldhusen (1994), Reis ve Westberg (1994), Johnson, Vickers ve Price (1995), Seeley (1979, 1998), Chan (2001), Blumen-Pardo (2002), Rohrer (1995), Hemphill (2009), Nugent ve Shaunessy (2003) ve VanTassel-Baska ve Johnsen (2007) ve Garni (2012) ve Dube (2015) tarafından yapılan araştırmalar sırası ile aşağıda yer almaktadır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ve bu yeterlilik faktörlerinin öğrenciler üzerindeki etki düzeyinin saptanması hakkında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte eğitim programı, atölye çalışması ve hizmet içi eğitim kursu gibi ek öğretimsel desteklerin etkililiği inceleyen sınırlı sayıda araştırmada bulunmaktadır. Yurt dışında yürütülen araştırmaların bir kısmının ise öğretmen mesleki yeterliklerini, öğretmen standartları, nitelikleri veya sorumlulukları şeklinde kavramlaştırdıkları görülmektedir.

Graves ve Thompson (1961), öğretmen yeterliliklerinin yükseltilmesine yönelik çalışan ilk araştırmacılar arasında yer almaktadır. Araştırmacı, özel

yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik bir atölye çalışması hazırlamıştır. Araştırmanın amacı, öğretmenleri özel yetenekli öğrencileri daha iyi tanıyabilmesi, uygun program modeli seçebilmesi ve özel yetenekli çocuklar için yaptığı uygulamayı tüm çocuklara uyarlayabilmesine ilişkin öğretmen yeterliliklerini artırmaktır. Araştırmaya sınıfında özel yetenekli öğrenci bulunan üçüncü sınıf öğrencisi dört öğretmen dâhil edilmiştir. Atölye çalışması kapsamındaki eğitimin süresi haftada iki defa birer saat olmak üzere toplam 9 saat sürmüştür. Eğitim çalışmasının içeriğinde, özel yetenekli çocuklar ile ilgili temel varsayımlar, davranışların yorumlanması, okuma, bilim ve matematik gibi program alanları ile ilgili konular yer almıştır. Araştırma sonunda, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin sınıflarındaki özel yetenekli çocukları tanıma becerisini yükselttiği tespit edilmiştir. Bu ilk araştırmanın kapsamının dar ve küçük bir grupla kısa süreli bir program şeklinde yürütüldüğü görülmektedir. Daha sonraki yıllarda ise daha kapsamlı programların geliştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda ÖYÖMEP ise, alana özgü öğretmen yeterliklerine yönelik eğitim programı çalışmalarını geçmiş araştırma bulguları ışığında bir adım daha ileriye götürmeyi hedeflemiştir.

Gear (1978), Graves ve Thompson'un (1961) araştırmasına benzer bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlere verilen olası özel yetenekli öğrencileri tanıma konulu bir eğitimin etkisini incelemiştir. Araştırmada son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma 8'i deney, 8'i kontrol grubu olmak üzere toplam 16 kişi ile yürütülmüştür. Eğitim programı her biri 2 saatlik 5 oturumdan oluşmuştur. Araştırmada kullanılan eğitim programının içeriği özel yetenekli çocuklarla ilgili terimler, özel yetenekli çocukların tanımı, seçim kriterleri, seçim sürecinde zekâ testlerinin rolü ve özel yetenekli öğrencilerin davranışsal özellikleri konularından oluşmuştur. En son oturumdan sonra deney ve kontrol grubu öğretmenlerinden sınıflarındaki gençleri özel yetenekli olarak aday göstermesi istenmiştir. Böylece zihinsel alanda özel nitelik sergileyenler tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda eğitim programının etkililiği (öğretmen tarafından zihinsel alanda özel yetenekli olarak belirlenen öğrenci sayısı/zihinsel alanda özel yetenekli olduğu doğrulanan öğrenci sayısı) ve programın verimliliği (öğretmen tarafından zihinsel alanda özel yetenekli olarak belirlenen öğrenci sayısı/zihinsel alanda özel yetenekli olarak aday gösterilen öğrenci sayısı) incelenmiştir. Uygulanan programın oldukça etkili olduğu; deney grubu öğretmenlerin zihinsel alanda özel yetenekli olduğu doğrulanan her on öğrenciden sekizini isabetli tanıdığı, kontrol grubunda bu oranın her on çocukta dört olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, programın verimli olduğu; deney grubu öğretmenlerde bu oranın %18.6 (on öğrenciden ikisi) ve anlamlı olduğu, kontrol grubu öğretmenlerde ise %23.8 olduğu, ancak sonucun anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Robinson (1985), Graves ve Thompson (1961) ile Gear'ın (1978) araştırmasına benzer bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya, sınıfında özel yetenekli öğrenci bulunan 17 ilkokul ve ortaokul öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırma ön test – son test kontrol grupsuz deneysel desende yürütülmüştür. Çalışma üç haftalık bir süreyi kapsamıştır. Eğitim programı için düzey belirlenirken, öğretmenler ön test sonuçlarına göre, başlama düzeyi ve ileri düzey olarak iki gruba ayrılmıştır. Başlama düzeyindeki öğretmenlerle özel yetenekli için uyarlamalar, Renzulli ve Purdue modeline göre ikinci tip zenginleştirme uygulamaları ve karma sınıflarda yetenek gruplaması konuları işlenmiştir. İleri düzey grupta bulunan öğretmenlere ise özel yetenekliler için uyarlamalar, program geliştirme ve uygulama konularına yer verilmiştir. Her iki grup tanılama ve değerlendirme, program olanaklarının değerlendirilmesi, özeller için ana müfredat programı harici programlar oluşturulması ile özellerde okuma, dil ve sanat, matematik, sosyal çalışma ve bilim dersleri konularını ortak dersler kapsamında almışlardır. Değerlendirmede öğretmenlerin; özel yetenekli öğrencileri tanıyabilme, çocuğun sözel gelişimi, problem çözme teknikleri konuları ile akran etkileşimi konusunda veri toplayabilme ve çocuğun bağımsız araştırma yapabilmesini sağlayabilme konularında bilgi düzeylerinin anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür.

Robinson (1985)'un daha önce öğretmenlerin özel yeteneklileri tanıla yeterliklerine yönelik kendinden önceki araştırmaların kapsamını geliştirerek öğretimsel yeterlikleri de değerlendirmeye çalıştığı görülmektedir.

Whitlock ve DuCette (1989) özel yetenekli çocukların eğitiminde görev alan yüksek düzeyde başarı gösteren öğretmenler ile normal düzeyde başarı gösteren öğretmenleri kişisel özellikler yönünden karşılaştırmışlardır. Bu amaçla, özel yetenekli çocukların eğitimi alanında görev yapan toplam 20 öğretmen -10'u yüksek ve 10'u ortalama düzeyde başarılı olan araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu öğretmenlerle, aynı ortamı paylaşmak için çeşitli konularda paneller düzenlenmiştir. Panel boyunca öğretmenler gözlenmiş ve panel bitiminde görüşme yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, espri kabiliyeti yüksek, pratik çözümler üreten ve kendine güvenen, mevcut bilgiyi uygulayan, başarıya odaklanan, özel yetenekli çocukların eğitimi destekleyen öğretmenlerin diğer öğretmen grubundan daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Hansen ve Feldhusen (1994) ise, özel yetenekli çocukların eğitimi konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin; sınıf içi davranışları, kişilik ve mesleki özellikleri ile sınıf etkinlikleri yönlerinden farklı olup olmadıkları, eğer bir farklılık varsa hangi alanlarda olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya, özel yetenekli çocukların eğitimi alanında eğitim almış 54 ve eğitim almamış 28 (toplam 82) öğretmen dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin tamamı bir seminer programına alınmışlardır. Yeteneklilik, yaratıcılık ve becerikli çocuklar; yeteneklilerin eğitiminde değerlendirme ve tanılama; program geliştirme, yetenek eğitiminde staj veya uygulama konularından oluşan bir eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim sonunda eğitilen öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre daha fazla olumlu sınıf içi davranış özellikleri sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Eğitim almış öğretmenler ile eğitim almamış öğretmenler karşılaştırıldıklarında: (a) Bilişsel seviyeye vurgu yapılan alt basamaklar, (b) Yaratıcılık ve esnek düşünebilme, (c) Materyal geliştirme ve uygulama, (d) Ders zamanını etkili ve verimli kullanma, (e) Öğrencilerin motivasyonunu sağlama, (f) Yetenek programları

için öğrencileri yönlendirmeye destek sağlama, (g) Sınıf içi etkinliklerle ilgili konularda daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca, eğitim almış öğretmenlerin diğerlerinden daha enerjik, esprili ve daha iyi ifade kabiliyetine sahip oldukları belirlenmiştir.

Reis ve Westberg (1994) ise ilköğretim öğretmenlerine program sıkıştırma konusunda verilen bir hizmet içi eğitimin etkisini incelemiştir. Araştırmaya 300 ilköğretim öğretmeni dâhil edilmiştir. Eğitim programında, program sıkıştırma tekniği (curriculum compacting) konusu işlenmiştir. Uygulama öğretmenleri üç farklı gruba bölünmüştür. Her bir gruba farklı düzeyde destek ve eğitim verilmiştir. En az eğitim ve destek birinci gruba, en çok eğitim ve destek ise üçüncü gruba verilmiştir. Veri toplama aracı olarak deneklerin başlangıç ve program bitimindeki düzeyini belirlemek üzere bir ölçek ve form kullanılmıştır. Hizmet içi eğitim sonunda, sınıflarında özel yetenekli öğrenci bulunan öğretmenlerin bir veya birden fazla ders alanında program sıkıştırma tekniğini %42 ile %54 arasında değişen düzeylerde uyguladıkları görülmüştür. Yanı sıra, en yüksek oranda destek ve eğitim verilen öğretmen grup olan üçüncü grup öğretmenlerin eğitim esnasında program sıkıştırma tekniğini en fazla uygulayan grup oldukları, birinci grup öğretmenlerin ise program sıkıştırmayı en düşük düzeyde uyguladıkları belirlenmiştir. Ancak, üçüncü grup öğretmenlerin program sıkıştırma tekniğini gelecekte uygulama konusunda daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları (%66.7), oysa birinci grup öğretmenlerin ise daha olumlu düşüncelere sahip oldukları (%77.8) belirlenmiştir. Bu araştırma öğretmenlerin özel yeteneklilere ve özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan öğretim stratejilerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için de hizmet içi eğitim programları uygulanmasının gerekliliğini göstermektedir.

Johnson, Vickers ve Price (1995) ise, Graves ve Thompson (1961) Gear (1978), Robinson (1985), Reis ve Westberg'in (1994) öğretmen yeterliliklerini artırmaya yönelik düzenlediği araştırmaya benzer bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya, daha önce özel yetenekli öğrenciler konusunda kurs veya seminer

almayan fakat özel yetenekli öğrenciler konusunda deneyimli 72 öğretmen dâhil edilmiştir. Kursta, günde altı saat olmak üzere iki hafta süresince (toplam 60 saat) ders işlenmiştir. Ön test - son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğretmen yeterlilikleri tanılama ve değerlendirme, öğretimsel strateji geliştirme, özel yetenekli öğrencilerin dilsel, algısal, sosyal ve zihinsel yeteneklerini tanıma ve öğretmenlerin kendi mesleki sorumluluklarını bilme konularında yükseldiği belirlenmiştir.

Rohrer (1995) ise, öğretmenlere verilen özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda bir eğitimin, öğretmen algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya, 4 öğretmen dâhil edilmiştir. Öğretmenlerden ikisi anaokulu, ikisi birinci sınıfta görev yapmaktadır. Araştırmada çoklu tek olgu çalışma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, daha önceden uygulanmış olan zihinsel alanda özel yeteneğin geleneksel olmayan yöntemlerle değerlendirilmesi konulu eğitime katılmış öğretmenler arasından seçilmiştir. Eğitim programı, davranışsal özelliklerine göre bir öğrencinin zihinsel alanda özel yetenekli olarak aday gösterilmesi konusunu içermektedir. Araştırma sonunda öğretmenlerin zihinsel alanda özel yetenekli birey algısının iki boyutlu olduğu görülmüştür. Bunlar, sınıf performansı ve öğrencinin duyuşsal stilidir. Öğretmenin olası zihinsel alanda özel yetenekli birey ile ilgili kanıları, öğrencinin akran grubuyla karşılaştırılması neticesinde oluşmaktadır.

Ayrıca dosya (portfolyo) değerlendirme yöntemi konusunda bilgilendirilen öğretmenler olası zihinsel alanda özel yetenekli öğrencileri değerlendirirken daha önceden odaklanmadıkları davranışsal özelliklere daha fazla odaklanmaya başladıklarını bildirmişlerdir. Hemphill (2009) ise, azınlık gruplar içinde yer alan olası özel yetenekli öğrencilerin, özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan programlara aday gösterilmesinde öğretmenlerin etkisini araştıran bir doktora tezi hazırlamıştır. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri tanılamasına yönelik alacakları bir eğitim ile bu öğrencileri tanılama oranlarının yükseleceği araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Seeley (1998), öğretmenleri özel yeteneklilerin eğitiminde rol alan kolaylaştırıcılardan biri olarak görmüş ve özel yeteneklilerin öğretmeninde bulunması gereken özelliklere ilişkin kendinden önceki çalışmaları bu bağlamda analiz ederek belirlemiştir. Bu özellikler şunlardır: Olgunluk ve tecrübe, öz-güven, ortalama üzeri zekâ, özünde entelektüel mesleki ilgiler, yüksek başarı gereksinimi; entelektüel gelişim tutkusu, özel yetenekli çocuklara yönelik olumlu tutum, tutumlarda ve yanıtlarda düzenlilik-hayalcilik-esneklik ve yaratıcılık, mizah anlayışı, öğrenmeyi “yöneten” değil de “kolaylaştıran” olma eğilimi, çok çalışabilme kapasitesi; öğretmek için fazladan zaman ve çaba sarf etme eğilimi, engin genel bilgi birikimi; belirgin alan uzmanlığı, bireysel farklılıklara inanma ve bu farklılıkları anlama (Abraham, 1958; Bishop, 1968; Davis, 1954; Gear, 1979; Gold, 1976; Gowan ve Demos, 1964; Maker, 1975; Marland, 1971; Mirman, 1964; Newland, 1976; Torrance, 1963; Ward, 1961’den aktaran: Seeley, 1998).

Ayrıca, Seeley (1998) özel yetenekliler öğretmenlerinin yeterlikleri konusunda yaptığı bir araştırmada şu yeterliklerin en yüksek öneme sahip olduklarını bulmuştur: Yüksek seviyede bilişsel öğretim ve sorgulama; müfredat düzeltme stratejileri; özel müfredat oluşturma stratejileri; tanısal-yöntemsel öğretim becerileri ve öğrenci danışma stratejileri. Ek olarak bir başka araştırmasında; bu öğretmenlerin yüksek lisans derecesine sahip olmaları, genel eğitim sınıflarında öğretmenlik tecrübesi edinmiş olmaları ve özel yeteneklilerin eğitiminde çeşitli özel yeterliklere sahip olmaları gerektiğine işaret etmiştir (Seeley, 1979’dan aktaran: Seeley, 1998).

Farklı bir araştırmasında ise (N=528) özel yeteneklilere eğitim verecek öğretmenlerin şu yeterliklere sahip olmaları gerektiği belirlenmiştir: Özel yeteneklinin doğası ve özellikleri bilgisi, yüksek düzeyde bilişsel düşünme kabiliyetleri ve sorgulama teknikleri geliştirme becerisi, özel yetenekli için materyal ve yöntem geliştirme kabiliyeti, özel yeteneklinin psikolojik/duyuşsal özellikleri bilgisi, bağımsız araştırma ve çalışma becerilerini kolaylaştırma becerisi, yaratıcı problem çözümü geliştirme kabiliyeti, bireyselleştirilmiş

öğretim teknikleri becerisi, konu alanlarını zenginleştirme ve genişletme yaklaşımları bilgisi, bir grup özel yetenekli öğrenciyi eğitmede denetimli pratik tecrübeler (Seeley ve Hultgren, 1982'den aktaran: Seeley, 1998). Bu mesleki yeterlik gereksinimi alanlarının bu araştırma kapsamında yürütülen nitel araştırma bulguları ve nicel ön test bulguları ile benzer nitelikte olduğu görülmektedir.

Chan (2001) ise araştırmasında özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki öğretmen yeterlilikleri ile birlikte öğretmenlerde bulunması gereken kişilik özelliklerini incelemiştir. Buna göre Chan (2001) öğretmenler ve uzmanların en değerli ve etkili olduğunu oyladıkları 25 öğretmen kişilik özelliğini ve 14 yeterlik özelliğini belirlemiştir. Bir diğer araştırmada ise, özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıfı ortamındaki eğitimlerinde zenginleştirmenin uygulanması üzerine öğretmenlere bir çalıştay (workshop) aracılığıyla eğitim verilerek yapılmıştır (Blumen-Pardo, 2002). Peru'da gerçekleştirilmiş olan bu araştırma, tekrarlı ölçümlere dayalı deneysel desende yürütülmüştür. Çalıştaya katılan 40 öğretmen ve onların eğitim vermekte olduğu 125 özel yetenekli ve 106 özel yetenekli olmayan toplam 231 ikinci sınıf öğrencisi araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları zenginleştirme uygulamalarının iyi niteliklere sahip ve iyi eğitim almış öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesinin, ikinci sınıfların okul başarısı ve şekilsel yaratıcı performansları üzerinde anlamlı derecede etkili olduğunu göstermiştir. Dahası, bulgular yapılmış olan zenginleştirme uygulamalarının özel yetenekli olan ve olmayan tüm öğrenciler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında geliştirilen ÖYÖMEP'in öğretmenlerin özellikle başta zenginleştirme olmak üzere özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan öğretim stratejilerinin kullanılmasına yönelik yeterliklerinin artırılmasına kapsamlı ve uygulamalı olarak yer verilmiştir.

Bir diğer araştırma da Nugent ve Shaunessy (2003), yukarıda yer alan öğretmen yeterliliklerini artırmaya yönelik hazırlanan programlar dışında, eğitimde kullanılabilecek stratejiler konusunda çalışmışlardır. Bu araştırmada,

eğitsel stratejiler, özel yetenekli öğrencilerin nitelikleri, özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları, farklı çevrelerde yaşayan özel yetenekli bireylerin ebeveynlerin yaşayabileceği olası problemler konularını içeren videoların öğretmen eğitiminde kullanılabileceğini belirtilmiştir. Yanı sıra, eğitim kapsamında kullanılabilecek video örnekleri ve özetleri ile söz konusu filmlerin hangi konularda kullanılabileceği araştırma ekinde verilmiştir.

Yukarıda ilgili başlıkta daha önce değinilen A.B.D. Ulusal Özel Yetenekliler Birliği ve Özel Çocuklar Konseyinin birlikte yürüttüğü yeterlik kavramından özel yeteneklilerin öğretmenlerinin sahip olması beklenen bir dizi standartlar ise VanTassel-Baska ve Johnsen (2007) in kapsamlı araştırmasına dayanmaktadır. Bu çalışmada var olan güncel öğretmen standartlarındaki farklılıkları analiz ederek geliştirmiş oldukları on standart alanı belirlemişleridir. Bu öğretmen standardı alanları: esaslar, özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve gelişimleri, bireysel öğrenme farklılıkları, öğretim stratejileri, öğrenme ortamları ve sosyal etkileşim, dil ve iletişim, öğretimin planlanması, değerlendirme, profesyonel ve etik pratikler, işbirliği şeklinde isimlendirilmiştir. Bu araştırmacılar her bir standart alanına ilişkin olarak bilgi ve beceri düzeyinde toplam 69 farklı yeterlilik listelemiştir.

Genel hatlarıyla bakıldığında bu standart alanlarından alana ilişkin temeller boyutundaki yeterlikler özel yeteneğin tarihsel gelişimi, kuramlar, tanımlar, yasa ve yönetmelikler, tanılama, özel yeteneği etkileyen kültürel, toplumsal ve ekonomik etmenler, özel eğitim ile ilişkisi ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin özellikleri ve gelişimleri boyutunda ise bilişsel ve duyuşsal özellikler, çevresel ve kültürel etmenlerin özellikleri, aile ve toplumun rolü, gelişim aşamaları, diğer öğrencilere kıyasla benzerlikler ve farklılıklar, birbirleriyle olan benzerlikler ve farklılıklar gibi yeterlikler belirlenmiştir. Bireysel öğrenme farklılıkları boyutunda ise farklılık, akademik ve duyuşsal özelliklerinin öğrenme ihtiyaçları üzerindeki etkileri, kendilerine özgü öğrenme biçimleri, farklı inanış, gelenek ve değerlerin ilişkiler üzerindeki etkileri,

eğitimlerine farklı görüşleri entegre etme yeterlikleri ele alınmaktadır (VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007).

Öğretim stratejileri boyutunda ise eğitimi farklılaştırmada faydalı kaynaklar, etkili eğitim, öğretim ve yönetim stratejileri, pedagojik bilgileri kullanma, ileri düşünme ve metabiliş modellerini uygulama, öğrencileri yetenekli oldukları alanlarda araştırma ve keşfetmeye yöneltme, öğrencinin ihtiyaçlarını önceden belirleme ve değerlendirme temelli farklılaştırmalar yapma, öğretimin hızını öğrencinin gereksinimlerine göre ayarlama, bilişim teknolojilerini kullanabilme yeterlikleri vurgulanmaktadır. Öğrenme ortamları ve sosyal etkileşimler boyutunda ise öğrencilerin ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalabilecek durumlar, öğrencilerin sosyal ve duygusal özelliklerinin ilişkilerine ve öğrenme sürecine olabilecek etkileri, özyeterlik, öz farkındalık gibi farklı özelliklerini destekleyici öğrenme ortamları oluşturma, hem bağımsız hem de işbirliği içerisinde çalışabilecekleri ortamlar oluşturma, kültürlerarası deneyimler temelli ortamlar oluşturma, öğrencilerin kişisel ve sosyal problemlerini çözme becerilerini geliştirme yeterlikleri ön plana çıkmaktadır (VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007). Dil ve iletişim boyutunda ise etkili iletişim yöntemleri, iletişimin etkisi, kültür, dil ve davranışın gelişim üzerindeki etkisi, iletişim becerilerini geliştirme odaklı stratejiler, sözel ve yazılı iletişim araçlarını kullanma yeterlikleri benimsenmektedir. Öğretimin planlanması boyutunda ise öğretim programının geliştirilmesinde temel oluşturacak kuramlar ve araştırmalar, farklılaştırılan müfredat ile genel müfredat arasındaki farklar, hazırlanacak müfredat içeriğindeki bilişsel, duyuşsal, sosyal, dilsel ve estetik yönler, eğitim programı ile uyumlu farklılaştırma uygulamaları hazırlama, öğrenciye uygun farklılaştırılmış programlar tasarlama, farklılaştırılmış programın kapsamını ve aşamalarını geliştirme, öğrencinin özelliklerine uygun kaynak, materyal ve strateji seçme, zengin, doyum sağlayıcı, karmaşık ve üst düzey içeriğe sahip programları seçme/uyarlama, öğrencilerin bireysel gelişim planlarına akademik ve kariyer gelişimi desteği entegre etme yeterlikleri yer almaktadır (VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007).

Değerlendirme boyutunda ise tanılama süreçleri, tanılama araçları ve tanılama bilgilerinin yorumlanması, tanılama araçlarının sınırlıkları, akademik gelişimi belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmeler, tanılamada objektif yaklaşımlar, tanılama ve yerleştirme için uygun nitel ve nicel değerlendirmeler, farklılaştırılmış değerlendirmeler, alternatif değerlendirmeler konularında yeterlikleri vurgulanmaktadır. Profesyonel ve etik uygulamalar boyutunda da eğitimlerini etkileyen bireysel ve kültürel değerler, ilgili kurum, dernek, örgüt ve yayınlar, bireysel öğretim becerilerini saptama, öğrenci ile ilgili her türlü görüşme, yazışma, belgeyi muhafaza, öğrenciler arasındaki farklılığa saygı, eğitimlerine ilişkin profesyonel gelişim etkinliklerine katılım, öz-değerlendirme yapma yeterlikleri ele alınmaktadır (VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007). İşbirliği boyutunda ise öğrenciyi ilgilendiren kişilerle işbirliğini etkileyen davranış ve tutumlar, ebeveynlerin endişe ve kaygıları, hizmet götüren diğer bireylerle işbirliği, öğrencilere ve ailelerine destek olma, tanılama ve eğitim programı oluşturma süreçlerinde ilgili tüm kişilerle işbirliği yapma gibi yeterlikler vurgulanmaktadır. Buna ek olarak, bu başlık altında ele alınmış olan tüm standartlar ve yeterlikler; özel yetenekli öğrencilere her tür ortamda eğitim verebilecek yetkin öğretmenlerin yetiştirilebilmesi açısından oldukça kritik öneme sahiptir. Üst seviye donanımlı öğretmenlerin bu öğrencilerle çalışmaları için o öğretmenlere verilecek öğretmen eğitim programlarının temelinde bu standartlara ve yeterliklere gerekli hassasiyetin verilmesi gerekir (VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007).

VanTassel-Baska ve Johnsen (2007) tarafından yürütülen bu kapsamlı araştırmanın bulgularından hareketle özel yeteneklilerin eğitimi alanına özgü mesleki yeterlik ihtiyaçları ile birlikte özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin genel öğretmenlik mesleki yeterliklerinin de geliştirilen bir eğitim programında ele alınması gerektiği görülmektedir. Bu bakımdan hazırlanacak programlarda özel yeteneklilerin eğitimlerine yönelik içerik sunulmasının yanında sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi genel öğretmenlik yeterlilik alanlarında da içerik sunulmalıdır. Gökdere ve Ayvacı (2004) ve Dağlıoğlu (2010) tarafından yürütülen araştırmalarda benzer şekilde öğretmenlerin genel mesleki

yeterlik ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması gerekliliğini ortaya koymaktadırlar.

Garni (2012) ğretmen tutumlarının özel yetenekli çocukların üzerindeki etkisini araştırmış ve doğru ğretmen tutumları üzerine öğretmenlerin bilinçlenmesi için ğretmen eğitim programının uygulanmasının öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimindeki başarısını yüksek düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur. Dube (2015) ise yürüttüğü araştırmasında, özel yeteneklilerin eğitimi alanında çoklu zekâ teorisine göre geliştirlmiş ğretmen eğitim programının bütünleştirilmiş okul ve normal okullardaki özel yetenekli öğrenciler üzerindeki dolaylı etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre bütünleştirilmiş okullardaki öğretmenler eğitim sonrası öğrencilerin başarı ve yetenek gelişim düzeylerine olumlu etki ederken, normal okullardaki öğretmenler anlamlı bir değişim gösterememişlerdir. Araştırmacı bu durumun, ğrenci başarısında ğretmen yeterlilikleri ile birlikte okul atmosferinin ve uygun eğitim müfredatının okul çaplı düzenlenmesinin de gerekliliğinin önemine işaret ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda ÖYÖMEP geliştirlirken öncelikli olarak bütünleştirilmiş ve kapsayıcı eğitim yaklaşımı göz önünde bulundurularak hedefler ve içerikler belirlenmiştir.

Sonuç olarak özel yeteneklilerin ğretmenlerinde bulunması gereken özelliklere ve yeterliklere ilişkin birçok araştırma yürütülmüş, farklı fikirler ve öneriler ortaya atılmıştır. Çünkü, bir sınıf ğretmeni için en zorlayıcı durumlardan birisi özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmektir (Van Tassel-Baska ve Johnsen, 2007). Bu zorlayıcı durumun üstesinden gelmek için genel öğretmenlik mesleği yeterliliklerinden farklı bir dizi yeterliliklerden bahsetmek gerekecektir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından yapılmış olan alanyazın taramasında özel yetenekli öğrenciyi genel eğitim sınıfı ortamında destekleyecek bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken tüm özel alan yeterlilikleri kapsayan bir ğretmen eğitimi araştırması yurt içinde daha önce hiç yapılmamış ve yurt dışında da oldukça sınırlı sayıda benzer çalışma yapılmıştır.

2.8. Araştırmanın Önemi

İlgili araştırmalar öğretmen yeterliklerinin, eğitimin kalitesini ve başarısını etkileyen en önemli etkenlerden birisi olduğunu ortaya koymaktadır. Günümüzde, öğrencilerin sahip olduğu farklı yeteneklere uygun eğitimin verilebilmesi için ise öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ve becerilerine sahip olmasının daha da özel bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu sava paralel olarak, özel yetenekli bireylerin eğitiminin amacı; öğrencinin potansiyellerini açığa çıkarıp en üst seviyede kullanabilmesine fırsatlar verilmesi ve kendine yeten, çevreye uyumlu, üretken bireyler olabilmeleri olarak tanımlanmıştır (Sarı, 2003).

Yine ilgili araştırmalar ve uygulamalar incelendiğinde öğretmen yeterliklerinin dünyanın gelişmiş ülkelerinde önemsenen bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Enç'in (1979: 117) belirttiği gibi eğitim sistemini yenilemek isteyen ülkeler yenileme girişimlerine öğretmen yeterliklerini geliştirerek başlamışlardır. Öğretmen yeterlikleri irdelendiğinde, günümüzde öğretmende olması gereken yeterliklerin daha önceki dönemlerde beklenenlerden farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenin görevinin “ders anlatma” ile sınırlı algılanması dönemi artık kapanmıştır. Kısaca, öğretmenin alanını iyi bilmesi, öğretimi planlaması ve uygulaması ve sosyal becerilere sahip olmasının yanı sıra artık 21. yüzyılda öğretmenin yaşam boyu öğrenen bir birey olması gerekmekte, öğrenen merkezli eğitim vizyonuna sahip olma, barış ve küresel sorunların eğitimi, çevre bilinci çalışmaları, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma gibi birçok yeni konuda da yetkin olması beklenmektedir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin eğitiminin kalitesi de önemli oranda bu hizmetleri sağlayacak olan öğretmenin niteliğine bağlıdır (Şahin ve Kargın, 2013; Sarı, 2013a; Sak, 2012).

Öğretmenlik mesleği, geleceğin yetişkinleri öğrencilerin yetiştirilmesi, gelişimleri, eğitimleri açısından diğer meslekler arasında stratejik bir önem taşımaktadır. Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra özveri, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği severek yerine getirme gibi özellikleri de

gerektiren bir meslektir (Girgin ve Baysal, 2006). Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirmeye dönük etkinlikleri düzenlemekle sorumlu olması nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinin en önemli ögesidir. Öğretmen sınıf içinde öğrenci ile sürekli iletişim içerisinde. Bu iletişim süreci içinde öğrenme-öğretme sürecini, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-bilgi, öğrenci-öğrenme materyali arasındaki etkileşimi yöneten, bu sürecin sonuçlarını izleyen ve değerlendiren kişi öğretmendir (Akçamete, 2002).

Ergin, Akseki ve Deniz (2012), 90 öğretmenle yürüttükleri çalışmada, sınıf öğretmenlerinin en çok gereksinim duydukları ve ilgi duydukları hizmet içi eğitim programı alanlarından birisinin özel yeteneklilerin eğitimi olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Serin ve Korkmaz (2014), 230 sınıf öğretmeniyle yürüttüğü çalışmada öğrenme güçlüğünden sonra öğretmenler için en yararlı bulunan hizmet içi eğitim programının özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Şahin ve Kargın'a (2013) göre de, özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretmen yeterlilikleri; bu öğrencilerin eğitsel taleplerinin daha fazla olması ve sosyal, duygusal ve zihinsel duyarlılıklarının yüksek olması nedeniyle çok daha önemli hale gelmektedir. Sarı (2014) ise ilgili araştırmasının bulguları sonucunda; özel yeteneklilerin eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel eğitim alanının dışındaki programlardan mezun olması, kısa süreli destek eğitim programlarıyla alana kazandırılmaya çalışılması ve özellikle sınıfında özel yetenekli öğrenciler bulunan on binlerce sınıf öğretmenin bu konuda hiçbir eğitim ve deneyiminin olmaması gibi nedenlerle bu konunun oldukça önem kazandığını belirtmiştir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hem genel hem de özel alan yeterliliklerinin artırılmasına ülkemizde büyük ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik kapsamlı bir çalışmanın bu alanda çalışan bütün öğretmenlere ve dolaylı olarak başta öğrenciler olmak üzere ilgili paydaşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin arttırılmasına yönelik çalışmalar sınırlıdır (Sarı, 2013b). Özel Yeteneklilerin Eğitimi alanında ise mesleki yeterliliklerle ilgili çalışma yok denecek kadar azdır. Bugüne değin ülkemizde; Özel Yeteneklilerin Eğitiminde öğretmen nitelikleri ve mesleki yeterlilik düzeylerine ilişkin standartların neler olması gerektiğinin belirlenmesini hedefleyen bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmanın bu anlamda alana katkıda bulunacağı ve bu alanda yapılacak olan gelecek araştırmalara da ışık tutacağı söylenebilir.

İlgili kurumlar, özel yetenekliler öğretmen eğitimi alanında düzenlenen hizmet içi eğitim programları ya da diğer eğitim programlarında, program öğelerinin belirlenmesi ve öğretimin planlanması ile ilgili olarak güçlükler çekmektedirler (Sak, 2012: 365). Bu araştırmanın; özel yeteneklilerin öğretmenleri ile ilgili eğitimler düzenlemek isteyen tüm resmi ya da özel kurumların yaşadıkları bu güçlüklerle ilişkin de bilimsel kanıtlar sağlayarak yardımcı olması beklenmektedir. Sonuç olarak; bu araştırmanın, alan uzmanları ve eğitimcileri tarafından ihtiyaç duyulan ve henüz hakkında yeterli bilimsel araştırma bulunmayan bir konuda bilime katkı sağlaması amacı nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

2.9. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitim programının etki düzeyini ortaya çıkarmaktır. Bu temel amaca dayalı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Geliştirilen ÖYÖMEP öğretmen mesleki yeterlik eğitim programı; deney ve kontrol grubunun ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ ve ‘ÖYÖMEP Başarı Testi’ son test puanlarının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesine göre etkili midir?
- 2) Geliştirilen ÖYÖMEP öğretmen mesleki yeterlik eğitim programı; deney ve kontrol grubunun kendi içindeki ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ ve ‘ÖYÖMEP Başarı Testi’ ön test - son test puanlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine göre etkili midir?
- 3) Araştırma örnekleminde deney grubu öğretmenlerin, geliştirilen ve uygulanan ÖYÖMEP öğretmen mesleki yeterlik eğitim programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

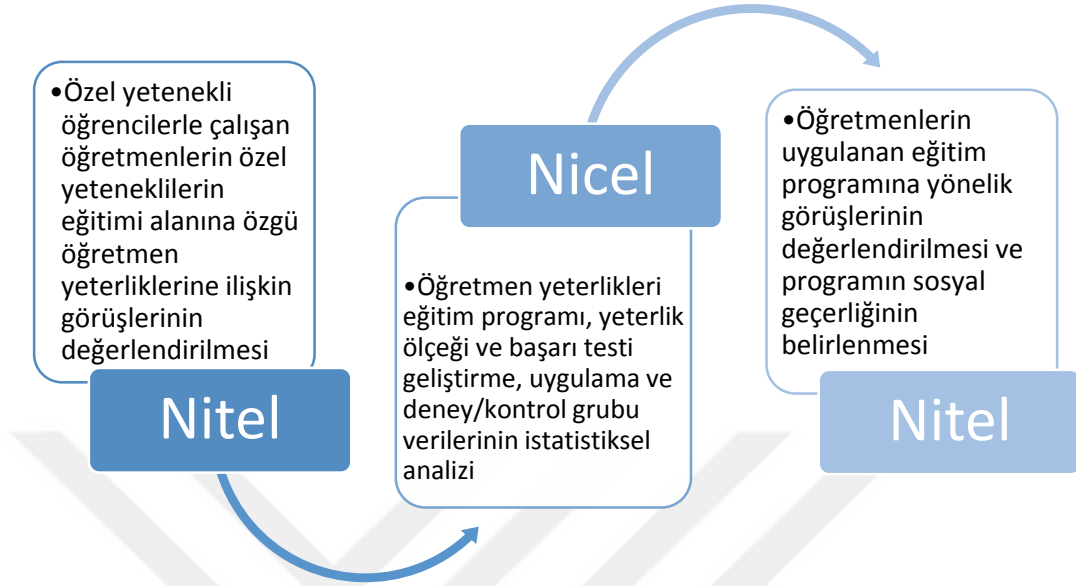
BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulanan eğitim programı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacı ya da araştırma ekibinin kapsamlı ve derinlemesine anlayış ve doğrulama elde etmek amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının (nitel ve nicel bakış açılarını kullanma, veri toplama, analiz, yorumlama teknikleri gibi) yöntemsel öğelerini birleştirdiği bir araştırma türüdür (Creswell, 2017: 17). Bir araştırmaya ait farklı problemlere çözüm aranmak istendiğinde tek bir araştırma tekniği ve veri seti yeterli olmayabilir ve farklı veri kaynaklarının kullanılması gerekebilir. Keşfedici sıralı desende ise öncelikle ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla nitel veri toplanır ve çözümlenir. Daha sonra keşfedilen sonuçların test edilmesi ya da genellenmesi için nicel veri toplanır ve çözümlenir (Creswell ve Clark, 2018: 71). Bu araştırmada da öncelikli olarak öğretmen yeterliklerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla nitel çalışma yapılması daha sonra bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre etkililiği test edilen programın geliştirilmesi hedeflendiği için araştırma modeli olarak keşfedici sıralı karma model tercih edilmiştir.

Bu modelde nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler çok daha fazla sayıda katılımcıya ulaşmayı sağlarken, nitel yöntem aracılığıyla toplanan veriler ise araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır. Ayrıca derinlemesine veri oluşturarak araştırmanın gücünü artırabilmek için nicel ve nitel veri araçlarının oluşturulmasında “çeşitleme” (triangulation) yoluna gidilmektedir (Creswell, 2009; Çokluk, Büyüköztürk ve Omay, 2010; Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Tablo 2’de araştırmanın aşamaları verilmiştir. Tablo 3’te ise araştırmanın yürütülme aşamalarının kronolojisine yer verilmiştir.

Tablo 2: Araştırma Modeli Aşamaları.

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili mesleki yeterlik ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla nitel araştırma tekniklerinden ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ kullanılmıştır. Öğretmenlerin yeterlilikleri ve yeterliliklerinin artırılmasına yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş ve elde edilen veriler üzerinden betimsel analiz yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini araştırmacı, katılımcıların düşünce ve gözlemlerindeki bilgileri daha derin bir biçimde alabilmek için kullanmayı tercih etmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Karasar, 2014: 168). Öğretmenlerin ihtiyaçları belirlendikten sonra ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ ve ‘Öğretmen Eğitim Programı (ÖYÖMEP)’ geliştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında nicel yöntem, ‘Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli’ kullanılmıştır. Deneysel araştırmalarda araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve sonra bu işlemlerin etkilerini inceleyerek kesin sonuçlara ulaşmayı hedefler (Sönmez ve Alacapınar, 2011:

51; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmanın bu aşamasında yöntem; uygulamaya katılımcı olmak için yapılan başvurular içerisinde deney ve kontrol grubunun seçilmesi nedeniyle yarı deneysel araştırma olarak belirlenmiştir. Yarı deneysel çalışmalarda da deney şartları her iki grup içinde eşit hale getirilmelidir (Karasar, 2014: 173). Bu bağlamda araştırma başvuruları alınırken deney ve kontrol grubu mesleki deneyim (meslek deneyimine göre dengeli dağılım) ve görev yapılan okul niteliği (şehir merkezinde bulunan devlet ilkokulu) açısından birbirine denk olması gözetilmiştir. Tablo 3'te araştırmanın nicel boyutunda kullanılan modelin simgesel görünümü verilmiştir.

Tablo 3: Araştırmadaki Nicel Desenin Simgesel Görünümü

GRUPLAR	ÖNTEST	DENEYSEL DESEN	SONTEST
Deney	T ₁ [*] T ₂ ^{**}	ÖYÖMEP Uygulaması	T ₁ [*] T ₂ ^{**}
Kontrol	T ₁ [*] T ₂ ^{**}	Müdahale Edilmeyen Öğretim	T ₁ [*] T ₂ ^{**}

* T₁: Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği

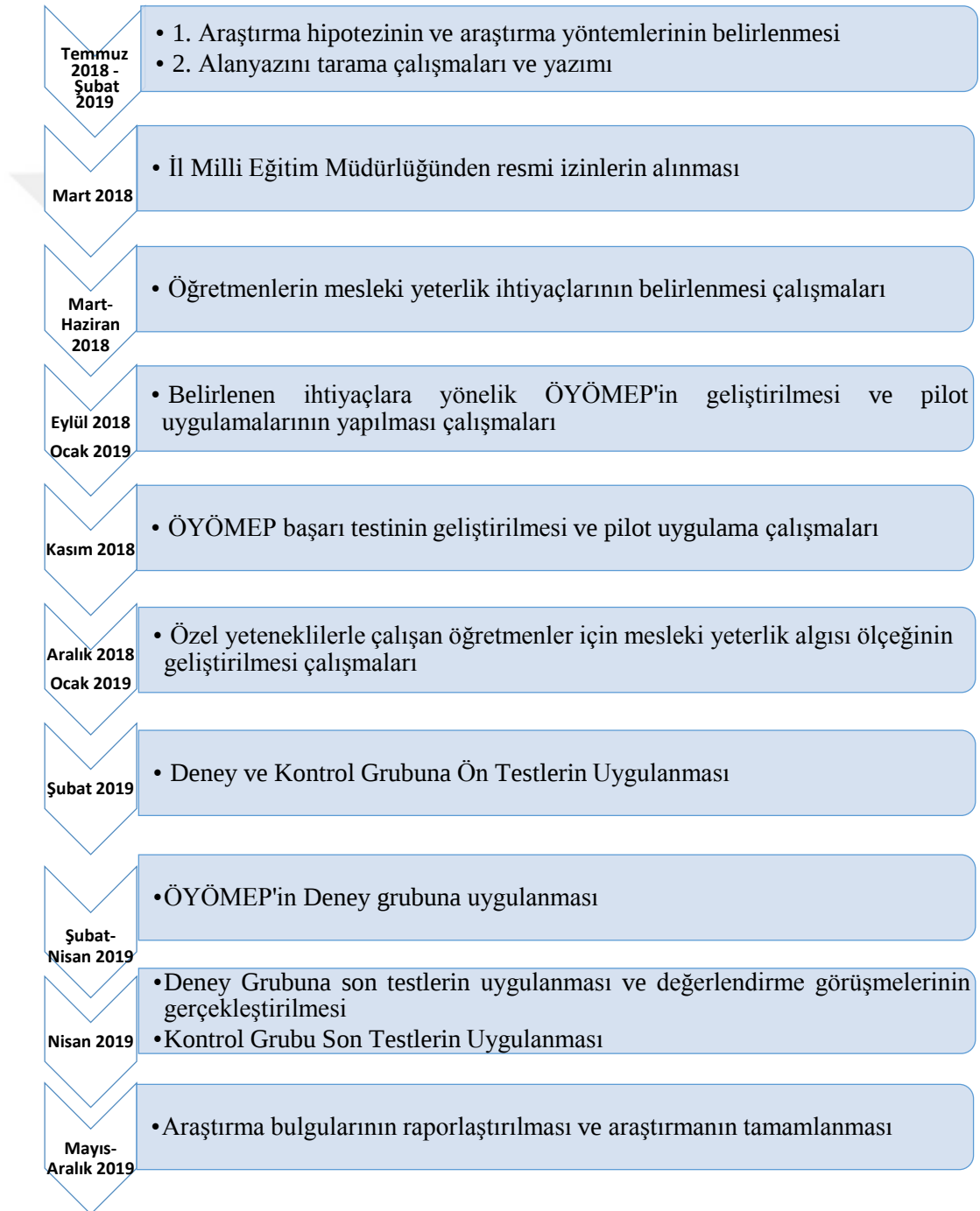
* T₂: ÖYÖMEP Başarı Testi

Araştırmanın nicel deseni için seçilen ön test-son test kontrol gruplu modelin iki temel avantajı bulunmaktadır. Birinci avantajı, aynı denekler üzerinde ölçüm yapıldığı için farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olmaktadır. İkinci avantajı ise az denek sayısı gerektirmesi ve böylelikle her bir işlem aynı deneklerle gerçekleştirildiği için sarf edilen çabada ekonomiklik sağlamasıdır (Karasar, 2014: 181). Bu aşamada ‘Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli’ ile öğretmenlere, mesleki eğitim programının öncesi ve sonrasında ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ ve ‘ÖYÖMEP Başarı Testi’ uygulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise, deney grubunda bulunan öğretmenlere ‘ÖYÖMEP’ uygulandıktan sonra, nitel araştırma tekniklerinden

‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ ile uygulanan mesleki eğitim programına yönelik katılımcıların görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerin analizine göre ÖYÖMEP’in öğretmenler tarafından kabul gören ve sosyal olarak geçerli bir uygulama olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4: Araştırmada İzlenen Süreç.



3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması nedeniyle araştırmanın evreni ve örneklemini araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş ve nitel ve nicel boyutlar için iki ayrı katılımcı grubu ile çalışılmıştır.

3.2.1. Nitel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın öğretmenlerin mesleki yeterlik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik nitel boyutunda, Konya ve Kayseri illerinde tanınmış özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenleri ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenler katılımcı olarak yer almıştır. Nitel araştırma aşamasında araştırmacı amaca yönelik ve kolay ulaşılabilir olarak belirlenen kurumlarda çalışan öğretmenler içinden rassal örnekleme yöntemiyle seçilen 30 öğretmenle görüşme yapmıştır. Bu öğretmenlerin 15'i sınıf, 15'i BİLSEM öğretmeni olacak şekilde seçilmiştir. Bu şekilde iki farklı kurumdan da özel yetenekli öğretmenlerle çalışan öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilmesi amaçlanmıştır. Tablo 5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 5: İhtiyaç Analizi için Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	14	47
Erkek	16	53
Özel Yetenekliler ile İlgili Ders/Seminer Alma Durumu		
Evet	18	60
Hayır	12	40
Mezun Olunan Bölüm		
Sınıf Öğr.	19	69
Diğer Branş Öğr.	11	31
Kurum Türü		
İlkokul	15	50
BİLSEM	15	50
Toplam	30	100

3.2.2. Nicel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunda ise, 30 öğretmen deney grubu için, 30 öğretmen de kontrol grubu için seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise ilkokullarda sınıf öğretmenliği görevini yürüten ve sınıfında tanı almış özel yetenekli öğrenci bulunan öğretmenlerden gönüllü olarak katılmak isteyenler içinden oluşturmuştur. Araştırmaya katılımcı olmak için başvuran 180 öğretmen içinden 60 öğretmen rassal olarak seçilmiştir. Diğer 120 öğretmenden ise herhangi bir mazeret ile çalışmadan ayrılması gereken katılımcı olması durumuna karşı yedek liste oluşturulmuştur. Ancak çalışma grubundan çalışmayı yarıda bırakan ya da katılamayan olmamıştır. Araştırmanın üçüncü nitel boyutu aşamasında ise deney grubunda bulunan öğretmenler katılımcı olarak yer almıştır. Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Gruplar			f	%
Deney Grubu (G1)	Cinsiyet	Kadın	22	70
		Erkek	8	30
Kontrol Grubu (K1)		Kadın	21	75
		Erkek	9	25
Mezun Olunan Bölüm				
Deney Grubu (G1)		Sınıf ögr.	23	85
		Diğerleri	7	15
Kontrol Grubu (K1)		Sınıf ögr.	24	88
		Diğerleri	6	12
Toplam			30	100

3.2.3. Kontrol Grubunun Denkliğinin Sağlanması

Araştırma süresince rassal atama yöntemi ile belirlenen kontrol grubu ile üç oturum gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ile çalışmalara başlamadan bir gün önce yapılan birinci oturumda kontrol grubuna araştırma süreci hakkında bilgi verilmiş ve kontrol grubunun kontrolünün ve deney dış geçerliğinin sağlanması amacıyla belirlenen yönergeler anlatılmıştır.

Bu yönergeler kapsamında kontrol grubu öğretmenlere; eğitim programına katılan deney grubu öğretmenler ile yürütülen eğitim programı süresince iletişim kurmamaları, görüş alışverişinde bulunmamaları, konuyla ilgili kitap okumamaları, video izlememeleri ve herhangi bir eğitime katılmamaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu süreçte benzer bir etkinlik ya da eğitim programı olan öğretmenlerin araştırmanın sağlıklı yürümesi açısından katılım dışı kalmaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca kontrol grubu ile yapılan birinci oturumda ölçek ve başarı testi kontrol grubu öğretmenlerle uygulanmıştır.

Kontrol grubu öğretmenler ile yapılan ikinci oturum ise deney grubu çalışmalarının bitmesinden bir süre sonra yapılmıştır. Bu oturum kontrol grubu öğretmenlerin toplu olarak bir araya gelmelerinde yaşanan güçlük programlarındaki nedeniyle deney grubu uygulamalarının bitmesinden birkaç hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda ölçek ve başarı testi kontrol grubu öğretmenlere tekrar uygulanmıştır. Bir hafta sonra yapılan üçüncü oturumda ise kontrol grubu öğretmenlerle ölçek ve başarı testi sonuçları paylaşılmış ve grubun başarı testinde en sık yaptığı yanlışlarla ilgili öğretmenlere kısaca bilgilendirme yapılmıştır.

Son olarak araştırmanın deneysel çalışmalarına başlamadan deney ve kontrol grubunun özel yeteneklilerin eğitimi alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği ve ÖYÖMEP başarı testinden elde edilen ön test verilerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenerek deneysel desen için uygun olup olmadıkları belirlenmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol grubunun ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ ve ‘ÖYÖMEP Başarı Testi’ ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 7’de deney ve kontrol grubu ön test bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları.

Kullanılan Araç	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Öğretmen Yeterlik Ölçeği	Deney Gurubu	30	2.65	.940	29	.958	0.342*
	Kontrol Gurubu	30	2.61	.854			
ÖYÖMEP Başarı Testi	Deney Gurubu	30	46,2	8,58	29	-.548	0.452*
	Kontrol Gurubu	30	41,7	5,84			

*p<0.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği ön test puanlarında ölçek geneli düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t=.958$, $p>0.05$]. Benzer şekilde ÖYÖMEP başarı testinden elde edilen ön test verilerine göre de deney ve kontrol gruplarının arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t=-.548$, $p>0.05$]. Bu bulgular deney ve kontrol grubunun deneysel uygulamayı yürütebilmek için istatistiki olarak sağlıklı bir yapıda diğer bir ifadeyle uygun denklikte olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmanın amaçlarına ulaşmak için gerekli veriler nitel ve nicel dört farklı veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci ve üçüncü nitel boyutlarında kullanılması amacıyla iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formların içeriğindeki soruların geliştirilmesinde alanda çalışan öğretmenler, akademisyenler ve nitel araştırma uzmanlarının görüşlerine ve ilgili alanyazına başvurulmuştur. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme formlarını hazırlandıktan sonra alanda çalışan ikişer öğretmenle pilot çalışma yapmıştır. Pilot çalışmalardan elde edilen veriler sonucunda araştırma ve danışmanın ortak değerlendirmesi sonucu görüşme formlarına son hali verilmiştir.

Geliştirilen ilk yarı yapılandırılmış görüşme formunda özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin alana özgü mesleki yeterliklerin geliştirilmesine yönelik neler olduğu ve bu yeterliklerin nasıl artırılacağına yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliklerine yönelik yapılmış araştırmalar ve kaynaklar incelenerek taslak forum oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ve pilot uygulamalardan sonra forma son hali verilmiştir.

Geliştirilen ikinci yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ise deney grubunda bulunan öğretmenlerin ‘ÖYÖMEP’ ile ilgili görüşleri alınarak programın sosyal geçerliği ve uygulanan programın öğretmenler tarafından kabul gören bir program olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Formun geliştirilmesi sürecinde aynı aşamalar izlenerek ölçeğe son hali verilmiştir. Her iki form içinde görüşmeler sessiz ortamlarda karşılıklı olarak soru-cevap şeklinde yapılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Görüşmeler ortalama yirmi beş dakika civarında sürmüştür. Uygulama sonrası elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

3.3.2. ÖYÖMEP Geliştirme ve Uygulama Süreci

Araştırmanın ikinci aşamasında, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanan veriler ışığında özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler için ‘Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri için Öğretmen Eğitim Programı (ÖYÖMEP)’ geliştirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında uygulanan eğitim programı Taba modeline göre geliştirilmiştir. Geliştirilen programın öncelikli olarak ihtiyaçlarının belirlenmesine dayanması ve amaçların, içeriğin, öğrenme yaşantılarının ve değerlendirme sürecinin ihtiyaçlara göre sıralı olarak geliştirilmesi hedeflendiğinden Taba modelinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu model ayrıca 1950’lerden günümüze program geliştirme alanında yaygın olarak benimsenmektedir ve Türkiye’de uygulanan eğitim sistemine uygun bir modeldir (Kılıç, Aydın, Ökmen ve Şahin, 2019: 46).

Taba modeline göre bir program geliştirilirken öncelikli olarak ihtiyaçlar, daha sonra amaçlar ve ardından da amaçlara uygun içerik seçilmekte ve

düzenlenmektedir. İçerik düzenlendikten sonra ise öğrenme yaşantıları seçilmekte ve değerlendirme aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada, neyin nasıl değerlendirileceği saptanmaktadır. En son aşamada ise program öğelerinin sırası ve ilişkilerin kontrolü yapılarak programa son hali verilmektedir (Demirel, 2012: 21). Tablo 8’de ‘ÖYÖMEP’ geliştirilirken yapılan çalışmalar aşamalı olarak verilmiştir.

Tablo 8: ÖYÖMEP Geliştirilme Süreci

1	• Program ihtiyaçlarının belirlenmesi
2	• Hedeflerin belirlenmesi
3	• İçeriğin belirlenmesi
4	• Öğrenme-öğretme etkinliklerinin hazırlanması
5	• Değerlendirme ölçeklerinin hazırlanması
6	• Pilot uygulama çalışmaları

Programın hazırlanması için programın ihtiyacının doğması ve bu ihtiyacı karşılamak için gerçek ihtiyacın ne olduğunun bilinmesi önemlidir. İhtiyacı saptamak için toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların saptanması gerekir. Toplumun, bireylerin ve konu alanına ilişkin ihtiyaçları ortaya çıkarırken genel durum, bireylerle ilgili veriler ve ders içeriklerinin iyi bilinmesi önerilir (Demirel, 2012: 41). İhtiyaç belirleme özellikle Taba modelinde eğitim programının geliştirilmesi için öncelik oluşturmaktadır. Eğitime katılacak öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmiş olmasının eğitimin etkililiğini artırması yönünde olumlu katkılar yapması beklenir. Bu bağlamda bu çalışma da araştırmacı program geliştirmenin ilk aşaması olarak program ihtiyaçlarını belirlemiştir. Program ihtiyaçları hissedilen ihtiyaçlar yaklaşımına göre belirlenmiştir.

Bu yaklaşımda hedef kitlenin eğitim verilmek istenen alanla ilgili hissettikleri ihtiyaç düzeyine göre program ihtiyaçları belirlenir (Kılıç, Aydın, Ökmen ve Şahin, 2019: 53; Konaş, 2009). Program gereksinimlerini saptamak için üç kaynaktan yararlanılmıştır: 1) Programın kuramsal temellerini oluşturmak amacıyla alanyazın taraması ve incelemesi 2) Özel Yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik gereksinimlerine yönelim görüşlerinin alınması ve 3) Alanla ilgili uzman görüşlerinin alınmasıdır.

Programın geliştirilme sürecinin birinci aşamasında; özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin kuramsal temelleri, öğretmen niteliklerini etkileyen etmenler ve öğretmen eğitim programları incelenmiştir. Graves ve Thompson (1961), Gear (1978), Robinson (1985), Whitlock ve DuCette (1989), Hansen ve Feldhusen (1994), Reis ve Westberg (1994), Johnson, Vickers ve Price (1995), Seeley (1979, 1998), Chan (2001), Blumen-Pardo (2002), Rohrer (1995), Hemphill (2009), Nugent ve Shaunessy (2003) ve VanTassel-Baska ve Johnsen (2007) ve Garni (2012) ve Dube (2015) gibi araştırmacıların önerdiği programlar ve etkinlikler incelenmiştir.

Gözütok (1997) tarafından yapılan araştırmada da, ilköğretim öğrencilerinin, ilköğretim öğretmenlerinin ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde görev alan uzmanların öğretilmekte olmasını istedikleri özellikler ile alanyazında yer alan öğretmen niteliklerinin benzerlik gösterdiği belirtilmiştir. Bu nedenle alanyazında yer alan öğretmen yeterliliklerinin ve öğretmen niteliklerine ilişkin yapılmış ilgili araştırmaların incelenmesinin de yararlı olacağı vurgulanmıştır.

İkinci adımda gereksinimleri belirlemek için, ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ vasıtasıyla araştırmacı öğretmenlerle yüz yüze görüşmüştür. Görüşmeler esnasında, formda bulunan sorular öğretmenlere yöneltildikten sonra öğretmenlerin cevapları ‘neden’, ‘neden değil’ şeklindeki alt açıklayıcılarla öğretmenlerden daha derinlemesine bilgiler edinilmeye çalışılmıştır. Daha önce belirtildiği gibi görüşme yapılan öğretmenlerin on beşi Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmenler on beşi ise sınıfında özel yetenekli öğrenci bulunan sınıf öğretmenleridir.

Veriler toplandıktan sonra verilerin çözümlemesi yapılmış ve betimsel içerik analizi yöntemine göre belirlenen anahtar kodlara göre temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Ayrıca iki grup arasındaki değerlendirme farkları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Görüşülen öğretmenlerden alınan veriler analiz edildiğinde, BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin hem mesleki olarak tamamen konuya odaklı olmaları ve aldıkları eğitimler nedeniyle özel yetenekli öğrenciler ile ilgili daha yeterli bilgiye sahipken, özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin kendilerini daha yetersiz hissettikleri görülmüştür. Nitel araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili;

- a) Tanımlama, sınıflama ve gelişim özellikleri (temel alan bilgisi)
- b) Kullanılan öğretim yöntem ve stratejileri,
- c) BEP geliştirme ve uygulama,
- d) Tanılama ve değerlendirme,
- e) Öğretmen nitelikleri ve sorumlulukları,
- f) Kurumlarla ve paydaşlarla işbirliği ve iletişim
- g) Aile eğitimi ve danışmanlığı,
- h) Öğretimi farklılaştırma,
- ı) Teknoloji ve materyal kullanımı ve
- i) Ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile ilgili alanlarda kendilerini yeterli görmedikleri ve eğitsel desteğe gereksinim duydukları görülmüştür.

Öğretmenler yalnızca sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik çoğunluk oranda kendilerini yeterli bulmuşlardır. En çok yetersizliğin hissedildiği ve öğretmenlerin en çok eğitime ihtiyaç duyduğu aalanın ise özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve stratejilerine yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenler özellikle sınıf içinde kullanabilecekleri uygulamaya dönük eğitim gereksinimini dile getirmişlerdir. Nitel araştırma verilerinden ÖYÖMEP’in ünite başlıklarının belirlenmesinde, ünitelerin kapsamlılık düzeylerinin belirlenmesinde ve öğrenme-öğretme etkinliklerinde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesinde yararlanılmıştır.

Örneğin, en çok ihtiyaç duyulan temalar olarak belirlenen özel yeteneklilerin eğitiminde bireyselleştirilmiş öğretim planlayabilme ve öğretim yöntem ve stratejilerini kullanabilme üniteleri ÖYÖMEP'te daha kapsamlı ve uygulamalı olarak ele alınmıştır. ÖYÖMEP'in geliştirilmesi için üçüncü kaynak olarak ise alanda çalışan üç uzmandan özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliklerine yönelik görüş alınmıştır. Uzmanların görüşlerinin uzlaşa noktaları saptanarak bir sonraki aşama olan hedeflerin belirlenmesinde nitel araştırma ve alanyazın taraması sonuçlarını destekleyici olarak kullanılmıştır.

Sonuç olarak belirlenen ihtiyaçlara uygun eklektik bir program çerçevesi oluşturulmuş ve program konuları belirlenmiştir. Daha sonra ise program konularına yönelik hedefler ve kazanımlar belirlenmiştir. Hedef, bireylerde bulunmasını istediğimiz özelliklerdir. Eğitim verilecek öğretmenlerde eğitim sonunda görmek istediğimiz özellikleri içerir (Demirel, 2012: 23). Öğretmen yeterlikleri eğitim programının hedeflerini oluşturulurken ihtiyaç belirleme de kullanılan alanyazın araştırmaları, toplanan nitel veri bulguları ve başvuru uzman görüşleri dikkate alınmıştır.

Taba modeline göre belirlenen bir sonraki aşama da ise, program içerikleri hazırlanmıştır. Program içeriği eğitim verilecek gruba öğretilecek konu ya da konuların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta düzenlenmesini içerir (Kılıç, Aydın, Ökmen ve Şahin, 2019: 32). Öğretmen yeterlikleri eğitim programının içeriğinin belirlenmesini danışman ve araştırmacı birlikte planlamıştır. Program içeriğini oluşturmak amacıyla ihtiyaçlara ve hedeflere uygun bilgi içerikleri hazırlanmıştır. İçerik düzenlemede Vygotsky tarafından önerilen Modüler yaklaşım modeli benimsenmiştir. Buna göre her bir ünite bağımsız modüller olarak düzenlenmiş ve uygulanmıştır (Kılıç, Aydın, Ökmen ve Şahin, 2019: 59).

İçerikler hazırlandıktan sonra ÖYÖMEP öğrenme-öğretme etkinlik planları hazırlanmıştır. Taba modeline göre öğrenme-öğretme etkinlikleri eğitim verilecek gruba kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ya da yeteneği hangi stratejiler, yöntemler, teknikler, pekiştirici, katılım, geri dönüt -

düzeltilme gibi etkinlikleri içeren alandır (Demirel, 2012; 26). Öğretmen yeterlikleri eğitim programının öğrenme-öğretme faaliyetlerini belirlemede danışman ve araştırmacı birlikte planlamıştır. Bu aşama da içeriğe ve kazanımlara uygun etkinlikler seçilmiştir ve etkinliklerin yapıları da dikkate alınarak oturumların süreleri ve hangi sıklıkla uygulanacağı belirlenmiştir.

Programın uygulanmasında: Soru sorma, Anlatım, Tartışma, Rol oynama, Uygulama, Atölye çalışması, Grup paylaşımı, Hikâye okuma, Beyin Fırtınası ve kavram haritaları yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Sekiz hafta olarak planlanan ÖYÖMEP'in uygulanabilmesi ve etkisinin artırılabilmesi için bir dizi yazılı ve görsel materyal hazırlanmıştır. Programın oturumları her bir ünitenin içerik hacmine göre 4 ya da 8 saat olarak planlanmıştır. Toplamda 60 ders saati (Her bir ders 45 dakika) ve 30 ders uygulama çalışması şeklinde eğitim programının öğrenme-öğretme etkinlikleri için ders planları hazırlanmıştır. Her oturumda özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen mesleki yeterliklerine ilişkin temel bilgi ve becerilerle ilgili çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Her Cuma günü oturumunda kazanılanların daha kalıcı olması ve atölye çalışmalarına hazırlık için öğretmenlere görevler verilmiştir. Ek 8'de öğretim planının bir bölümü sunulmuştur.

Eğitim verilecek gruba kazandırılması hedeflenen istendik davranışların ne kadarını kazandığının değerlendirilmesi amacıyla ise araştırmacı tarafından geliştirilen nicel ve nitel veri toplama araçları geliştirilmiştir. İlk olarak programın değerlendirmesi amacıyla eğitim uygulama öncesi ve sonrası özel yeteneklilerin eğitimi alanı mesleki öz yeterlik ölçeği ve ÖYÖMEP başarı testi uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunun programa yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile değerlendirilmiştir.

Son olarak programın deneysel süreçteki esas uygulamasından önce benzer bir öğretmen grubu ile çalışılarak ön denemesi yapılmıştır. Ana araştırmada kullanılıp kullanılmayacağını test etmek amacıyla yapılmıştır. Bu aşamada esas uygulamada kullanılan nicel veri toplama araçları kullanılmamıştır. Öğretmenlerle program eğitimleri yürütüldükten sonra yarı

yapılandırılmış ÖYÖMEP değerlendirmesi görüşme formu aracılığı ile program değerlendirmesi yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda öğretmenlerle topluca program nitelikleri tartışılmıştır ve programın öğretmenlerin ilgisini çekme düzeyi, kazanımlarının uygunluğu, süre ve içerik olarak belirlenen etkinliklerin niteliği ve uyumu ve uygulanabilecek diğer etkinlikler tartışılmış. Bunun sonucunda programın öğretim planlarını yeniden gözden geçirilmiştir. Ön uygulama sonrasında programın son hali oluşturulmuştur.

3.3.2.1. ÖYÖMEP'in Deney Grubuna Uygulanması

Araştırma kapsamında eğitim programını uygulanmadan önce Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma uygulama izinleri alınmıştır. İlgili izin yazıları ekte sunulmaktadır (Bakınız Ek.4). İlgili okul yöneticileri ile görüşülerek bir çalışma programı hazırlanmıştır. Çalışma programında, eğitim için uygun zaman dilimleri belirlenmiş, eğitim verilecek ortam ve araştırma grubunun eğitime tam katılımının sağlanması durumlarının planlanması ile eğitim öncesi gerekli hazırlıklar tamamlanmıştır. Eğitime Konya İli Meram İlçesinde yer alan dört farklı ilkokulda görev yapan 60 sınıf öğretmeni katılmıştır. Eğitime katılan öğretmenlerden 30 kişi ile deney ve 30 kişi ile kontrol grubu oluşturulmuştur. Eğitim 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 18 Şubat 2019 ve 29 Mart 2019 tarihleri arasında yapılmıştır. Eğitim programı her hafta on ders oturumu şeklinde düzenlenmiş ve toplam 6 hafta 60 ders oturumunda uygulama tamamlanmıştır. Program sonunda ise katılımcılara katıldıkları eğitimi belgeleyen sertifika verilmiştir. Ayrıca uygulamanın ilk iki haftasından sonra deney grubu öğretmenlerle farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına yönelik 4 hafta sonu serbest zamanlı atölye çalışmaları yapılmıştır. Böylece eğitim programının kuramsal içeriğinin uygulamada kalıcı hale gelmesinin desteklenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubuna öğretmen eğitimi programına başlamadan önce özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen 'Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği' ve 'ÖYÖMEP Başarı Testi' uygulanmıştır. Daha sonra

‘ÖYÖMEP’ uygulanmış ve eğitim programı bittikten sonra ‘Ölçek’ ve ‘Başarı Testi’ tekrar uygulanmıştır. Deney grubuna eğitim programı uygulaması gerçekleştirilirken daha önce değinildiği gibi kontrol grubuna bu esnada herhangi bir eğitim almamaları, konuya ilişkin araştırma yapmamaları ve deney grubu ile eğitime yönelim iletişim kurmamaları gerektiği açıklanarak araştırmanın geçerliği açısından oluşabilecek olası sorunların önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

3.3.2.2. Programın Uygulama Geçerliği

Programın araştırmacı tarafından hedef kazanımlara ve öğrenme-öğretme etkinlik planlarına uygun olarak yürütülüp yürütülmediğinin denetlenmesi amacıyla uygulama etkinliklerine üniversitede görev yapan ve özel yeteneklilerin eğitimi alanında lisans üstü düzeyinde ders almış olan iki uzman gözlemci olarak katılmıştır.

Gözlemci uzmanların gözlemlerini raporlaması amacıyla araştırmacı tarafından bir gözlem formu oluşturulmuştur (Bakınız: Ek 9). Gözlem formunda kullanılan değerlendirme ölçütleri Demirel (2012) tarafından geliştirilen analitik program değerlendirme modeline göre belirlenmiştir. Bu modelin ölçütlerine ek olarak bir de sınıf yönetimi yeterliği ölçütü konulmuştur. Hazırlanan 3’lü likert tipi gözlem formuna göre ‘yeterli’ yargısının değeri 3 puan, ‘kısmen yeterli’ değeri 2 puan ve ‘yetersiz’ değeri 1 puan olarak hesaplanmıştır. Gözlemcilerden ayrıca verdikleri puanlara ilişkin kısa yorumlarda bulunmaları istenmiştir.

Gözlem formu sonuçlarına göre ise; araştırmacının program eğitimini yürütme başarısı; sınıf yönetimi ölçütüne göre %100, etkinlikleri uygulama düzeyine göre %93, öğrenen-öğrenen etkileşimi ve öğrenen rolleri ölçütüne göre %96, öğretmen-öğrenen etkileşimi ve öğretmen rolleri ölçütüne göre %100 ve öğretim planlarına uygunluk düzeyine göre %88 oranındadır. Buna göre uzman gözlemlerinin sonucunda araştırmacının programı uygulama başarısı 5 ölçüt içinde yeterli düzeyde bulunmuştur.

3.3.3. Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin alana özgü mesleki özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği” ve uygulanan ÖYÖMEP programının özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen mesleki yeterliklerine yönelik akademik kazanımlarının ölçülmesi amacıyla da “ÖYÖMEP Başarı Testi” kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

3.3.3.1. Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmanın üçüncü aşamasında öğretmen eğitimi programının uygulanmasına başlamadan önce ve eğitim bittikten sonra ön test ve son test ölçeği olarak deneklere ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ geliştirilerek uygulanmıştır (Bakınız Ek.2). Ölçek geliştirme çalışmaları için alan yazın incelendiğinde (Seçer, 2015; Çüm ve Koç, 2013; Erkuş, 2012) birtakım işlemlerin sırasıyla yapılması gerekmektedir. Araştırmacı, ölçeğin geliştirilmesinde Özel Yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik alan bilgisi yeterliklerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bilgilerle birlikte, literatür tarama, hedef kitle ile görüşme, alan uzmanlarının görüşlerine başvurma, soru maddeleri oluşturma ve ölçeğin tutarlılığı, etkililiği, hataya yer vermeme, evrenin rastgele yöntemle seçilmesi ve faktör analizleri yapmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. İlk defa geliştirilen bir ölçek olması nedeniyle doğrulayıcı faktör analizine ihtiyaç duyulmamıştır. Ayrıca Öğretmen Eğitimi Programı geliştirildikten sonra ünitelerin içeriğinin tamamını dengeli olarak kapsayacak şekilde araştırmacı tarafından çoktan seçmeli 96 madde hazırlanmıştır. Bu maddeler üç alan uzmanı ve 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından yapılan uzman değerlendirmeleri ve pilot saha uygulamaları sonucu yine dengeli dağıtım gözetilerek 61 soruya indirilmiştir. Tablo 9’da

‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ geliştirilirken yapılan çalışmalar aşamalı olarak verilmiştir.

Tablo 9: Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

1	•İhtiyacın Belirlenmesi
2	•Alan Yazın Taraması ve Madde Havuzu Oluşturma
3	•Hedef Kitle ile Görüşme ve Uzman Görüşüne Başvurma
4	• Ölçek Maddelerinin Oluşturulması
5	•Ölçeğin Uygulanacağı Grubu Belirleme ve Pilot Uygulama Yapma
6	•Sonuçların Analizi ve Yeniden Uzman Görüşlerine Başvurma
7	•Ölçek Maddelerinin Yeniden Düzenlenmesi
8	•Esas Uygulama
9	•İstatiksel Analizler Yapma
10	•Güvenirlilik Uygulamaları

Bir ölçek geliştirme çalışmasında neden böyle bir ihtiyaca gereksinim duyulduğunun açıklanması gerekir. İhtiyacın belirlenmesinden sonra geliştirilen ölçeğin hangi ihtiyacı karşılayacağı belirlenmelidir (Seçer, 2015: 48). Araştırmacı Özel Yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler için hazırlanan ÖYÖMEP’in etkili olup olmadığını belirlemek için böyle bir ölçek geliştirmeye gereksinim duymuştur. Ayrıca geliştirilen ölçeğin özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterliliklerinin değerlendirilmesine ilişkin alandaki araştırmacılara ve uygulayıcılara bir referans kaynağı olması hedeflenmektedir. Alanyazın incelemeleri sonucunda özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliklerini tüm boyutlarıyla sınavacak bir ölçeğe ulaşamamıştır.

Dolayısıyla bu araştırmanın ve gelecekte yapılacak ilgili araştırmaların özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliklerini sınama gereksinimini karşılaması amacı ile ölçek geliştirme çalışmalarına başlanmıştır.

Geliştirilmesi düşünülen ölçeğin, ölçülmek istenilen niteliğine ilişkin konulara hakim olmak araştırmacıların dikkat etmesi gereken temel noktalardan biridir. Araştırmacı veri toplama aracının geliştirilmesi için öncelikle alan yazını incelemiş ve özel yetenek ile öğretmen eğitim programları ve öğretmenlerin yeterlikleri üzerine yapılmış makale, kitap, dergi ve destek kuruluşlarını incelemiştir. Alan yazında yapılmış olan benzer ölçekler incelenmiştir. Araştırmacı incelediği kaynaklardan yola çıkarak eğitim programının hedefleriyle örtüşecek şekilde 96 maddelik bir deneme ölçeği oluşturmuştur. Danışmanla birlikte incelenen ölçek maddeleri ve ifadeleri tekrar gözden geçirilerek 81 maddelik bir deneme ölçeği geliştirilmiştir.

Geliştirilen deneme ölçeği Özel Yetenekli öğrencilerle çalışan on beş öğretmene uygulanmış ve öğretmenlere ölçek maddeleri ile ilgili anlaşılmayan ifadeler ve eklenmesini düşündükleri konularla ilgili maddeler üzerine notlar alınarak gerekli görülen düzenlemeler danışmanla birlikte yapılmıştır. Ölçme değerlendirme alanında uzman iki akademisyenden maddelerin anlaşılabilirlik, ilgili konuyu ölçme, ifadelerdeki çelişkiler konularında görüşleri alınarak not edilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşlere göre ölçek üzerinde gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Hedef kitleden ve uzmanlardan alınan görüşlere göre ve danışman önerileri doğrultusunda ölçek maddeleri tekrar gözden geçirilmiştir. Bu aşamada ölçek madde sayısı 62 olmuştur.

Özel Yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler ve alan uzmanlarının görüşü ve danışman yardımıyla oluşturulan 62 maddelik ölçek, Özel Yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenleri ve Bilim ve Sanat merkezlerindeki öğretmenlere uygulama yapılması amacıyla Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak 45 öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır (Bakınız. Ek.4).

Pilot çalışmadan elde edilen veriler ve öğretmenlerin tavsiyeleri sonucunda ölçek maddelerinde anlam karmaşası olduğu düşünülen maddeler danışmanla birlikte gözden geçirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların betimsel bir analizi yapılmış ve özel eğitim bölümünde çalışan üç akademisyen ve ölçeğe değerlendirme alanında uzman üç akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Pilot çalışmadan elde edilen veriler ve alanda çalışan akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda ölçekte bulunan bazı maddeler yeniden gözden geçirilmiş ve bazı maddelerde ölçekten çıkarılarak madde sayısı 61 olarak belirlenmiştir.

3.3.3.2. Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin İstatistiksel Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Danışman ve araştırmacı aldıkları geri dönütlerden sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları öncesi ölçeğe son halini vermişler ve ölçek madde sayısı 61 olmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi çalışmaları sonrası ise ölçek madde sayısı 56'ya düşerek ölçek en son şeklini almıştır. Araştırmacı ölçeği, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınan resmi ve özel ilkokullarda Özel Yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerine uygulamıştır. Toplam 414 sınıf öğretmeni çalışmada katılımcı olarak yer almıştır. Bu öğretmenlerden 45 kişiyle 2 hafta sonra ölçek uygulaması tekrar edilmiştir.

Ölçekteki maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde belirtilen 5’li likert tipi dereceleme ölçeği olarak düzenlenmiştir. Maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum” kategorisinden başlayarak sırasıyla “Kesinlikle Katılıyorum” kategorisine doğru 1,2,3,4,5 olarak puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 61, en yüksek puan 305’tir. Ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar başarılı olduklarını belirlemek için, toplam puana göre belirlenmiş %27’lik üst ve alt grupların madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığına bağlı güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve yarı-test güvenilirlikleri hesaplanarak, ölçeğin zamana ve

kararlılığına bağlı güvenirliği ise test tekrar test uygulaması ile elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler hesaplanarak incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin faktör puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tablo 10'da ölçeğin ham puanları ile ilgili betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 10: Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Ham Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Değer
Art. Ortalama	194,19
Medyan	199
Mod	201
Standart Sapma	31,362
Varyans	1215,126
Çarpıklık	-,540
Basıklık	-,012
Ranj	97
Minimum Puan	68
Maximum Puan	272

Tablo 10 incelendiğinde, aritmetik ortalamanın 194,19, medyan 199, mod 201, standart sapma 31,36, varyans 1215,126, çarpıklık -,540, basıklık -,012, ranj 97 ve örneklem grubundan elde edilen minimum değer 68 ve maksimum değer 272 olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında, faktör analizi gerçekleştirilmeden önce ölçeğin genelinden alınan toplam puan ile ilişkili betimsel analizlere yer verilmiştir. Ayrıca, ölçek veri setinde yer alan ve normal dağılımı güçleştiren uç değerlerin bulunup bulunmadığı standardize Z değerleri hesaplanarak araştırılmıştır. Elde edilen Z değerleri incelenmiş ve ± 3 Z değeri aralığının dışında kalan aykırı değer tespit edilmiştir. Bu değerler veri setinden çıkarılmıştır. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normale oldukça yakın dağıldığını göstermektedir.

Herhangi bir veri setine faktör analizleri yapılabilmesi için elde edilen veri miktarının ölçekte bulunan madde sayısının 5-10 katı olması gerekmektedir (Kass and Tinsley, 1979). Bu çalışmada ölçekte bulunan 61 maddelik soru sayısı için 414 adet örneklem büyüklüğüne ulaşılmış olması faktör analizleri yapılabilmesi için yeterli uygunluk gösterdiği söylenebilir. Alan yazında ölçek geliştirme çalışmalarında 300 kişiye ulaşılması örneklem faktör analizleri için uygun olduğu belirtilmektedir (Field, 2000). Kontrol maddesi olan 21. madde ise tersten puanlanarak istatistiksel analizlere dahil edilmiştir.

3.3.3.3. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Uygulamaları ve Sonuçları

Faktör Analizi, sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir. Birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkenin bir araya getirilmesinden sonra bunlardan az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Çokluk, Büyüköztürk ve Omay, 2010: 177). Açımlayıcı faktör analizi bir ölçme aracıda yer alan maddelerin kaç alt boyutta toplanabileceğini ve birbirleriyle aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirlemede kullanılan bir tekniktir (Seçer, 2015: 78).

Araştırmadan elde edilen veri setinin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Barlett's testi ve örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek içinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Barlett's testinin 0.05 den küçük olması ölçek maddelerinde faktörleşme olacağını ve KMO değerinin de .50 ve üzerinde olması kabul edilebilir değerler ve analiz yapmaya uygunluğuna işaret eder (Büyüköztürk ve ark., 2012: 207). Aşağıda Tablo 15'te KMO ve Barlett's testi sonuçları verilmiştir. KMO ve Barlett's testi sonuçlarına göre (ki-kare değeri = 17114,178 $p < .000$) veri setinin faktörleşmeye uygun olduğu ve KMO değerinin 0,932 olması mükemmel düzeyde olduğu yani örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre faktör yük değerinin .32 ve üzerinde olmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir (Aktaran: Çokluk, Büyüköztürk ve Omay, 2010). Bu bağlamda araştırmada ölçek maddelerinin bulundukları faktörle daha yüksek ilişkili olmalarını sağlamak için faktör yük değeri kesim noktası 0,32 olarak alınmıştır. Ölçeğin faktör yüklerinin ise .929 ile .434 aralığında değerler aldığı görülmüştür (Madde bazında faktör yük değerleri için bakınız Ek 10). Faktör analizi sonucunda tüm maddelerin sekiz faktörde toplandığı anlaşılmıştır. Sekiz faktörün toplam varyansa katkısı ilk analizde yaklaşık % 64,34 olarak bulunmuştur. Üçlü döndürme işlemi sonrası ölçeğin son halinde faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı ise %68.755 olmuştur. Ön deneme aşaması için elde edilen verilerin madde bazında ortak varyans değerleri

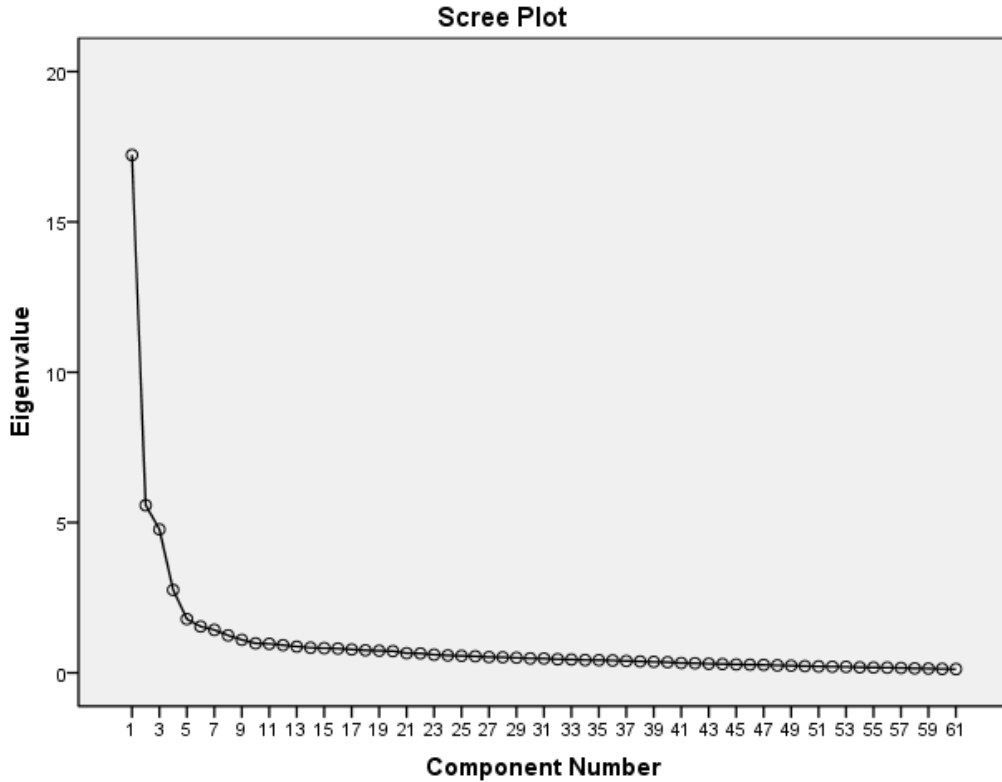
Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla Temel Bileşenler Analizi faktörleştirme yöntemi olarak, döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir. Maddeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek faktör sayısını belirleyebilmek için yamaç birikinti grafiği, özdeğer ve varyans yüzdelerinden yararlanılmıştır. Özdeğer ve varyans yüzdeleri değerlerine ilişkin tablo ve yamaç birikinti grafiği aşağıda verilmiştir.

Tablo 11: Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği İlk Faktör Analizi Değerleri.

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Varyans Yüzdesi
Faktör 1	17,67	25,565	25,565
Faktör 2	6,22	12,440	38,005
Faktör 3	4,70	8,233	46,238
Faktör 4	2,94	5,092	51,330
Faktör 5	2,51	4,435	55,765
Faktör 6	2,25	3,611	59,376
Faktör 7	1,96	2,729	62,105
Faktör 8	1,61	2,236	64,341

Tablo 11 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda 61 madde için temel bileşenler analizine göre öz değeri “1”in üzerinde sekiz faktör ve toplam varyansın % 25,565’ini birinci, % 12.440’ını ikinci, % 8,233’ünü üçüncü, % 5,092’sini dördüncü, % 4,435’ini beşinci, % 3,611’ini altıncı, % 2,729’unu yedinci ve % 2,236’sını ise sekizinci bileşenin açıkladığı, toplam varyansa ise % 64,341 oranında katkı yaptığı tespit edilmiştir. Birinci noktadan itibaren görülen iniş eğilimi varyansa yapılan katkı derecesinde noktalarla gösterilmektedir ve iki nokta arasındaki her aralık bir faktör anlamına gelmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Bu durum, aşağıdaki şekil 4’te yamaç birikinti grafiğinde de görülmektedir.

Şekil 4: Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği.



Yatay ekseninde faktörlerin Dikey ekseninde ise öz değerlerin yer aldığı yamaç birikinti grafiğine bakıldığında, yüksek ivmeli düşüşün beşinci noktadan sonra azaldığı görülmekle birlikte özdeğeri “1”in üzerinde olan sekiz nokta faktör sayısının belirlenmesinde ölçüt alınarak ölçeğin sekiz boyutlu olmasına karar verilmiştir.

Daha sonra analiz işlemi üç kez tekrarlanmış, her bir tekrar işleminde madde korelasyon değeri 0.32’nin altında olan maddeler ile madde korelasyon değerleri arasındaki fark 0.1 ve aşağısında olan maddeler faktör analizi işleminden çıkartılmıştır. İlk faktör analizinde faktör sayısı sekiz olarak ortaya çıkmıştı. Faktör analizi işleminde birinci döndürme işleminden itibaren diğerlerinde de faktör sayısı sekiz olarak ortaya çıkmıştır. İlk döndürme işleminde 12,21 ve 30 numaralı maddeler, ikinci döndürme işleminde ise 35, 52 numaralı madde olmak üzere toplam 5 madde çıkarılmış, üçüncü döndürmede ise son hali elde edilmiş ve kalan maddelerin ölçeğe uygun olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonucu 61 maddeden toplamda 5 madde atılmış, ölçek 56 maddelik sayısı ile son halini almıştır. Elde edilen ölçekte tespit edilen sekiz faktör, toplam varyansın yüzde 68,755’ini açıklamaktadır. Döndürme işleminden sonra KMO değeri 0.902 ve yine küresellik testi değerinin anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Üç kez döndürme işlemi sonucunda ölçekte kalan 56 maddenin ortak varyanslarının 0.37 ile 0.95 arasında değiştiği görülmektedir. Kim-Yin (2004) örneklem büyüklüğü en az 350 kişi olması durumunda faktör yük değerinin .30 üzerinde olması gerektiğini belirtirken, Tabachnick ve Fidell’e (2001) göre faktör yük değerinin .32 ve üzerinde olması gerekir (Aktaran: Çokluk, Büyüköztürk ve Omay, 2010). Dolayısıyla bu araştırmada .32 üzerinde faktör yükü büyüklüğü ölçüt olarak alınmıştır. Faktör analizi işleminden sonra elde edilen verilerin madde korelasyon ve faktör varyans değerleri Tablo 12’de verilmiştir (Madde bazında değerler için bakınız Ek 10).

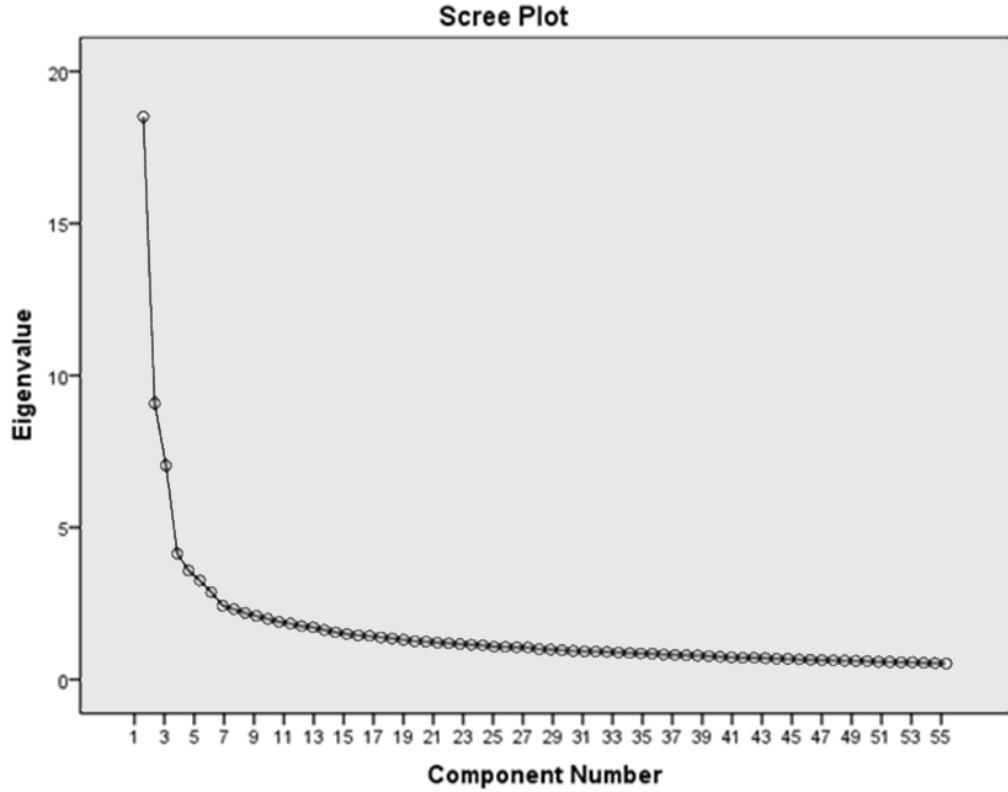
Tablo 12: Ölçeğin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (varimax)

Özdeğer	15.886	9.235	7.682	5.034	4.192	3.763	3.030	2.758
Açıklanan Varyans (%)	19.373	11.921	9.587	7.578	5.552	5.028	4.134	3.583
Kümülatif Varyans (%)	19.373	33.294	42.881	50.458	56.010	61.038	65.172	68.755

Bu sonuçlardan hareketle temel bileşenler analizi ve maksimum değişkenlik analizine göre ölçeğin 8 faktörlü olarak kabul edilmesinin faktörlere isim verilmesi açısından da anlamlı olacağı uzman görüşleri de alınarak kararlaştırılmıştır. Ayrıca faktör içerikleri göz önünde bulundurularak ölçeğe yerleştirirken yeniden sıralama yapılmıştır. Bu faktörler ölçeğe yerleştirme sırasıyla: birinci faktör (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11), Özel Yetenekliler Temel Bilgi yeterliği, ikinci faktör (13,14,15,16,17,18,19,20,22,23), Özel Yeteneklileri Eğitiminde Kullanılan Öğretim Model ve Yöntemlerine ilişkin yeterlik, üçüncü faktör (24,25,26,27,28,29,31,32,33), Özel Yetenekliler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına ilişkin yeterlik, dördüncü faktör (34,36,37,38,39,40,41), Özel Yeteneklilerde Tanılama ve Değerlendirme bilgisi yeterliği, beşinci faktör (42,43,44,45,46), Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmen Nitelikleri ve Sorumluluklarına ilişkin bilgi yeterliği, altıncı faktör (47,48,49,50,51), Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi yeterliği, yedinci faktör (53,54,55,56,57,) Özel Yetenekliler için Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı yeterlikleri ve sekizinci faktör ise (58,59,60,61) Özel Yeteneklilerin Eğitiminde İşbirliği ve Aile Eğitimi olarak adlandırılmıştır.

Faktör analizi sonucu öz-değeri birden büyük sekiz faktörün oluştuğu belirlenmiştir. Tablo 12 incelendiğinde bu sekiz faktörün kümülatif olarak toplam varyansın yüzde 68,755'ini açıkladığı görülmektedir. Benzer şekilde öz-değer faktör grafiği incelendiğinde, sekizinci noktadan sonra oluşan eğimin bir plato oluşturduğu gözlenmiştir (Şekil 5). Sekizinci noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de birbirine oldukça yakın olduğu anlaşılmıştır.

Şekil 5: Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği (son).



Son olarak deneysel uygulama öncesi yapılan ön test uygulamasının verileri kullanılarak öğretmen özyeterlik ölçeğinin ÖYÖMEP başarı testine göre uygunluk geçerliği değerleri incelenmiştir. Tablo 13'te görüldüğü gibi yapılan iki değişkenli korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmen özyeterlik ölçeğinin ÖYÖMEP başarı testi ile arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r=.682$, $p<0.001$). Buna göre geliştirilen öğretmen özyeterlik ölçeğinin ölçüt bağımlı uygunluk geçerliğinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 13: Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve ÖYÖMEP Başarı Testi Arasındaki Korelasyon Değerleri

	(1)	(2)
(1) Öğretmen Özyeterlik Ölçeği*	1	
(2) ÖYÖMEP Başarı Testi*	,682**	1

*n=30, **p<0.001

3.3.3.3. Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Güvenilirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla yarı-test güvenilirlik sonuçları elde edilmiş, Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 14'te görüldüğü gibi 'Özel Yeteneklilerin Eğitimi alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği'ne ilişkin Guttman Split-Half katsayısı .81; Spearman-Brown katsayısı ise .82 olarak saptanmıştır. Birinci yarının Cronbach Alpha değeri .85; ikinci yarının Cronbach Alpha değeri .84, iki yarı arasındaki korelasyon ise .81'dir. Psikolojik temelli ölçekler için güvenilirlik katsayısının .70 ve üstü olması genel olarak yeterli bir değer olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s.53)

Tablo 14: Mesleki Özyeterlik Ölçeğinin Yarı-Test Güvenilirlik Analizleri

Guttman Split-Half	,815
Spearman-Brown	,818
28 Maddelik Birinci Yarı Cronbach Alpha Değeri	,851
28 Maddelik İkinci Yarı Cronbach Alpha Değeri	,842
İki Yarı Arasındaki Korelasyon	,814
N	414
Madde Sayısı	56

Yapılan faktör analizleri sonucunda 56 maddelik son halini alan öğretmen özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin iç güvenilirlik analizleri ise Tablo 15'te gösterilmiştir. Buna göre faktör 1 için .715, Faktör 2 için .808, Faktör 3 için .712, Faktör 4 için .821, Faktör 5 için .602, Faktör 6 için .717, Faktör 7 için .814, Faktör 8 için .911 ve ölçeğin tamamı için (56 madde) .923 değerler aldığı görülmektedir.

Tablo 15: Mesleki Özyeterlik Ölçeğinin İç Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Cronbach's Alpha
1. Alan Bilgisi	.715
2.Öğretim Model ve Yöntemleri	.808
3.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	.712
4.Tanımlama ve Değerlendirme	.821
5.Öğretmen Nitelikleri ve Sorumlulukları	.602
6.Etkili Sınıf Yönetimi	.717
7.Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı	.814
8.İşbirliği ve Aile Eğitimi	.911
Ölçek Toplamı	.923

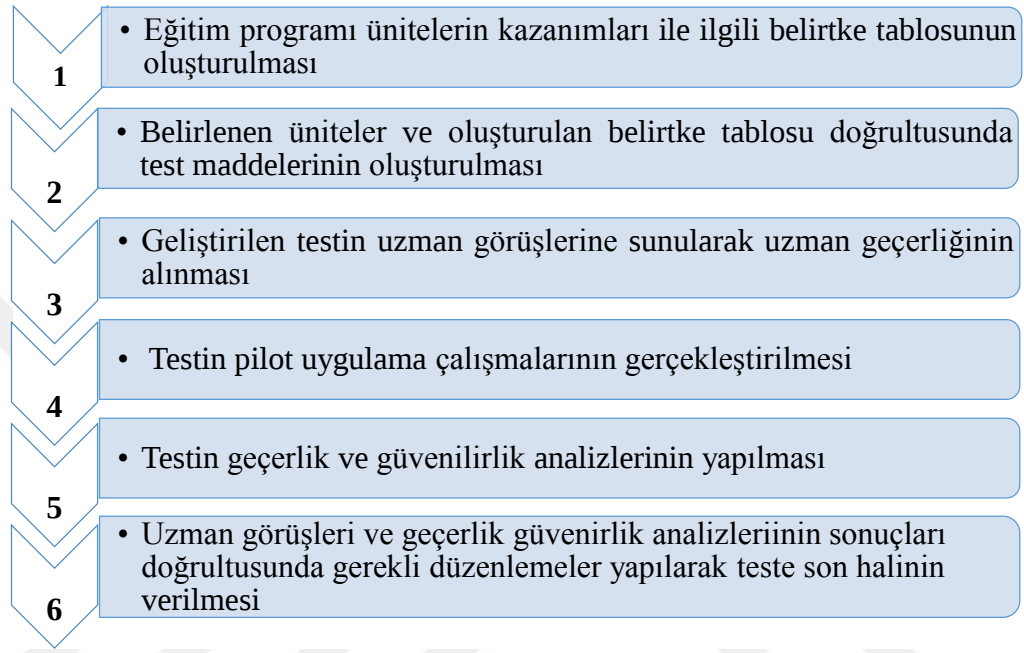
3.3.3.4. Özel Yeteneklilerin Eğitimi Başarı Testi Geliştirme Süreci

Araştırma kapsamında destekleyici veri aracı olarak ÖYÖMEP ünitelerine yönelik bir akademik başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi ile eğitim programının uygulamasının bilgi sınanmasına dayalı olarak ta ölçülmesi ve değerlendirilmesi ve bu sayede ölçek bulgularının bilimsel olarak desteklenmesi amaçlanmıştır (Bakınız. Ek.3).

Geliştirilen akademik başarı testi eğitim programındaki “Özel Yetenekliler ile ilgili Temel Alan Bilgisi”, “Özel Yetenekliler İçin Tanılama ve Değerlendirme”, “Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)”, “Özel Yetenekliler için Uygulanan Program Modelleri ve Öğretim Yöntemleri”, “Özel Yeteneklilerin Eğitiminde İşbirliği/İletişim”, “Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları”, “Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Sınıf /Davranış Yönetimi”, “Özel Yetenekliler için Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı”, “Özel Yeteneklilerde Aile Eğitimi ve Danışmanlığı”, “Özel Yeteneklilerde Rehberlik ve Danışma Hizmetleri”, “Özel Yeteneklilerin Eğitime İlişkin Yasal Düzenlemeler” ve “Özel Yetenekli Öğrencilerde Ölçme ve Değerlendirme” ünitelerindeki kazanımlar (öğrenme hedefleri) dikkate alınarak geliştirilmiştir. Dolayısıyla, başarı testi

öğretmen eğitim programındaki yukarıda belirtilen ünitelerin kazanımıyla sınırlıdır. Akademik Başarı Testi Geliştirme sürecinde gerçekleştirilen işlem basamakları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Akademik Başarı Testi Geliştirme Süreci



Araştırmada öğretmenlerin programa ilişkin akademik başarı düzeylerinin belirlenmesinde işe koşulan testin geliştirilmesinde üç aşama izlenmiştir. Akademik başarı testinin geliştirilmesinde izlenen yukarıdaki aşamalar; *a.* testin hazırlanması, *b.* testin denenmesi ve *c.* testin geliştirilmesi hedeflerine uygun olarak belirlenmiştir. (Haladyna, 2004; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Başlangıçta, toplam 60 maddeye sahip olan taslak akademik başarı testi öğrencilere uygulanmadan önce belirtke tablosu ile birlikte uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Bu kapsamda, hazırlanan taslak akademik başarı testi Türk Dili Eğitimi alanında bir, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında iki, Özel Eğitimi alanında iki ve Ölçme ve Değerlendirme alanında bir uzman ve konu alanı öğretmenleri olan dört sınıf öğretmeni olmak üzere toplam dokuz uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanlardan, hazırlanan akademik başarı testinin dil ve kapsam yönünden incelenmesi istenmiştir. Uzmanlardan gelen geribildirimlere göre test maddeleri üzerinde gerekli değişiklikler ve düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Bunun yanında, hazırlanan taslak akademik başarı testinin sahip olduğu maddelerin ölçme ve değerlendirmeye uygunluğu açısından tekrar ikisi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında öğretim üyesi, diğeri bu alanda uzman olan bir öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanlarından gelen geribildirimler noktasında, taslak formda yer alan maddeler üzerinde gerekli değişiklikler ve düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Akademik başarı testi düzeltmeler yapıldıktan sonra bir ilkokulda 20 öğretmen üzerinde uygulanmış ve soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Daha sonra tekrar üç uzman tarafından incelenen ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan test tüm bu çalışmalar sonucunda 50 madde olarak yeniden düzenlenmiştir.

Hazırlanan akademik başarı testi, madde bazında ele alındığında testteki maddeler güçlük ve ayırt edicilik düzeylerine göre ayrı ayrı incelenebilir. Tekin'e (2010) göre, öğretime yön vermek amacıyla hazırlanan bir testin farklı güçlük düzeylerinden oluşması gerekmektedir. Böylece, bir testin; çok zor, zor, orta güçlükte, kolay ve çok kolay maddelerden oluşabileceği belirtilebilir (Tekin, 2010). Ancak, bir testteki maddelerin çoğunluğunun orta güçlükte olması halinde, onun aynı zamanda ayırt ediciliğinin de yüksek olacağı görüşü ileri sürülebilir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2011; Başol, 2013; Baykul, 2010; Haladyna, 2004; Tekin, 2010). Bu bakımdan, geliştirilen bir akademik başarı testinin daha çok "orta güçlükte" yer alan maddelerden oluşması gerektiği söylenebilir. Araştırma kapsamında öğrenci grubunun seviyeleri dikkate alınarak hazırlanan akademik başarı testinin madde bazında güçlük indeksleri madde analizi işlemlerinden ve işe yaramayan maddeler testten çıkarıldıktan sonra akademik başarı testi yeniden düzenlenmiştir. Araştırmada, akademik başarı testi geliştirme çalışmaları kapsamında testin madde güçlük indeksine ilişkin ITEMAN 4.3 paket programı ile analizle yapılmış ve bu analize ilişkin sonuçlar tablo 17'de ele alınmıştır.

Tablo 17: Testin Madde Bazında Güçlük İndeksi Sonuçları

Madde Güçlük İndeksi	Madde Sayısı	Madde Numarası	Maddenin Değerlendirilmesi
0.81 - 1.00	6	1 - 3 - 5 - 28 - 33 - 26	Çok kolay
0.61 - 0.80	22	2 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 27 - 29 - 30 - 31 - 48	Kolay
0.41 - 0.60	18	18 - 25 - 34 - 36 - 35 - 37 - 38 - 39 - 40 - 41 - 42 - 43 - 44 - 45 46 - 47 - 49 - 50	Orta güçlükte
0.21 - 0.40	4	4 - 6 - 19 - 32	Zor
0.00 - 0.20	0	-	Çok zor

Tablo 17 incelendiğinde, madde analizlerinden sonra toplam 50 maddeye sahip olan akademik başarı testinin içerisindeki 6 maddenin “çok kolay”, 22 maddenin “kolay” ve 18 maddenin ise “orta güçlükte” olduğu görülmekle birlikte; testte “zor” olan 4 maddenin olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda, Tabloya tekrar bakıldığında, akademik başarı testinin içerisinde hiçbir maddenin “çok zor” düzeyde olmadığı da anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, maddelerinin büyük çoğunluğunun “kolay” ve “orta güçlük” düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Testin uygulandığı örneklem grubunun mesleki deneyimleri büyük çoğunlukta yüksek bir grup olması nedeniyle zor düzeyde maddenin az olduğu ve çok zor düzeyde madde görülmediği söylenebilir.

Hazırlanan akademik başarı testi içerisinde yer alan maddelerin amaca hizmet etme derecesini, dolayısıyla bilenle bilmeyeni birbirinden ayırt edebilmek için maddelerin teker teker ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Baykul (2010) tarafından önerilen madde ayırt edicilik ölçütleri dikkate alınarak, testin maddelerine ilişkin ayırt edicilik indeksleri gerekli madde analizi işlemleri yapıldıktan ve işe yaramayan maddeler atıldıktan sonra Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Testin Madde Bazında Ayırt Edicilik İndeksi Sonuçları

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Sayısı	Madde Numarası	Maddenin Değerlendirilmesi
0.30-1.00	46	2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 17 - 18 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39 - 40 - 41 - 42 - 43 - 44 - 45 - 46 - 47 - 48 - 49 - 50	Madde oldukça iyi işlemektedir. Teste oluğu gibi alınabilir.
0.20-0.29	3	1-16 - 30	Madde düzeltilerek test alınabilir.
0.00-0.19	1	19	Madde hiç kullanılmamalı veya tamamen düzeltilmelidir.

Tablo 18 incelendiğinde, toplam 50 maddeden 47'sinin madde ayırt edicilik indeksinin oldukça iyi işlediği, dolayısıyla bu maddelerin olduğu gibi teste alınabileceği, bu maddelerden 2'sinin düzeltilmek suretiyle teste alınabileceği, yine bu maddelerden 1'inin ise hiç kullanılmaması ya da tamamen düzeltilmesi gerektiği görülmüştür. Akademik Başarı Testinde yer alan 40 madde, üzerinde hiçbir değişiklik ya da düzeltme yapılmadan doğrudan teste alınmıştır. Taslak formda yer alan 10 madde ise hiç kullanılmamak üzere testten çıkarılmıştır. Testten çıkarılan bu 10 maddenin bazılarının madde güçlük indeksi (p_j) ve madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) ya çok yüksek ya da çok düşüktür (Madde 1, 2, 6, 16, 19, 30, 33, 35, 46, 50). Teste, madde güçlük indeksi (p_j) 0.40 ile 0.60 arasında olan maddeler ile madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) 0.40'ın üzerinde olan maddeler olduğu gibi alınarak, nihai akademik başarı testi içerisinde değerlendirilmiştir. Bu bakımdan ortaya; toplam 40 maddeye sahip, ortalama güçlük indeksi (p_j) 0.61 ve ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) 0.46 olan nihai akademik başarı testi çıkmıştır. Testte, işlemeyen maddeler çıkarıldıktan sonra her madde yeniden numaralandırılmıştır.

Madde analizi işlemlerinden sonra işlemeyen maddelerin çıkarılmasıyla analiz tekrar edilmiş; sonucunda ise nihai akademik başarı testinin KR₂₀ güvenirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. İlgili alanyazında, 0.90 ve üzeri güvenirlik katsayısına sahip olan testlerin “oldukça güvenilir” olduğu ifade edilmektedir (Field, 2000: 78; Haladyna, 2004; Baykul, 2010; Büyüköztürk ve ark.2012: 201). Sonuç olarak geliştirilen ÖYÖMEP başarı testinin KR₂₀

güvenirlilik katsayısına ilişkin olarak elde edilen değerin oldukça yüksek düzeyde çıkması testin araştırma kapsamında kullanılabilmesine imkân tanımıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarından elde edilen verilerin nasıl analiz edildiğine ve analiz yöntemlerin seçilme gerekçelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın nitel aşamasında, araştırmanın birinci amacına yönelik, (Özel Yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?) ve araştırmanın beşinci amacına yönelik (Özel Yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı öğretmen yeterliklerinin arttırılmasında geliştirilen ve uygulanan ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitimi Programı’na yönelik görüşleri nasıldır?) ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ ile elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013: 256) betimsel içerik analizi dört aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalar:

- 1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
- 2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
- 3) Bulguların tanımlanması ve
- 4) Bulguların yorumlanmasıdır.

Betimsel analizlere başlarken araştırma sorularından ve görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan yirmi sekiz katılımcının her birinin verdiği cevaplar tek tek ele alınarak incelenmiştir. Yapılan incelemelerde her bir sorunun yanına katılımcıların verdiği cevaplarla ilgili olarak ‘Görüşme Kodlama Anahtarı’ oluşturulmuştur.

Oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunarak ‘Görüşme Kodlama Anahtarına’ işlenmiştir. Görüşme formunda katılımcıların verdiği cevapların bazıları önemli görülmediği için dışarıda kalmıştır. Görüşme kodlama anahtarı araştırmacı tarafından otuz öğretmen için ayrı ayrı yapılmış ve görüşme kodlama anahtarının tamamından elde edilen veriler tanımlanmıştır. Nitel araştırma aşamasından elde edilen veriler bulgular bölümünde ayrıntılı incelenmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin çözülmesinde SPSS 21.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik analiz aşamasında nicel yöntem ile elde edilen verilerde araştırmaya katılanların sayısı, homojenlik ve normal dağılım şartları aranmıştır. Analizlerde bu şartların sağlandığı görüldükten sonra kontrol ve deney gruplarının kendi içerisinde ön test son test arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla parametrik istatistik tekniklerinden Bağımlı Örneklem t Testi kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt amacına yönelik analiz aşamasında nicel yöntem ile elde edilen verilerde araştırmaya katılanların sayısı, homojenlik ve normal dağılım şartları aranmıştır. Analizlerde bu şartların sağlandığı görüldükten sonra kontrol ve deney grupları ön test ve son testleri karşılaştırmak amacıyla parametrik istatistik tekniklerinden Bağımsız Örneklem t testi kullanılmıştır. Nicel araştırma aşamasından elde edilen veriler bulgular bölümünde ayrıntılı incelenmiştir.

Araştırmanın nicel veri analizlerinde deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının çoklu değişkenli olarak birlikte analizi MANOVA yöntemiyle de yapılabilmeyle birlikte verilerin okunmasında ve yorumlanmasında kolaylık sağlaması açısından her faktör için bağımsız ve bağımlı örneklem t-testleri yapılmıştır. Bununla birlikte çok sayıda t-testi uygulanması hata yapma ihtimalini arttıracığından istatistiksel anlamlılık düzeyi bonferroni düzeltmesi ile yeniden belirlenmiştir (Pallant, 2005, s. 259). Dolayısıyla .05 olan anlamlılık düzeyi bonferroni düzeltmesi yapılarak (p/faktör sayısı) $p = .0063$ değeri anlamlılık düzeyi olarak belirlenmiştir (Feld, 2002). Başarı testi için ise bonferroni düzenlemesi sonucu $p = .001$ (p/madde

sayısı) olarak belirlenmiştir. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunması o sonucun daima uygulamada ya da kuramda doğru olduğu anlamına gelmemektedir. Bu nedenle yapılan çalışmalarda etki büyüklüğünün de hesaplanması yararlıdır (Huck, 2008; Akbulut, 2010: 113). Etki büyüklüğünün raporlanması için hesaplanan “Cohen’s d ” değerleri de çalışmanın nicel bulgu tablolarında yer almaktadır.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde nicel ve nitel veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizi sonrası ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. ÖYÖMEP'in Etkiliğinin Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarına göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın birinci alt problemi: “Geliştirilen ÖYÖMEP öğretmen mesleki yeterlik eğitim programı; deney ve kontrol grubunun ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ ve ‘ÖYÖMEP Başarı Testi’ son test puanlarının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesine göre etkili midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Çalışmanın betimsel analizlerinde 5’li likert tipi olan ölçekte her bir madde için alınabilecek en düşük puan “1” en yüksek puan değeri ise “5”’dir. Bu bağlamda ölçekten elde edilen her bir madde için toplam grubun puanların ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır (Madde bazında tam tablo için bakınız: Ek.7). Verilerin okunmasında ve yorumlanmasında kolaylık sağlaması için çoklu varyans analiz yöntemleri yerine her faktör için bağımsız ve bağımlı örneklem t-testleri yapılmıştır. Bununla birlikte çok sayıda t-testi uygulanması hata yapma ihtimalini arttıracığından istatistiksel anlamlılık düzeyi bonferroni düzeltilmesi ile yeniden belirlenmiştir (Pallant, 2005, s. 259).

Deney ve kontrol grubunun ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için deney ve kontrol grubunun son test puanları kullanılarak öncelikle betimleyici analizler yapılmış daha sonra da bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 19’da deney ve kontrol grubu ön test bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Ölçek verilerinin analizlerine ilişkin tablolarda ölçek alt boyutları F_n (Faktör n) şeklinde gösterilerek faktörlerin isimleri ise kısaltılarak verilmiştir.

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları (Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği)

Boyutlar	Gruplar	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	Cohen's d
F1.Temel Alan Bilgisi	Deney Gurubu	3,94	,768	29	18,176	0.000*	1,49
	Kontrol Gurubu	2,77	,801				
F2.Öğretim Model ve Yöntemleri	Deney Gurubu	4,09	,744	29	11,683	0.000*	1,74
	Kontrol Gurubu	2,64	,829				
F3.BEP Yeterlikleri	Deney Gurubu	3,90	,768	29	9,088	0.001*	1,39
	Kontrol Gurubu	2,43	,957				
F4.Tanımlama/Değerlendirme	Deney Gurubu	4,18	,696	29	16,401	0.000*	1,43
	Kontrol Gurubu	2,90	,861				
F5. Öğretmen Nitelik ve Sorumlulukları	Deney Gurubu	4,06	,727	29	22,568	0.000*	1,57
	Kontrol Gurubu	2,59	,756				
F6.Etkili Sınıf Yönetimi	Deney Gurubu	4,08	,681	29	28,175	0.000*	1,41
	Kontrol Gurubu	2,72	,927				
F7.Materyal/ Teknoloji Kullanımı	Deney Gurubu	4,01	,703	29	15,855	0.001*	1,35
	Kontrol Gurubu	2,77	,858				
F8. İşbirliği ve Aile Eğitimi	Deney Gurubu	3,95	,798	29	22,247	0.000*	1,47
	Kontrol Gurubu	2,82	,851				
Ölçek Geneli	Deney Gurubu	4,02	,726	29	36,409	0.000*	1,58
	Kontrol Gurubu	2,69	,845				

*p<0.0063, **n=30

Tablo 19'daki deney ve kontrol grubu son test sonuçları incelendiğinde deney grubunun ölçek geneli aritmetik ortalaması 4,02 ve standart sapması ,726 bulunurken kontrol grubunun ölçek geneli aritmetik ortalaması 2,69 ve standart sapması ,845 bulunmuştur. İşe koşulan bağımsız örneklem t testi sonucunda ise, deney ve kontrol gruplarının özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen mesleki özyeterlik ölçeğinden elde edilen son test puanları sonucu hem ölçek geneli bazında hem de tüm alt boyutlar için deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t = 36,409$, $p < 0.0063$].

Bu farkın etki büyüklüğünü anlamak için hesaplanan cohen d etki büyüklüğü ise büyük etkiye işaret etmekte olup ($d \geq 1$), bulgunun pratikte ve uygulamada bir değerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir (Akbulut, 2010: 176). Bu sonuç uygulanan ÖYÖMEP programının deney grubunun özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliklerinin artırılmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre hem ölçek geneli hem de ölçeğin alt boyutlarında test edilen farklı yeterlik boyutları için ÖYÖMEP öğretmen yeterliklerini artırmada başarılıdır. Etki büyüklüğü analizleri incelendiğinde ise deney grubunun öğretmenler tarafından algılanan alana özgü yeterliklerinin kontrol grubuna oranla büyük oranda artış gösterdiğini bunun sonucu olarak ta ÖYÖMEP'in deney grubu üzerinde yüksek oranda etkili olduğunu söyleyebiliriz. Alt boyutlar düzeyinde analizler incelendiğinde 'Özel Yeteneklilerin Eğitiminde BEP yeterlikleri' ve 'Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Materyal ve Teknoloji Kullanımı' yeterliklerinde gözlenen etki büyüklüğünün kısmen diğer boyutlardan az olduğu görülmektedir.

ÖYÖMEP'e yönelik ayrıca başarı testi geliştirilerek veri toplama araçlarında çeşitleme aracılığıyla araştırma bulgularının güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, katıldıkları eğitimin öğretmenlerin konuya ilişkin akademik kazanımları açısından hangi düzeyde etkili olduğunu gözlemlenmeye çalışılmıştır. Deney grubunun ve Kontrol grubunun Başarı Testinden elde ettikleri son test puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımsız gruplar t testi (paired samples t test) işe koşulmuştur. Yapılan bonferroni düzeltmesine göre ise etki değeri 0.001 alınmıştır ($p < 0.05/40$ (madde sayısı)). İşe koşulan bağımsız gruplar t testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları (ÖYÖMEP Başarı Testi)

Gruplar	n	Test	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Deney Gurubu	30	Sontest	86,4	11,46	29	16.863	0.000*	4,51
Kontrol Gurubu	30	Sontest	47,1	4,49				

* $p < 0.001$

Tablo 20'ye bakıldığında deney ve kontrol grubunun akademik başarı testi son test puanları karşılaştırmalarına göre deney grubu puanlarının kontrol grubuna oranla ortalama olarak 39.3 puan düzeyinde daha fazla artış gösterdiği ve bu artışın anlamlı bir düzeyde olduğu görülmektedir [$t(29)=16.863$, $p<0.001$]. Bu bulgu deney grubuna uygulanan programın etkili olduğuna yönelik öğretmen özyeterlik ölçeğinden elde edilen bulguları desteklemektedir. Bu farkın etki büyüklüğünü anlamak için hesaplanan cohen d etki büyüklüğü ise büyük etkiye işaret etmekte olup ($d \geq 1$), bulgunun pratikte ve uygulamada bir değerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir (Akbulut, 2010: 176). Tablo 20 sonuçları Tablo 19 ile birlikte değerlendirildiğinde analiz sonuçları uygulanan ÖYÖMEP programının deney grubunun özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliklerinin artırılmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle programın akademik kazanım hedeflerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sonuçlarına göre de ÖYÖMEP, öğretmenlerin alana özgü öğretmen yeterliklerini artırmada başarılıdır. Etki büyüklüğü analizleri incelendiğinde ise deney grubunun program kazanımlarına yönelik bilgi düzeylerinin kontrol grubuna oranla büyük oranda artış gösterdiğini ve bunun sonucu olarak ÖYÖMEP'in deney grubu üzerinde yüksek oranda etkili olduğunu söyleyebiliriz.

4.2. ÖYÖMEP'in Etkiliğinin Deney Grubu Ön Test - Son Test Puanlarına göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Geliştirilen ÖYÖMEP öğretmen mesleki yeterlik eğitim programı; deney ve kontrol grubunun kendi içindeki ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ ve ‘ÖYÖMEP Başarı Testi’ ön test - son test puanlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine göre etkili midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma da deney ve kontrol grubunun son test sonuçları karşılaştırmalı olarak değerlendirildikten sonra ÖYÖMEP'in uygulandığı deney grubunun kendi içindeki uygulama öncesi ve sonrası değişim durumunun gözlemlenmesi amacıyla uygulanan nicel veri toplama araçlarından elde edilen ön test ve son

test sonuçları analiz edilmiştir. İlk olarak deney grubunun özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen mesleki özyeterlik ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puanları arasındaki farkın incelenmesi amacıyla bağımlı gruplar t testi (paired samples t test) işe koşulmuştur. İşe koşulan t testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Deney Grubunun Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Test	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
F1.Temel Alan Bilgisi	Öntest	2,68	,831	29	19,084	0.000*	1,47
	Sontest	3,94	,768				
F2.Öğretim Model ve Yöntemleri	Öntest	2,63	,973	29	12,257	0.000*	1,41
	Sontest	4,09	,744				
F3.BEP Yeterlikleri	Öntest	2,32	,888	29	6,612	0.003*	1,32
	Sontest	3,90	,768				
F4.Tanılama/ Değerlendirme	Öntest	2,71	,932	29	9,702	0.001*	1,37
	Sontest	4,18	,696				
F5. Öğretmen Nitelik ve Sorumlulukları	Öntest	2,75	,953	29	13,334	0.000*	1,53
	Sontest	4,06	,727				
F6.Etkili Sınıf Yönetimi	Öntest	2,76	1,026	29	22,944	0.000*	1,57
	Sontest	4,08	,681				
F7.Materyal/ Teknoloji Kullanımı	Öntest	2,68	,997	29	11,298	0.001*	1,39
	Sontest	4,01	,703				
F8. İşbirliği ve Aile Eğitimi	Öntest	2,63	,956	29	29,571	0.000*	1,61
	Sontest	3,95	,798				
Ölçek Geneli	Öntest	2.65	.940	29	34.686	0.000*	1,63
	Sontest	4.02	.726				

* $p < 0.0063$

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubu öğretmenlerinin yeterlik ölçeği öntest puanları ortalamalarının 2.65, sontest puan ortalamalarının ise 4.02 olduğu görülmektedir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise, deney grubunun yeterlik ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır [$t(29) = 34,686$, $p < 0.0063$].

Elde edilen bu bulguya dayalı olarak; deney grubu öğretmenlerin uygulama süresince yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artış meydana geldiği ve uygulanan eğitim programının öğretmenlerin yeterlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu farkın etki büyüklüğünü anlamak için hesaplanan cohen d etki büyüklüğü ise tüm alt boyutlar ve ölçek geneli için büyük etkiye işaret etmekte olup ($d \geq 1$), bulgunun pratikte ve uygulamada bir değerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir (Akbulut, 2010: 176). Diğer bir ifade ile ÖYÖMEP uygulaması sonrasında deney grubu öğretmenlerin alana özgü öğretmen yeterliklerinin anlamlı düzeyde arttığını ve hem ölçek geneli hem de ölçeğin alt boyutları düzeyinde incelendiğinde ÖYÖMEP'in öğretmen yeterliklerini artırmada başarılı olduğunu söyleyebiliriz. Alt boyutlar düzeyinde analizler incelendiğinde öğretmen özyeterlik ölçeğiyle benzer şekilde 'Özel Yeteneklilerin Eğitiminde BEP yeterlikleri' ve 'Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Materyal ve Teknoloji Kullanımı' yeterliklerinde gözlenen etki büyüklüğünün kısmen diğer boyutlardan az olduğu görülmektedir. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Tanılama ve Değerlendirme boyutunda ise deney ve kontrol grubu son test sonuçlarına göre gözlenen etkililiğin daha az olduğu görülmektedir.

Deney grubunun kendi içindeki ÖYÖMEP başarı testinden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının karşılaştırılabilmesi için yine bağımlı gruplar t testi (paired samples t test) işe koşulmuştur. İşe koşulan bağımlı gruplar t testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22: Deney Grubunun ÖYÖMEP Başarı Testi Ön test - Son test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Test	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	Cohen's <i>d</i>
Deney Grubu	Öntest	46,2	8.58	29	17.710	0.000*	4,13
	Sontest	86,4	11.46				

* $p < 0.001$, $n=30$

Tablo 22'ye bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi öntest puanlarının ortalamalarının 46.2 ve standart sapmasının 8.583, sontest puanlarının ortalamalarının ise 86.4 ve standart sapmasının 11.461

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan analiz sonucu deney grubunun akademik başarı testi öntest ve sontest puanları arasında son test lehine bir farkın meydana geldiği ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır [$t(29)=-17.710$, $p<0.001$]. Elde edilen bu bulgu incelendiğinde, deney grubu öğretmenlerinin akademik başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, son test lehine ortalama olarak 40.2 puanlık bir farkın olduğu anlaşılmıştır. Bu farkın etki büyüklüğünü anlamak için hesaplanan cohen d etki büyüklüğü ise büyük etkiye işaret etmekte olup ($d \geq 1$), bulgunun pratikte ve uygulamada bir değerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir (Akbulut, 2010: 176). Bu bulgudan hareketle deney grubu öğretmenlerinin özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki yeterlik düzeylerine ilişkin program hedeflerindeki akademik kazanımların elde edilmesinde uygulanan öğretmen eğitim programının etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ayrıca araştırma örnekleminde; ÖYÖMEP'e katılmayanlar arasında (kontrol grubu) 'Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği' ve 'ÖYÖMEP Başarı Testi' ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu bağlamda kontrol grubunun nicel veri toplama araçlarının ön test ve son testlerinden elde ettikleri veriler daha önce ele alınan deney grubunun ön test ve sontest analizlerinden elde edilen bulgularla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. İlk olarak kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen mesleki özyeterlik ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımlı gruplar t testi (paired samples t test) uygulanmıştır. Yapılan analizden elde edilen sonuçlar Tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 23: Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Ölçek Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Test	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
F1.Temel Alan Bilgisi	Öntest	2.65	.826	29	1.549	.196*
	Sontest	2.77	.801			
F2.Öğretim Model ve Yöntemleri	Öntest	2.53	.831	29	.967	.286*
	Sontest	2.64	.829			
F3.BEP Yeterlikleri	Öntest	2.36	.799	29	.641	.366*
	Sontest	2.43	.957			
F4.Tanımlama/Değerlendirme	Öntest	2.8	.916	29	.812	.462*
	Sontest	2.90	.861			
F5. Öğretmen Nitelik ve Sorumlulukları	Öntest	2.57	.792	29	.235	.822*
	Sontest	2.59	.756			
F6.Etkili Sınıf Yönetimi	Öntest	2.67	.890	29	.700	.522*
	Sontest	2.72	.927			
F7.Materyal/ Teknoloji Kullanımı	Öntest	2.73	.924	29	.514	.638*
	Sontest	2.77	.858			
F8. İşbirliği ve Aile Eğitimi	Öntest	2.68	.897	29	1.693	.164*
	Sontest	2.82	.851			
Ölçek Geneli	Öntest	2.61	.854	29	1.812	.137*
	Sontest	2.69	.845			

* $p>0.05$, ** $n=30$

Tablo 23 incelendiğinde, kontrol grubu öğretmenlerin ölçek geneli ortalama ön test puanlarının 2.61, sontest puanlarının ise 2.69 olduğu görülmektedir. Buna ek olarak kontrol grubunun yeterlik ölçeği öntest ve sontest puanları arasındaki farkın değerlendirilmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda hem ölçek geneli hem de alt boyutlar düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın [$t(29)= 1.812$, $p>0.05$] oluşmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak kontrol grubu öğretmenlerin uygulama süresince yeterlik düzeylerinde anlamlı bir değişimin meydana gelmediği görülmüştür.

Bu bakımdan tablo 23'te verilen analiz sonuçları tablo 21 ile birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan bulgu, ÖYÖMEP'in öğretmenlerin özel yetenekliler ve eğitimlerine yönelik mesleki yeterliklerine önemli katkılar sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Daha sonra kontrol grubunun kendi içindeki ÖYÖMEP başarı testinden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının karşılaştırılabilmesi için ise yine bağımlı gruplar t testi (paired samples t test) işe koşulmuştur. İşe koşulan bağımlı gruplar t testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: Kontrol Grubunun ÖYÖMEP Başarı Testi Ön test – Son test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Test	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
Kontrol Grubu	Öntest	41,7	5,84	29	-.034	.976*
	Sontest	47,1	4.49			

* $p < 0.001$, ** $n = 30$

Tablo 24'e bakıldığında kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında ortalama 5.4 puanlık bir artış olmakla birlikte bu artış istatistiki olarak anlamlı değildir [$t(29) = -.34$, $p > 0.05$]. Bununla birlikte görülen bu artışın aynı testin tekrar uygulanmasının etkisi ile ortaya çıktığı söylenebilir. Tablo 24'te görülen analiz sonuçları tablo 22 ile birlikte değerlendirildiğinde ise ortaya çıkan bulgu öğretmen özyeterlik ölçeği bulgularını destekler şekilde, ÖYÖMEP'in öğretmenlerin özel yetenekliler ve eğitimlerine yönelik bilgi birikimlerine önemli katkılar sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3. ÖYÖMEP'in Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi 'Özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, özel yeteneklilerin eğitime yönelik mesleki yeterliklerinin arttırılması için geliştirilen ve uygulanan ÖYÖMEP'e yönelik görüşleri nasıldır?' şeklinde belirlenmiştir. Dördüncü probleme yönelik olarak eğitime katılan deney grubundaki otuz öğretmenin ÖYÖMEP'e ilişkin görüşlerine ölçek yeterlik alt boyutları kapsamında yer verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin programın genel olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesine ilişkin görüşleri alınmıştır ve bu programın eğitsel uygulamaları bağlamında gelecek yıllar için proje önerileri tartışılmıştır.

4.3.1. ÖYÖMEP Özel Yetenekliler Temel Bilgi İçeriğine Yönelik İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Özel Yetenekliler alanı öğretmen eğitime katılan deney grubundaki öğretmenlerin tamamı (30: % 100) Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Eğitimi Programını, Özel yetenekliler Alan Bilgisi yeterliği ile ilgili olarak tamamı faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Özellikle bu çocukları daha yakından tanımak için tanımlanmalarına ve genel özelliklerine ilişkin yeterli bilgi edindiklerini ve bu konuya ilişkin eğitimlerin kısa seminerler şeklinde yaygınlaşması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencileri tanımanın işin en önemli ögesi olduğunu ve daha iyi tanıdıkları zaman sınıftaki problem durumlarının çözümünün de daha kolay olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda deney grubundaki görüşülen öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Özel yeteneklilerin eğitimi alanında işin başı bu çocukları tanımak diye düşünüyorum. Tanımadığımız zaman doğru yaklaşımı geliştirmemizde mümkün değil. Bu eğitim biz öğretmenler için özel yetenekli öğrencileri tanımamız açısından çok faydalı oldu.' (Öğretmen, 7)

'Katıldığımız öğretmen eğitimi bu öğrencileri ve özelliklerini tanımamız açısından etkili oldu. Önceleri bu öğrenciler çocuk problemleri der geçerdik ama

şimdi problem tutumların hangi özelliklerinden kaynaklandığını ve nasıl çözümler geliştirilebileceğini daha iyi anlıyorum.’(Öğretmen, 20)

Eğitime katılan öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı ise (13: %43) özel yetenekli öğrencilerin tanımlanması, sınıflanması ve özelliklerine ilişkin program içeriğinde örnek olaylara ve gerçek yaşamdan başarılı uygulama örneklerine daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşe ilişkin anlatımlardan kesitler sunulmuştur.

‘Özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış özelliklerine ilişkin hazırladığınız kısa video benim için çok yararlı oldu. Eğitim programında örnek özel yetenekli öğrenci yaşamlarından kesitlere bol bol yer verilebilir.’ (Öğretmen 5)

‘Özel yetenekli öğrencilere ilişkin yaşanmış örnekler ve kişiler üzerinden anlatım kalıcı ve eğlenceli oluyor.’ (Öğretmen 11)

4.3.2. ÖYÖMEP İçeriğindeki Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim Model ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlilikler ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Öğretmen eğitimi programına katılan deney gurubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu (27: %90) program içeriğinin, kullanılan öğretim model ve yöntemleri hakkındaki yeterliği ile ilgili olarak yeterli bulduklarını ve bu tür eğitimlere daha sık yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerden bazıları ise model ve yöntemlere ilişkin atölye çalışmalarının çok destekleyici olduğunu ve pratik uygulamalara daha fazla yer verilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin eğitim programının devamı olabilecek nitelikte uzun soluklu proje geliştirilebileceğini vurgulamışlardır. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden kesitler verilmiştir.

‘Öğretmen eğitimi programı içeriğinde yapılan sunumların, açıklamaların ve örneklerin öğretim model ve yöntemleri konusunda faydası

oldu. Ancak bu model ve yöntemleri sınıfta hayata geçiren devam projelerine de yer verilmelidir. '(Öğretmen, 9)

'Eğitimim programı içeriğinde yapılan anlatımlar etkiliydi. Bu konuda daha önce bilmediğimiz ve uygulanabilir yöntemler varmış. Benim için çok olumlu oldu. '(Öğretmen, 27).

Eğitime katılan öğretmenlerin bir kısmı ise (11: %37) bu üniteye eğitim programında daha geniş yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler; kendileri için daha çok özel öğretim model ve yöntemlerini uygulayabilme becerisini edinmelerinin çok önemli olduğunu, bu konunun başlı başına bir eğitim programı haline gelebileceğini ve en çok eksikliğini hissettikleri yeterlik alanı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca bu kapsamda öğretim model ve yöntemlerinin çok geniş kapsamlı olmasına ve önemlilik durumuna vurgu yapmışlardır. Aşağıda bu görüşe ilişkin anlatımlardan kesitler sunulmaktadır.

'Ben burada işlenen öğretim yöntemlerini sınıfta destek eğitim öğretmeniyle koordineli olarak uygulayabileceğimi düşünüyorum. Bu konunun içeriği çok geniş. Bu nedenle daha detaylı işlenebilmesi için eğitim programındaki hacmi ve süresi artırılabilir. '(Öğretmen 8)

'Bazı içerikleri kendi okumalarımızla öğrenebiliriz. Ancak özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan öğretim model ve yöntemlerini öğrenebilmek için kapsamlı ve uygulamalı eğitim çok önemli. Bu konunun eğitim programının en can alıcı kısmını oluşturduğunu düşünüyorum. '(Öğretmen, 15)

Eğitime katılan öğretmenlerin yarıdan fazla bir kısmı da (18: %60) özel yeteneklilerin eğitiminde uygulanan model ve yöntemlere ilişkin sınıf içinde uygulayacakları hazır ders planı ve materyal eksiklerinin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmacı bu yöntemlere ilişkin materyallerin esnek olarak özel yetenekli öğrenci ve öğretmenin birlikte üretmesi gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte özel yeteneklilerin eğitiminde uygulanabilecek sınıf içi etkinliklerle ilgili yayımlanan kitaplar katılımcılarla paylaşılmıştır.

Ayrıca, destek eğitim odası açılarak uzman koordinatör eşliğinde okul çapında uygulamalar yapılabileceği ve bu uygulamalardan meydana gelen bir kaynak oluşturulabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Gelecek yıllarda araştırmacılar tarafından geliştirilen YÖGEM modelinin okul bazında uygulanarak destek eğitim odası temelli öğretim materyalleri geliştirilmesine karar verilmiştir. Aşağıda bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmaktadır.

‘Acaba özel yeteneklilerin eğitiminde uygulanan model ve yöntemlere göre geliştirilmiş sınıf içi uygulanabilecek etkinlik plan ve materyalleri hazırlanabilir mi? Bu yöntemlerin uygulamalarının hazır etkinlikleri elimizde olsa çok daha kolay uygulayabiliriz.’ (Öğretmen 11)

‘Özel yetenekliler için uygulanabilecek etkinliklerle ilgili Türkçe yayın ve materyal bulmakta zorlanıyoruz. Bu anlamda atölye çalışmalarında ortaya çıkan etkinlik örneklerinin programın en önemli kısmı olduğunu düşünüyorum.’ (Öğretmen 29)

4.3.3. ÖYÖMEP İçeriğindeki Özel Yetenekliler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Uygulama Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Deney grubundaki görüşülen öğretmenlerin tamamı (30: % 100) katıldıkları öğretmen eğitimi programı ile özel yetenekliler için BEP konusunda programın yeterli olduğunu ve faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki edindikleri bilgiler ile öğrenciler ve ailelere daha yararlı olacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenlerin BEP konusunda genel bir deneyimlerinin olduğunu ancak özel yetenekli öğrencileri için nasıl uygulanacağına yönelik özel bilgileri olmadığını ve bu konuda dikkat edilmesi gereken detayları eğitim kapsamında öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca aile ve öğrencinin de BEP geliştirme sürecine etkin katılımının önemini anladıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

‘Zaten kaynaştırma öğrencileri için BEP hazırlanması ve uygulanması ile ilgili tecrübemiz var. Bu eğitim programında da özel yetenekli kaynaştırma öğrencilerine BEP geliştirirken dikkat edilmesi gereken bazı detayları da öğrendik.’ (Öğretmen 4)

‘Bu konuda eğitim boyu öğrendiklerimizin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum. Bundan sonra BEP geliştirme ve değerlendirme sürecine aile ve öğrencinin kendisinin daha etkin katılmasını sağlamaya çalışacağım. (Öğretmen, 13)

‘BEP deyince genelde akla diğer özel eğitim grupları geliyor. Hâlbuki özel yetenekli öğrencilerde kendi potansiyel düzeyleri gözetilerek hazırlanmış bireysel eğitim planlarına aynı şekilde ihtiyaç duyuyormuş. Bu anlamda eğitim faydalı oldu. (Öğretmen, 17).

4.3.4. ÖYÖMEP İçeriğindeki Özel Yetenekliler için Tanılama ve Değerlendirme Bilgisi Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (30: % 100) özel yetenekli öğrencilerin tanılanması ve değerlendirilmesine ilişkin program içeriğinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda konuya ilişkin içerik analizinde, özellikle tanılama sürecinin güncel sorunlarına ve bu süreçte öğretmenler olarak kendi sorumluluklarına yönelik önemli bilgiler öğrendiklerini vurguladıkları görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden kesitler verilmiştir.

‘Tanılama ve değerlendirme sürecinin ülkemizde nasıl işlediğini tüm sınıf öğretmenleri az çok biliyor. Ancak bu süreçte özellikle yönlendirme aşamasında bize düşen görevi yerine daha iyi getirebilmemiz için bu eğitim çok faydalı oldu.’ (Öğretmen, 10)

‘Bu içerikle ilgili özellikle özel yeteneklilerin tanılanma ve değerlendirilmesine ilişkin güncel sorunlar ve gelişmelerle ilgili eğitimde

aktarılanlar çok yararlı oldu. Üniteyle ilgili eğitimi yeterli buluyorum.'
(Öğretmen, 23)

4.3.5. ÖYÖMEP İçeriğindeki Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmen Nitelikleri ve Sorumluluklar Hakkındaki Yeterlik Düzeyi ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Deney gurubundaki görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu (26: %86) eğitim programının içeriğinin özel yeteneklilerin eğitiminde öğretmen nitelikleri ve sorumlulukları hakkındaki bilgilere ilişkin yeterli olduğunu ve kendileri açısından bu konuda yeterli bilgiye eriştiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin bu süreçte kendi özeleştirilerini sağlıklı yapabilmelerinin önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Özel Yetenekliler öğretmen eğitimi programı özel yetenekli bir öğrenciyle çalışan bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerle ilgili yeterli bilgi veriyor.' (Öğretmen, 7).

'Bir öğretmen sahip olması gereken nitelikleri ve sorumluluklarını iyi bilmeli ve öz değerlendirme yapabilmeli. Bu konunun programda yer almasını isabetli buluyorum ve eğitimin yararlı olduğunu düşünüyorum.' (Öğretmen, 19)

Öğretmenlerin az bir kısmı ise (4: %14) konu içeriğinin çok yüksek standartlar çizdiğini ve kendileri açısından değerlendirdiklerinde başarısızlık hissine neden olduğunu vurgulamışlardır. Özel yetenekliler için ideal öğretmen nitelikleri nasıl olmalıdır? sorusunun tartışıldığı bu alt boyutta öğretmen niteliklerine yönelik aşırı beklenti olduğu kanaati ortaya çıkmıştır. Bu dört öğretmenle nitel görüşme sonrası bu konu detaylı görüşülerek ideal öğretmen standartlarının bir yargı ölçütü olmadığı ve bir ideal hedefi ölçütü olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Aşağıda bu içerikteki öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

‘Özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çok başarılı ve kapsayıcı bir öğretim atmosferi oluşturmak gerekiyor. Bu durum benim sınıf mevcudum ve kişisel donanımım açısından imkânsızmış gibi görünüyor. (Öğretmen 6)

‘Öğretmen nitelikleri ve sorumlulukları bana kendi açımdan biraz ütöpik geldi. Yine de bu niteliklerin neler olduğunu bilmemizin faydalı olduğunu düşünüyorum. Özeleştirir yapabilen öğretmenin başarıya ulaşacağına inanıyorum.

4.3.6. ÖYÖMEP İçeriğindeki Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Araştırmaya katılan deney gurubundaki öğretmenlerin tamamı (30: % 100) öğretmen eğitimi programı içeriğinin özel yetenekli öğrenciler için etkili sınıf yönetimi açısından yeterli bulduklarını ve özellikle özel yeteneklilerde sıklıkla karşılaşılan sınıf içi davranış problemleriyle başa çıkabilmeleri için faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

‘Sınıf yönetimi tecrübeyle kazanılan bir yeterlik olsa da bu program da özel yetenekli çocuklar ile ilgili sınıf yönetimi açısından birçok doğru bildiğimiz yanlışlar olduğunu görmüş olduk. Bu ünite açısından da programın faydalı olduğunu düşünüyorum. (Öğretmen, 21)

‘Bu konuda öğretmen eğitimi programından aldığımız bilgiler yeterliydi. Özellikle sınıf içinde davranış probleminin kaynağını bilmeyince sorunların bu nedenle kronikleştiğini anladım. Ayrıca bu konuda öğretmen arkadaşların kendi sınıflarından anlattıkları örnek durumlar üzerine tartışmalar çok yararlı oldu. (Öğretmen, 6).

4.3.7. ÖYÖMEP İçeriğindeki Özel Yetenekliler için Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı Yeterlikleri ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Deney gurubundaki görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu (24: %80) öğretmen eğitimi programı içeriğindeki özel yetenekli öğrenciler için öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda program içeriğini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler bu ünite içeriği hakkında okullardaki fiziksel yetersizlikleri vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler ise okullarda temin edilmiş olan akıllı tahta gibi teknolojilerin özel yetenekliler için proje tabanlı olarak aktif kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

‘Eğitim yeterliydi ancak okullarımızın olanakları bu konuda yeterli değildir. Özellikle özel yetenekli çocukların laboratuvar ortamlarıyla erken tanışmaları gerektiğini düşünüyorum. Okullarda bu öğretim teknoloji ve materyal geliştirme yaygınlaştırılmalıdır’(Öğretmen, 16).

‘Aldığımız eğitim içerik açısından yeterliydi bence. Son yıllarda yapılan yatırımlarla çok güzel teknoloji imkânlarına da sahibiz. Ancak bu imkânları özel yetenekli çocuklar için nasıl kullanabiliriz? Bunu daha önce düşünmemiştik. Eğitim sırasındaki bu konu üzerine yapılan tartışmalar çok yararlı oldu’(Öğretmen, 30).

Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı ise (6: %20) bu ünitenin zaman problemi nedeniyle çok kapsamlı ele alınamadığını ve programın verimliliği açısından eğitimden çıkarılmasının daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin genel olarak materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı olarak belli düzeyde olduklarını vurgulamışlardır. Öğretmen görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle kesitler halinde aşağıda sunulmaktadır:

‘Materyal geliştirme ve teknoloji kullanımının eğitimde çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ancak ya bu konu başlı başına bir eğitim programı haline getirilip uygulamalı olarak işlenmeli. Ürünler ortaya çıkmalı ya da

bence diğer önemli ünitelere daha iyi yoğunlaşmak için programdan çıkarılmalıdır.’ (Sınıf 2)

‘Materyal tasarlama ilkeleri gibi teorik bilgiler elbette faydalı ancak bizim pratik sonuçlara ve uygulamalara daha çok ihtiyacımız var. Bu konunun bence programın gereksiz ünitesi olduğunu düşünüyorum. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin genel olarak materyal kullanımı bilgisinin yeterli olduğunu düşünüyorum. (Sınıf, 27)

4.3.8. ÖYÖMEP İçeriğindeki Özel Yeteneklilerin Eğitiminde İşbirliği ve Aile Eğitimi Hakkındaki Yeterlikler ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Görüşmeye katılan deney gurubundaki öğretmenlerin tamamı (30: % 100) eğitim programının Özel Yeteneklilerin Eğitiminde İşbirliği ve Aile Eğitimi alanındaki içeriğini yeterli bulduklarını belirtirken eğitim içeriğinin program sonrası uygulanmasının kendileri için çok faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bunun sonucu olarak, eğitim sonrası okuldaki özel yetenekli öğrenci velileri davet edilerek araştırmacılar ve öğretmenlerin katıldığı bir toplantı düzenlenmiştir. Aşağıda öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşlerinden kesitler verilmiştir.

‘Anne babanın eğitimde aktif rol almalarının ne kadar değerli olduğunu biliyorum. Bu eğitimle aileyle sağlıklı iletişim ve ailenin sürece etkin katılımının nasıl sağlanabileceğini öğrendim.’ (Öğretmen, 10).

‘Anne babalar sık sık özel yetenekli öğrenciyle ilgili bize başvuruyorlar. Bizde onları yönlendirmekte çok eksik kalıyorduk. Eğitim bu açıdan olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum.’ (Öğretmen, 19)

‘Zaten ilk iş burada öğrendiğim bilgileri ve paylaşılan başvuru kaynaklarını özel yetenekli öğrencilerimin aileleriyle de paylaşmayı düşünüyorum. Ailelerle oturup birlikte müdahale planları yapmamız gerekiyor. (Öğretmen, 22).

4.3.9. ÖYÖMEP'in Geliştirilmesi ve İyileştirilmesine Yönelik Deney grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Görüşleri

Bu başlık hem öğretmenlerle toplu olarak program sonrası tartışılmış hem de yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğretmenlerin fikirleri sorulmuştur. Görüşme yapılan deney gurubundaki öğretmenlerin eğitim programının geliştirilmesine yönelik birçok özgün ve olumlu önerileri olmuştur. Ayrıca bu eğitim programı sonrası öğretmenler tarafından özel yetenekli öğrencilere yönelik birçok proje fikri üretilmiştir. Örneğin küçük bir grup öğretmenle yıllık düzeyde planlanmış olarak bu eğitim programının uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Bu önerilerin tamamı gelecek projeler için araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Aşağıda öğretmenlerin görüş ve önerilerinden bazı kesitler sunulmuştur.

'Daha önce özel yeteneklerle ilgili eğitime katılmış bir öğretmen olarak katıldığım bu eğitimin kıyaslanmayacak kadar çok geniş kapsamlı olduğunu belirtmeliyim. Bu eğitim programı bence yeni başlayan öğretmenlerin zorunlu katıldığı 3 aylık bir program haline getirilmelidir. (Öğretmen, 2)

Bu eğitimin küçük bir grupta bir yıllık bir proje olarak uygulanmasını isterim. Böyle bir proje için gönüllü olurum. Sınıfta öğretmenlerin uygulamalarının takip edildiği ve ona göre ürünlerin geliştirildiği bir şekilde de bu eğitim programı uygulanabilir. (Öğretmen, 18).

'Türkiye genelindeki tüm ilk ve orta dereceli okullarda özel yetenekli çocuklar ile ilgili bu programın uygulanması gerektiğini. Programa katılmaktan mutluluk ve heyecan duydum. Özel yeteneklilere yönelik bu eğitim programının önerdiği uygulamalar açısından aslında tüm öğrenciler için faydalı olduğunu düşünüyorum. (Öğretmen, 21)

BÖLÜM V: TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri için Öğretmen Mesleki Yeterlik Eğitim Programının (ÖYÖMEP) etkililiğini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde elde edilen bulgulardan yola çıkarak yapılan tartışma alt problemlere göre sunulmuştur. Araştırmanın alt problemlerinin çözümüne yönelik elde edilen bulgular alanyazındaki bilimsel araştırmaların sonuçları dikkate alınarak tartışılmıştır.

Bu aşamada öncelikle ÖYÖMEP'in geliştirilmesi için temel alınan ve araştırmada öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla adeney öncesi yürütülen ve yöntem bölümünde bulgularına değinilen nitel çalışma sonuçları tartışılmıştır. Daha sonra araştırma bulguları tartışılmıştır.

5.1. Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Tartışma

Araştırma da deney öncesi nitel yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yürütülen çalışma da öğretmenlere yöneltilen ilk soru özel yeteneklilerin tanınması, değerlendirilmesi ve sınıflandırılmalarıyla ilgili alan bilgisi yeterliklerine yöneliktir. Görüşülen öğretmenlerden alınan verilerin sonucu olarak; BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin hem mesleki olarak tamamen konuya odaklı olmaları ve aldıkları eğitimler nedeniyle özel yetenekli öğrencilerin tanınması, değerlendirilmesi ve sınıflandırılmalarıyla ilgili daha yeterli bilgiye sahipken, özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenleri bilgi düzeylerini yetersiz görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu sınıf içinde özel yetenekli öğrenciyi fark etse de öğrenciyi nasıl değerlendireceği ya da hangi kategoride bir özel yetenek olduğunu sınıflayacağı ya da bu tip öğrencilerin nasıl tanındığına ilişkin yeterli fikir ve bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Şahin ve Kargın (2013) ise benzer şekilde, sadece bu alt başlığa yönelik yürüttükleri araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel yeteneklilerin tanınması ve değerlendirilmesine ilişkin bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğunu yaptıkları saha araştırmaları sonucu belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise; özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan modellerle ilgili bilgi yeterliliklerine ilişkindi. Sonuç olarak öğretmenlerin özel yeteneklilerle ilgili eğitsel modellere ilişkin bilgi düzeylerini hem BİLSEM hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun (19: %63) kendilerini yetersiz hissettiklerini bulgular göstermektedir. Bu başlıkta ilk soruya oranla daha yüksek düzeyde bir yetersizlik durumunun belirtildiği görülmektedir. Bazı öğretmenler uygulanan modellere ilişkin hiçbir fikri olmadığını bile belirtmişlerdir. BİLSEM öğretmenleri ise okudukları ya da hakkında eğitim aldıkları eğitsel modellere yönelik bilgilerinin kuramsal boyutta kaldığını ve uygulamaya dönük becerilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Kamuda çalışan öğretmenlere yönelik Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan hizmet içi eğitim planlarına bakıldığında da, bu konuda sınıf öğretmenlerine yönelik herhangi bir planlama olmadığı (MEB, 2014, 2012, 2011, 2010, 2009, 2008, 2007, 2006b, 2005), görevde olan öğretmenlere yönelik sertifika programlarının düzenlenmediği, sınıf öğretmeni adaylarına ise öğretmenlik mesleği seçiminden sonra-göreve başlamadan önce herhangi bir eğitim verilmediği tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının kendi araştırma raporlarında da sınıf öğretmenlerinin konuya ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğuna ilişkin benzer sonuçlara yer verilmiştir (Aktaran: Gökdere ve Ayvaci, 2004 ve İnan, Bayındır ve Demir, 2009). Bu noktada geliştirilen ÖYÖMEP'in ülkemizde özellikle sınıf öğretmenlerinin özel yetenekliler ve eğitimlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için önemli bir boşluğu doldurabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin, yapılan görüşmelerde en çok eksikliğini hissettikleri yeterlik boyutlarından biri olarak özel yeteneklilerin eğitimde kullanılan modellere ilişkin yeterlik olduğu görülmektedir. Ayrıca bu bulgulara dayalı olarak; öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik alacakları bir eğitim programında, kullanılan eğitsel modellerle ilgili uygulamaya dönük ve pratik beceriler içeren kapsamlı bir içerik görmek istedikleri anlaşılmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise; özel yetenekli öğrenciler için öğretimi planlama ve farklılaştırmaya yönelik yeterliliklerine ilişkindi. Sonuç olarak tüm alt başlıklara bakıldığında her iki gruptan tüm öğretmenlerin kendilerini en yetersiz hissettikleri başlığın bu konu olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin hiçbir bilgisinin ya da fikrinin olmadığını belirten öğretmen olmamakla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (24: %80) kendilerini yeterli bulmadıkları ve eğitime gereksinim duyduklarını belirttikleri gözlemlenmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin farklılaştırma stratejilerini kendi sınıfları için uygulanabilir bulmadıklarını belirttikleri görülmektedir.

Öğretimi planlama ve farklılaştırma stratejilerine eğitim programında kapsamlı olarak yer verilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Ayrıca verilen eğitiminde oldukça kolay uygulanabilir ve basit adımlarla planlanan ve pratiğe dönük olmasının gerekliliği görülmektedir. Öğretmenlerin özel yetenekliler için geliştirilmiş farklılaştırma stratejilerinin çok idealize olması ve kendi sınıf ve müfredat yapılarına uygun olmaması gibi kaygılarının olduğu görülmektedir.

Bu başlığa ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve BİLSEM öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin ve uygulama becerilerin yetersiz olduğu Sak (2012) tarafından da belirtilmiştir. Ayrıca 2015 yılında yapılan Bilim ve Sanat Merkezlerinde Uygulanan Etkinliklerin Geliştirilmesi ve Zenginleştirilmesi Çalıştayında da BİLSEM öğretmenlerinin öğretimsel müdahalelere ilişkin bilgi düzeylerinin yetersizliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca Akkaş ve Tortop'ta (2015) özel yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırmaya yönelik yaptıkları araştırma da ülkemizde bu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu alanda çalışan akademisyenlerden hizmet içi eğitimler almasının gerekliliğini belirtmişlerdir.

Araştırmada beşinci olarak özel yetenekliler için aile eğitimi ve danışmanlığına ilişkin yeterliliklere yönelik öğretmenlere soru yöneltilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak ta öğretmenlerin her iki gruptan çoğunluğunun bilgi düzeylerini yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Bu konuda BİLSEM ve Sınıf

öğretmenleri arasında birbirine çok yakın öz değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlere göre bu konu uzmanlık gerektiren ve kesinlikle eğitim alınmasını gerektiren bir konudur. Çoğunlukla aile ile yakın iletişim içinde olduklarını ancak aileye danışmanlık yapmak konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmektedirler. Dağlıoğlu, (2010)'in öğretmen ve ailelerle yürüttükleri araştırma bulguları da benzer şekilde özel yeteneklilerin eğitiminde veli-öğretmen işbirliğinin zayıf ve öğretmenlerin bu güçlüklerle çözüm getirme noktasında ebeveynlerle işbirliği konusunda çok yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde aile eğitim ve danışmanlığı konusu ülkemiz ihtiyaçları dikkate alınarak ÖYÖMEP'te ele alınmıştır.

Öğretmenlerin bu başlığa ilişkin yorumları incelendiğinde; özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili genel bilgi yetersizlikleri nedeniyle ailelere danışmanlık yapmak konusunda da kendilerini yetersiz hissettikleri söylenebilir. Ayrıca görüşme sonuçlarına göre bu alandaki yetersizlik durumunun; öğretmenlerde ailelerin beklentilerini karşılayamama kaygısına neden olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim programından en büyük beklentilerinden birisi de, onları velilerin beklenti ve taleplerine karşı daha hazır hale getirmesi olduğu söylenebilir.

Özel yetenekli bireylerin mutluluğu ve eğitim sürecinde en üst düzeyde performans gösterebilmesi için, okul kadar aile de eğitim sürecine aktif katılmalıdır (Sarı, 2003). Ailelerin farklılıkları ile öne çıkan özel yetenekli çocuklarının kapasitelerini en üst noktaya ulaştırma ve süreklilik sağlama konusunda sorumlulukları bulunmaktadır. Aileler bu sorumluluklarını çocuklarını tanıyarak, gelişim özelliklerini ve ne yapabileceklerini bilerek gerçekleştirebilirler (MEB, 2013). Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin aileleri bilinçlendirme ve danışmanlık yapma rollerinin çok önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada ihtiyaç analizlerine yönelik altıncı soru olarak ise; “Özel Yetenekli Öğrenciler için Sınıf Yönetimi İlkeleri ile İlgili Bilgi Yeterlikleri”

hakkındaki görüşlerini öğrenmeye yönelik soru yöneltilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak ise diğer soruların aksine olarak, öğretmenlerin çoğunluğu kendilerinin yeterli düzeyde oldukları görüşündedirler. Bu durumun araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim olarak iyi durumda olan ve çoğunluğu on yılın üzerinde görev yapan öğretmenler olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca özellikle BİLSEM öğretmenlerinin küçük mevcutlu ve özel programla eğitim vermeleri nedeniyle de sınıf yönetiminde başarılı oldukları düşünülebilir.

Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası (8: %53) genel sınıf yönetiminde kendilerini başarılı bulmakla beraber özel yetenekli öğrencilere has bazı sınıf içi problem davranışlarla baş etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin Clark (2007: 311) özel yetenekli öğrenciler için uygun eğitim ortamı sağlanamazsa öğrencinin davranış problemleri olarak bu duruma tepki verebileceğini belirtmiştir. Sezer (2015)'in özel yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin yaptığı araştırmada ise öğretmenler; özel yetenekli çocukların %40.4'ünün sınıf içinde sıklıkla problem davranışları sergilediğini belirtmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmek için yaptırım uygulama ya da özel destek verme gibi yöntemler kullandığı gözlemlenmiştir.

Kaya ve Ataman (2017) ise, özel yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur. Yaptıkları sınıf içi gözlemlerinde öğretmenlerin, özel yeteneklilerin problem davranışlarına yönelik müdahalelerinin çoğunlukla yetersiz olduğunu gözlemlemişlerdir. Sonuç olarak; bu başlıkta ortaya çıkan bulgular ışığında, geliştirilen eğitim programında, sınıf yönetimine ilişkin genel bilgilere yer verilmeyerek özel yetenekli çocukların sınıf içinde problem davranışları niçin sergiledikleri?, problemin kaynağının neler olabileceği? ve özel yeteneklilerde sıklıkla görülen problem davranışlarına müdahale yöntemlerine ilişkin bilgilere yer verilmesi uygun görülmüştür.

Öğretmenlerle yürütülen görüşmelerde yedinci olarak ise; “Özel Yetenekli Öğrenciler için Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Bilgi Yeterlikleri” hakkındaki görüşlerinin analizine yönelik soru yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (18: %60) özel yetenekli öğrenciler için ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. BİLSEM öğretmenlerinin tamamı (15: %100) özel yetenekli öğrenciler için ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görürken, Sınıf öğretmenlerinin ise sadece üçü (3: %20) bu konuda yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi BİLSEM ve sınıf öğretmenlerinin arasında ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri konusundaki algıları arasında büyük fark gözlenmektedir. Bu durumun öncelikli olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde özel yetenekli öğrenciler için özel bir ölçme ve değerlendirme yapmazken BİLSEM’lerde tamamen özel yetenekliler için geliştirilmiş ve süreç temelli performans değerlendirmelerinin kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu bağlamda görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluk bir kısmı (12: %20) özel yetenekliler için özel bir ölçme ve değerlendirme yöntemi uygulamadıklarını belirtmiştir. Yine sınıf öğretmenlerinin üçte ikisi (10: %66) geleneksel standart ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını ve süreç temelli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, ölçme ve değerlendirme araçları özel yetenekli öğrencinin düzeyinin çok altında olduğu durumlarda ne yapmaları gerektiğini bilmediklerini belirtmişlerdir.

Bu konudaki öğretmen görüşleri analiz edildiğinde öğretmenlerin; özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan öğrenme kontratları, portfolyo değerlendirme, performans analizi, açık uçlu sorular, araştırma ve projeye dayalı değerlendirme gibi çağdaş bilimsel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini büyük çoğunlukla kullanmadıkları ve bu alana ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin Lassig (2009), özel yetenekli çocukların tek bir değerlendirme yoluyla

değerlendirilmesinin yetersiz olacağını ve öğretimin niteliğini de doğrudan etkileyeceğini belirtmiştir. Kaufman ve Sternberg (2008) ise, özel yeteneklilerin seviyelerinin altındaki zorluk düzeyinde ölçme araçlarının özel yeteneğin gelişimini olumsuz etkilediğini ve öğrenme motivasyonunun düşmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Köksal, Göğsu ve Akkaya (2017) ise araştırmalarına katılan 157 uzmanın, özel yeteneklilerin eğitiminde en çok ürün değerlendirme ve öz değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarının kullanımının önemini vurguladıklarını belirlemişlerdir. Sonuç olarak, özel yeteneklilerin eğitimi alanı için geliştirilen öğretmen eğitim programında, MEB genel öğretmen yeterliliklerinin de önemli bir yer alan ölçme ve değerlendirme becerilerine ilişkin, öğretmenlerin kullanabilecekleri pratik ve uygulanabilir alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerin yer almasının gerekliliği görülmüştür.

Görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise; “Özel Yetenekli Bulunan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerde Bulunması Gereken Özel Alan Mesleki Yeterliliklerine” ilişkindi. Özel alan mesleki yeterlikleri tüm diğer sorularla ilişkili olmakla birlikte öğretmenlerin bu soru ile genel olarak özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerde bulunması gereken niteliklere yönelik en önemli gördükleri öğelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece program içeriğinin hazırlanmasında dikkate alınmasını istedikleri öncül başlıklar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak ise; görüşülen sınıf öğretmenleri ve BİLSEM öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (26: %97) özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu öğrencilerin genel özellikleri ya da gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olması gerektiğini ve öğrenme özelliklerinin ve gereksinimlerinin iyi bilinmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, özel alan yeterliliği olarak öğretmenlerin görüşlerinde en çok özel yeteneklilerin özelliklerine ilişkin bilginin öne çıktığı söylenebilir. Bu sonucu destekler şekilde Dağlıoğlu (2010), öğrenciyi tanımanın ve öğrencinin farklı özelliklerini bilmenin en önemli öğretmen mesleki yeterliliklerinden birisi olduğunu

belirtmiştir. 2006 yılında yayımlanan MEB öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri içerisinde de Kişisel ve Mesleki değerlerden sonra öğretmenlik yeterlilikleri içerisinde ikinci sırada “öğrenciyi tanıma” başlığına yer verilmiştir. Araştırmadaki bu bulgu genel alanyazın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu bağlamda, öğrenciyi tanımanın eğitimin niteliğinin artırılması için özellikle özel yeteneklilerin eğitimi alanında çok önemli olduğu söylenebilir. Bu durum eğitim programının geliştirilmesine ilişkin önemli ipuçları vermektedir.

İkinci en çok vurgulanan mesleki yeterlik alanının ise bireyselleştirilmiş ya da farklılaştırılmış öğretim yapabilme yeterliği olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası; (16: % 53) ise özel yeteneklilerin eğitiminde özel alan yeterlilikleri kapsamında bireyselleştirilmiş ya da farklılaştırılmış öğretim yapabilme yeterliliğine vurgu yapmışlardır. Bu görüşler ışığında, geliştirilen eğitim programında, özel yeteneğin sınıf içinde nasıl destekleneceğine ilişkin bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim stratejilerine geniş kapsamlı olarak yer verilmiştir. Özellikle sınıf içinde pratik ve kolay uygulanabilir zenginleştirme yöntemlerinin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiler eğitim programının içeriğine alınmıştır.

Araştırmanın nitel ihtiyaç analizleri kapsamında görüşülen öğretmenlere sorulan son soru ise; “Öğretmenlerin Ülkemizde Özel Yeteneklilerin Eğitimi ile İlgili Genel Görüşlerine” ilişkindi. Toplanan verilerden içerik analizi yöntemiyle elde edilen bulgular dört temel başlık altında toplanmıştır. Birinci olarak; görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu (26: % 93) özel yetenekli öğrencilere yönelik ülkemizdeki eğitim öğretim faaliyetlerini yeterli bulmamaktadır. Aynı zamanda gerek okul içi gerekse okul dışı özel yetenekli öğrencilerin özel eğitim gereksinimlerini karşılayacak destek eğitim ortamlarının bulunmadığını belirtmektedirler. Örneğin öğretmenler; yapılan faaliyetlerin çok az bir özel yetenekli öğrenci grubuna ulaştığını, bu konuda geçmiş yıllarda daha iyi olduğumuzu ve ilkokuldan başlayarak her okulun kendi içinde müdahale programları uygulaması gerektiğini belirtmişlerdir.

İkinci olarak ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin yine çoğunluk bir kısmı (22: % 74), özel yetenekli öğrencilere yönelik okul içi destek eğitim programlarına olan şiddetli ihtiyacı belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler; BİLSEM'lerin ve sınıf içinde yaptıkları desteklerin yetersiz olduğunu ve okulda destek eğitim odası temelli geliştirilecek bir programın çok yararlı olacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin genel görüş olarak en çok belirttikleri üçüncü konu ise müfredat düzeyinin özel yetenekli öğrencilerin düzeyinin altında olması nedeniyle öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkindir. Görüşme yapılan öğretmenlerden yarıdan fazlası (17: %57), seviyesinin çok altında eğitime maruz kalan özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları, derste sıkılma ya da çalışma disiplini kazanamama gibi sorunları vurgulamıştır. Bu görüşlerden özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel yetenekli çocuklarda görülen beklenmedik başarısızlık sorununa ve bu sorunun temel etkenlerine yönelik sorunları vurguladıkları görülmektedir.

Dördüncü olarak ise, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin yarıya yakın bir kısmının (6: %40) belirttikleri bir diğer görüş, özel yetenekli öğrencilerin özellikle ortaokul ve lise düzeyinde eğitsel ihtiyaçlarının daha çok göz ardı edilmesidir. BİLSEM öğretmenleri bu konuda herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Buna göre; sınıf öğretmenleri; kendilerinin öğrencilerini daha yakından tanımaları nedeniyle özel yetenek ve ihtiyaçlarını daha iyi fark edebildiklerini ve elden geldiğince destek olmaya çalıştıklarını ancak ortaokul ve lisede bu çocukların göz ardı edildiğini ve normalleşerek kaybolduklarını düşünmektedirler.

Konuya ilişkin ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde; Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve uygulanan eğitim politikalarının değerlendirilmesine ilişkin birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Bilgili, 2000, Karabulut, 2010, Sarı 2012, Sak, Ayas, Bal Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Demirel Gürbüz, 2015, Cevher Kılıç, 2015). Ayrıca BİLSEM'lerin karşılaştıkları sorunlar ya da BİLSEM'lerin etkililiğinin

değerlendirilmesine ilişkin de birçok araştırmanın yürütüldüğü görülmektedir (Sarı, 2014). Öğretmenlerin belirttikleri görüşlerin ve sorunların bu araştırma bulguları ile benzer özelliklerde olduğu görülmektedir. Örneğin Sak ve arkadaşlarının (2015) araştırmasında özel yeteneklilerin eğitiminde en çok öne çıkan eksik ve problemlerin: tanımlardaki tutarsızlıklar, tanım ve uygulama arasındaki uyumsuzluk, ulusal tanımlamalardaki yetersizlikler, program türlerinin yetersizliği, öğretmen niteliğinin düşüklüğü, program geliştirmede uzman yetersizliği ve üstün yeteneklilerin eğitime karşı olan tutumlar olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanında geçmişe göre başta BİLSEM'ler olarak yürütülen çalışmaları takdir ettikleri ancak bununla birlikte ulaşılan özel yetenekli öğrenci açısından verilen özel eğitim desteğini yetersiz buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanında belirttikleri bu genel görüşler, özellikle destek eğitim odası ve özel yeteneklilerin beklenmedik başarısızlık sorunlarına ilişkin görüşleri dikkate alınarak eğitim programının içeriği geliştirilmiştir.

5.2. ÖYÖMEP'in Etkililiğinin Nicel Olarak Test Edilmesine Yönelik Tartışma

Bu bölümde araştırmanın deneysel uygulamasının öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubuna uygulanan nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bu bağlamda bulgular bölümünde yer verildiği gibi öncelikle deney ve kontrol gruplarının nicel veri toplama araçlarından elde edilen son test puanları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş daha sonra ise deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki deney ve kontrol gruplarından elde ettiği ön test ve son test sonuçları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen ÖYÖMEP'e katılanlar ve katılmayan öğretmenlerin 'Özel Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Mesleki Yeterlik Ölçeği' son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur

[$t = 36,409$, $p < 0.001$]. Araştırmada kontrol ve deney gurubundaki öğretmenlerin son test puanlarının farklı olması özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının, özel yetenekli öğrencilerle ilgili programda yer alan mesleki yeterlilik alanlarına ilişkin etkili bir program olduğunu göstermektedir.

Ölçek deney ve kontrol grubu son test puanları alt boyutlar bazında incelendiğinde ise 3. ve 7. Faktör için p değerinin 0.001 ve t değerlerinin diğer faktörlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer faktörler için ise p değeri 0.000 olarak bulunmuştur. Bu durum 3. faktör olan “Özel Yetenekliler için BEP Yeterliği” ve 7. faktör olan “Özel Yetenekliler için Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı” boyutlarında programın etkililiğinin diğer boyutlara göre kısmen daha az olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna göre, öğretmenlerin BEP geliştirme ve kullanmaya yönelik ön yargılarının bulunması ve materyal ve teknoloji kullanımında nitel bulgularda da görülen önceden daha yeterli olduklarını düşünme durumları nedeniyle bu iki boyuttaki etki düzeyinin diğer alanlara göre düşük kaldığı sonucu çıkarılabilir.

Araştırma bulgularından deney grubuna uygulanan ölçek ön test son test puanları karşılaştırması sonuçlarına göre ise ÖYÖMEP’in, Özel Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Yeterliklerini artırmada etkili bir program olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen eğitim programına katılan öğretmenlerin, Özel yetenekliler ile ilgili bilgi, kavram ve uygulamalarda kendilerini yeterli görmeleri öğretmenlere verilen hizmet içi öğretmen eğitimi programının önemli olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, alanda yapılan benzer öğretmen eğitimi ve öğrencilerle yapılan bazı çalışma sonuçları (Ergin, Akseki ve Deniz, 2012; Şahin ve Kargin, 2013; Serin ve Korkmaz, 2014; Kaya ve Ataman, 2017) ile de paralellik göstermektedir. Ayrıca Ergin, Akseki ve Deniz (2012) 90 öğretmenle yürüttükleri çalışmada, sınıf öğretmenlerinin en çok gereksinim duydukları ve ilgi duydukları hizmet içi eğitim programın alanlarından birisinin özel yeteneklilerin eğitimi olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Serin ve Korkmaz (2014), 230 sınıf öğretmeniyle yürüttüğü

araştırmada öğrenme güçlüğünden sonra öğretmenler için en yararlı bulunan hizmet içi eğitim programının özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Ölçek deney grubu ön test ve son test puanları alt boyutlar bazında incelendiğinde ise, 3. faktörün p değerinin 0.003 olduğu ve t değerinin 6,612 olduğu görülmektedir. Bu değerler ile ikinci alt problemle benzer şekilde “Özel Yetenekliler için BEP Yeterliği” boyutunun etki düzeyi en düşük boyut olduğu görülmektedir. Bu bağlamda özel yetenekliler için özellikle kaynaştırma statüsünde olan özel yetenekli öğrenciler ve destek eğitim odasına katılan öğrenciler için BEP programının nasıl geliştirileceğine ilişkin program içeriğinin iyileştirilmesi gerektiği söylenebilir. 4. ve 7. faktörün ise p değerinin 0.001 olduğu görülmektedir. Buna göre, “Özel Yetenekliler için Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı” ve “Özel Yetenekliler için Tanılama ve Değerlendirme Bilgisi” faktörleri için nitel bulgularla birlikte değerlendirme yaptığımızda; öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin programa katılmadan bu boyutlarda daha iyi olması nedeniyle programın etki düzeyinin diğer boyutlara göre daha az olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmada, öğretmen eğitimine katılmayan kontrol gurubunun ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ ön test ve son test puanları arasında yapılan bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(29) = 1.812, p > 0.05$]. Bununla birlikte kontrol gurubunda bulunan öğretmenlerin son test puanlarının ön test puanlarına göre daha çok az daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak kontrol gurubunda bulunan öğretmenlerin son test puanlarında bir miktar yükselme olması anlamlı düzeyde değildir. Ölçek alt boyutlarının tamamında da, ölçek geneliyle aynı şekilde kontrol grubu ön test son test sonuçlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre araştırma bulguları, kontrol grubu öğretmenlerin yeterlik düzeylerine ilişkin araştırma bulguları deney grubuna uygulanan programın etkililiğini destekler şekilde olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma da uygulanan ikinci nicel veri toplama aracı olan ÖYÖMEP başarı testi aracılığı ile özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen özyeterlik ölçeği verilerinin desteklenmesi, ÖYÖMEP'in programın akademik kazanımlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi yoluyla da sınanması ve böylece araştırmanın bilimsel sonuçlarının güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, katıldıkları ÖYÖMEP eğitiminin öğretmenlerin; 'özel yetenekliler ve eğitimleri konusundaki bilgi düzeyleri açısından hangi düzeyde etkili olduğunu' gözlemlenmeye çalışılmıştır. Deney grubunun kendi içindeki ÖYÖMEP başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puanları bağımlı gruplar t testi yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre, deney grubunun özel yeteneklilerin eğitimi alanına ilişkin akademik kazanımları anlamlı düzeyde artmıştır [$t(29)=-17.710$, $p<0.05$].

Elde edilen bu bulgu incelendiğinde, deney grubu öğretmenlerinin akademik başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, son test lehine ortalama olarak 40.2 puanlık bir farkın olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle deney grubu öğretmenlerinin özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki yeterlik düzeylerine ilişkin akademik kazanımların artmasında uygulanan öğretmen eğitim programının etkili olduğu ifade edilebilir. Bu durum uygulanan öğretmen özyeterlik ölçeğinden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Kontrol grubunda ise ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir [$t(29)=-.548$, $p>0.05$]. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının araştırma modeline uygun yapı geçerliği sağlandığı görülmektedir. Son test karşılaştırmalarına göre ise deney grubu lehine anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir [$t(29)=16.863$, $p<0.05$]. Bu bulgu ise deney grubuna uygulanan programın etkili olduğuna yönelik ölçekten elde edilen bulguları desteklemektedir.

5.3. ÖYÖMEP'in Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘Özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, uygulanan ÖYÖMEP’e yönelik görüşleri nasıldır?’ şeklindeydi. Altıncı alt probleme yönelik olarak eğitime katılan deney grubundaki otuz öğretmenin ÖYÖMEP’e ilişkin görüşlerine ölçek yeterlik alt boyutları kapsamında yer verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin programın genel olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesine ilişkin görüşleri alınmıştır ve bu programın eğitsel uygulamaları bağlamında gelecek yıllar için proje önerileri tartışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin tamamı uygulanan eğitim programını yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Deney grubundaki öğretmenlerin tamamının özel yetenekli öğrencilerin eğitimi hakkındaki eğitim programının kendi öğretmen yeterliliklerinin artırılmasında da etkili olduğunu ifade etmeleri öğretmen eğitim programının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu sonuç araştırmanın nicel analizlerindeki ölçek bulgularını ve başarı testi bulgularını destekler niteliktedir. Bununla birlikte araştırma kapsamındaki alt boyutlara ilişkin alınan görüşler incelendiğinde eğitim programının içeriğinin öğretmen görüşlerine göre revizesinin ve programın uzun zamanlı bir proje için temel alınarak uygulama boyutunun geliştirilmesinin uygun olduğunun vurgulandığı görülmektedir.

Deney grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan eğitim sonu görüşmede öğretmenlere yöneltilen ilk soru; programda yer alan “Özel Yetenekliler Temel Alan Bilgisi” içeriği ile ilgiliydi. Görüşülen öğretmenlerin tamamı, öğretmen eğitimi programının özel yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Deney grubundaki öğretmenlerin bu öğrencileri tanımaları ve özellikleri hakkında eğitim programının yeterli ve kendilerinin de yeterli olduğunu ifade etmeleri öğretmen eğitim programının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Aynı şekilde bu sonuç araştırmanın nicel analizlerindeki faktör1 ölçek bulgularını destekler niteliktedir. Özellikle; sıklıkla öğrencileri tanımının işin en önemli ögesi olduğunu ve daha iyi tanıdıkları zaman sınıftaki problem durumlarının çözümünün de daha kolay olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu durumun konuya ilişkin birinci nitel araştırma tartışmalarında değinilen araştırma sonuçlarıyla da benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin tanımlanması, sınıflanması ve özelliklerine ilişkin program içeriğinde örnek olaylara ve gerçek yaşamdan başarılı uygulama örneklerine daha çok yer verilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bunun programın kazanım düzeyini artıracığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Buna göre, eğitim programının içeriğinde özel yeteneklilerle ilgili belgesel ve film kesitlerine ve biyografik örneklere yer verilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Görüşülen öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise, “Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim Model ve Yöntemlerine İlişkin” programı içeriğinin değerlendirilmesine yöneliktir. Öğretmen eğitimi programına katılan deney gurubundaki öğretmenler program içeriğini, kullanılan öğretim model ve yöntemleri hakkındaki yeterliği ile ilgili olarak yeterli bulduklarını ve bu tür eğitimlere daha sık yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Deney grubundaki öğretmenlerin bu başlıkta eğitim programının yeterli ve kendilerinin de yeterli olduğunu ifade etmeleri öğretmen eğitim programının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde bu sonuç araştırmanın nicel analizlerindeki faktör2 ölçek bulgularını destekler niteliktedir.

Görüşülen öğretmenlerden bazıları ise model ve yöntemlere ilişkin atölye çalışmalarının çok destekleyici olduğunu ve pratik uygulamalara daha fazla yer verilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin eğitim programının devamı olabilecek nitelikte uzun soluklu proje geliştirilebileceğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu üniteye eğitim programında daha geniş yer verilmesi gerektiğini belirtmeleri özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan

öğretim model ve yöntemlerine ilişkin eğitimin önemini göstermektedir. Sınıf öğretmenler sıklıkla özel yeteneklilerin eğitimine yönelik model ve yöntemler ışığında geliştirilmiş sınıf içinde uygulayabilecekleri hazır ders planı ve materyal eksiklerinin fazla olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda araştırmacı bu yöntemlere ilişkin materyalleri özel yetenekli öğrenci ve öğretmenin birlikte üretmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu yöntemlerin kalıplaşmadan uzak, özgür ve esnek bir biçimde öğretmenlerce kullanılabileceği vurgulanmıştır. Bununla birlikte özel yeteneklilerin eğitiminde uygulanabilecek sınıf içi etkinliklerle ilgili yayımlanan kitaplar katılımcılarla paylaşılmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin tamamına yakını eğitim programının konuyla ilgili ünitelerini yeterli bulmuşlardır. Bununla birlikte programın bu boyutunu diğer boyutlarla karşılaştırmalı olarak değerlendirerek daha önemli bulduklarını belirtmişlerdir ve program içeriğinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler ışığında, destek eğitim odası açılarak uzman koordinatör eşliğinde okul çapında uygulamalar yapılabileceği ve bu uygulamalardan meydana gelen bir kaynak oluşturulabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Gelecek yıllarda araştırmacılar tarafından geliştirilen YÖGEM modelinin okul bazında uygulanarak destek eğitim odası temelli öğretim materyalleri geliştirilmesine karar verilmiştir.

Görüşülen öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise, “Özel Yetenekliler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Uygulamalarına” ilişkin program içeriğinin değerlendirilmesine yöneliktir. Deney grubundaki görüşülen öğretmenler; özel yetenekliler için BEP konusunda programın yeterli olduğunu ve faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki edindikleri bilgiler ile öğrenciler ve ailelere daha yararlı olacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle, BEP’in özel yetenekli öğrenciler için nasıl uygulanacağına yönelik özel bilgileri ve bu konuda dikkat edilmesi gereken detayları eğitim kapsamında öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca aile ve öğrencinin de BEP geliştirme sürecine etkin katılımının önemini

anladıklarını belirtmişlerdir. Deney grubundaki öğretmenlerin bu başlıkta eğitim programının yeterli ve kendilerinin de yeterli olduğunu ifade etmeleri öğretmen eğitim programının bu alt başlık bağlamında da etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde bu sonuç araştırmanın nicel analizlerindeki faktör3 ölçek bulgularını destekler niteliktedir.

Görüşülen öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise, “Özel Yetenekliler için Tanılama ve Değerlendirme Bilgisine” ilişkin program içeriğinin değerlendirilmesine yönelikti. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin tanılanması ve değerlendirilmesine ilişkin program içeriğinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda konuya ilişkin içerik analizinde, özellikle tanılama sürecinin güncel sorunlarına ve bu süreçte öğretmenler olarak kendi sorumluluklarına yönelik önemli bilgiler öğrendiklerini vurguladıkları görülmektedir. Deney grubundaki öğretmenlerin bu başlıkta eğitim programının yeterli ve kendilerinin de yeterli olduğunu ifade etmeleri öğretmen eğitim programının bu boyut içinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde bu sonuç araştırmanın nicel analizlerindeki faktör4 ölçek bulgularını destekler niteliktedir.

Görüşülen öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise, “Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmen Nitelikleri ve Sorumluluklar” konusuna ilişkin program içeriğinin değerlendirilmesine yönelikti. Deney gurubundaki görüşülen öğretmenler, eğitim programının içeriğinin özel yeteneklilerin eğitiminde öğretmen nitelikleri ve sorumlulukları hakkındaki bilgilere ilişkin yeterli olduğunu ve kendileri açısından bu konuda yeterli bilgiye eriştiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin bu süreçte kendi özeleştirilerini sağlıklı yapabilmelerinin ve eleştirilere açık olmalarının önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca ideal öğretmen standartlarının bir yargı ölçütü olarak kullanılabileceği kaygısını taşıyan bazı öğretmenlere bu standartların yargı değil bir hedef ölçütü olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin bu başlıkta eğitim programının yeterli ve kendilerinin de yeterli olduğunu ifade etmeleri öğretmen eğitim programının

bu boyut içinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde bu sonuç araştırmanın nicel analizlerindeki faktör5 ölçek bulgularını destekler niteliktedir.

Görüşülen öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise, “Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi” yeterlilik alanına ilişkin program içeriğinin değerlendirilmesine yöneliktir. Araştırmaya katılan deney gurubundaki öğretmenlerin öğretmen eğitimi programının özel yetenekli öğrenciler için etkili sınıf yönetimi açısından yeterli bulduklarını ve özellikle özel yeteneklilerde sıklıkla karşılaşılan sınıf içi davranış problemleriyle başa çıkabilmeleri için faydalı olduğunu belirtmeleri öğretmen eğitim programının etkili olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir. Aynı şekilde bu sonuç araştırmanın nicel analizlerindeki faktör6 ölçek bulgularını destekler niteliktedir.

Görüşülen öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise, “Özel Yetenekliler için Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı” konusundaki yeterliliklerine ilişkin program içeriğinin değerlendirilmesine yöneliktir. Öğretmenler eğitimi programındaki ünite içeriğini yeterli bulduklarını belirtmekle birlikte bu konunun diğer konulara oranla daha önemlilik düzeyini düşük bulduklarını ve ünite kapsamının tüm öğrencilerin eğitimi için kapsayıcı nitelikte olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Aynı şekilde bu sonuç araştırmanın nicel analizlerindeki faktör7 ölçek bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri analiz edildiğinde okullardaki fiziksel ve teknolojik yetersizlikleri ve okullarda temin edilmiş olan akıllı tahta gibi teknolojilerin özel yetenekliler için proje tabanlı olarak aktif kullanılmasının gerekliliğini vurguladıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre bu ünite içeriğinin programdan çıkarılmasının ya da içeriğinin daraltılmasının değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Görüşülen öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise, “Özel Yeteneklilerin Eğitiminde İşbirliği ve Aile Eğitimi” konusundaki yeterliliklerine ilişkin program içeriğinin değerlendirilmesine yöneliktir.

Görüşmeye katılan deney gurubundaki öğretmenler eğitim programının Özel Yeteneklilerin Eğitiminde İşbirliği ve Aile Eğitimi alanındaki içeriğini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim içeriğinin program sonrası küçük bir uygulanmasının yapılmasının kendileri için çok faydalı olacağını belirtmesi üzerine de uygulamadan iki hafta sonra okuldaki özel yetenekli öğrencilerin velileri davet edilerek araştırmacılar ve öğretmenlerin katıldığı bir toplantı düzenlenmiştir. Deney grubundaki öğretmenlerin bu başlıkta eğitim programının yeterli ve kendilerinin de yeterli olduğunu ifade etmeleri öğretmen eğitim programının bu boyut içinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde bu sonuç araştırmanın nicel analizlerindeki faktör8 boyutundaki ölçek bulgularını destekler niteliktedir.

Görüşülen öğretmenlere yöneltilen son soruda ise, “ÖYÖMEP’in Geliştirilmesi ve İyileştirilmesine” yönelik genel değerlendirme yapımları istenmişti. Bu başlık hem öğretmenlerle toplu olarak program sonrası tartışılmış hem de yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğretmenlerin fikirleri sorulmuştur. Görüşme yapılan deney gurubundaki öğretmenlerin eğitim programının geliştirilmesine yönelik birçok özgün ve olumlu önerileri olmuştur. Ayrıca bu eğitim programı sonrası öğretmenler tarafından özel yetenekli öğrencilere yönelik birçok proje fikri üretilmiştir. Örneğin küçük bir grup öğretmenle yıllık düzeyde planlanmış olarak bu eğitim programının uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Bu önerilerin tamamı gelecek projeler için araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

BÖLÜM VI: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma da toplanan verilerden elde edilen bulgular ve tartışılan yorumlara dayalı olarak araştırma sonuçlarına araştırmanın alt problemleri bağlamında yer verilmiştir.

6.1.1. Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar:

Araştırmanın sonucunda, özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili;

- a) Tanımlama, sınıflama ve gelişim özellikleri (temel alan bilgisi)
- b) Kullanılan özel öğretim model ve yöntemleri,
- c) BEP geliştirme ve uygulama,
- d) tanılama ve değerlendirme,
- e) öğretmen nitelikleri ve sorumlulukları,
- f) sınıfta problem davranışlarla başa edebilme,
- g) paydaşlarla işbirliği ve aile danışmanlığı,
- h) öğretimi planlama ve farklılaştırma,

ı) ölçme ve değerlendirme ile ilgili geçmişte aldıkları eğitimler ile yeterli bilgi düzeyine ulaşmadıkları, kendilerini bu alanlarda yeterli görmedikleri ve eğitsel desteğe gereksinim duydukları görülmüştür. Sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik ise öğretmenlerin çoğunluk olarak kendilerini yeterli hissettikleri görülmüştür.

6.1.2. ÖYÖMEP'in Etkililiğinin Nicel Olarak Test Edilmesine Yönelik Sonuçlar

1. Araştırmanın sonucunda, ÖYÖMEP'e katılan ve katılmayan öğretmenlerin 'Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği' son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Araştırmada kontrol ve deney gurubundaki öğretmenlerin son test puanlarının farklı olması özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitimi programının, özel

yetenekli öğrencilerle ilgili kavram ve uygulama bilgileri açısından etkili bir program olduğunu göstermektedir.

2. Araştırmanın sonucunda, ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, deney grubuna uygulanan ‘ÖYÖMEP’in, Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Yeterliklerini artırmada etkili bir program olduğu görülmüştür. ÖYÖMEP’e katılan öğretmenlerin program sonunda özel yetenekliler ile ilgili kavram ve uygulamalarda kendilerini yeterli görmeleri, öğretmenlere verilen hizmet içi öğretmen eğitimi programının etkili olduğunu göstermektedir.

3. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubuna ait ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ ön test ve son test puanları arasında Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Yeterlikleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin son test puanlarında az da olsa bir yükselme görülmüştür.

4. Araştırmanın sonucunda, deney grubuna ölçeğe ek olarak uygulanan ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Başarı Testi’ ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Başarı testi sonucuna göre de, ÖYÖMEP’in, etkili bir program olduğu, ÖYÖMEP’e katılan öğretmenlerin, özel yetenekliler ile ilgili kavram ve uygulamalara ilişkin verilen eğitimin akademik kazanımlarını edinmiş olduklarını göstermektedir. Ayrıca kontrol grubunda başarı testi sonuçlarına göre anlamlı bir değişim olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum uygulanan ölçek verilerini desteklemektedir.

6.1.3. ÖYÖMEP’in Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar: Araştırmada “ÖYÖMEP’e” katılan deney grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen eğitim programının yeterli olduğu ve kendi yeterliklerini arttırdığı sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca uygulanan

programın revize edilerek ve geliştirilerek daha uzun süreli ve uygulama temelli proje haline getirilmesinin yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik ve yapılacak olan ileri araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere aşağıda verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler yeterliliklerinin mesleğe başlamadan daha iyi düzeyde olması için tüm öğretmenlik branşları lisans ders programlarına özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri ile ilgili dersler dâhil edilebilir.

2. MEB’de çalışan öğretmenlere, özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri ile ilgili hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.

3. Geliştirilen ‘ÖYÖMEP’ daha geniş kapsamlı örneklemelere ve yedi bölgeden farklı illerden katılımcılarla uygulanarak evreni yordama gücü artırılarak test edilebilir.

4. Bir okulda destek eğitim odası temelli olarak özel yeteneklilerin eğitimi koordinatörü işbirliği ile geliştirilen öğretmen eğitimi programının uygulama çıktıları gözlemlenebilir.

5. Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen başarı testi BİLSEM öğretmenlerinin seçilmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılabilir.

6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde, bu öğrencilere yönelik eğitim alan ve almayan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları karşılaştırmalı olarak inceleyen bir izlem araştırması yapılabilir.
2. Özel yeteneklilere yönelik eğitim alan öğretmenlerin uygulama sonrası ürünleri değerlendirilerek öğretmenlere geri bildirimde bulunulabilir.
3. Özel yetenekli öğrenciler için diğer paydaşlarında eğitime katıldığı programlar geliştirilebilir. Okullarda okul yönetimi, öğretmenler, akranlar ve aile destekli eğitim ve uygulamalar hazırlanarak sonuçları araştırılabilir.
4. Uygulanan eğitim programı içeriğinde düzenlemelere gidilerek anaokulu düzeyinde ve genel eğitim ikinci kademe düzeyinde derslere giren öğretmenlere de uygulanabilir.
5. Genel eğitim okullarında çalışan öğretmenleri kapsayan bu araştırma farklı çalışma ve öğrenci seçim ölçütlerine sahip özel veya vakıf okullarındaki öğretmenleri de kapsayacak biçimde genişletilebilir.

KAYNAKLAR

- Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge. *Intelligence*, 22(2), 227-257. doi:10.1016/S0160-2896(96)90016-1.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar Aileleri ve Sorunları*, Eduser Yayınları, Ankara.
- Akar, İ. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencileri Genel Eğitim Sınıfında Destekleyecek Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Yeterlikler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akar, İ., Uluman, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencileri Doğru Aday Gösterme Durumları, *Özel Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2013, 1(3), 199-212.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akçamete, G. (2002). Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *11. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, 11–13 Kasım, Konya.
- Akkaş, E., Tortop, H. (2015). Üstün Yetenekliler Eğitiminde Farklılaştırma: Temel Kavramlar, Modellerin Karşılaştırılması ve Öneriler. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-44 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/38680/449356>
- Ataman, A. (1998). Üstün zekalılar ve üstün yetenekliler. Eripek, S. (ed). *Özel eğitim içinde* (s.171-194). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, no:561.
- Ataman, A. (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Attfield, R. (2009). *Developing a Gifted and Talented Strategy: Lessons from the UK Experience*, London: CfBT Education Trust. Erişim adresi: [http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/G&Tstrategy_FINAL\(W\).pdf](http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/G&Tstrategy_FINAL(W).pdf).
- Berube, M. R. (1994). *American school reform: Progressive, equity, and excellence movements, 1883–1993*. Westport, CT: Praeger.
- Bilgili, A. E. (2000). “Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Sorunu-Sosyal Sorumluluk Yaklaşımı” *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 59-74.
- Bishop, W. E. (1980). Successful teachers of the gifted. In J. S. Renzulli & E. P. Stoddard (Eds.), *Under one cover: Gifted and talented education in perspective* (pp. 152–160). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of A Teacher Training Workshop on Creativity, Cognition and School Achievement in Gifted and Non-Gifted Second-Grade Student in Lima, Peru. *High Ability Studies*, 13(1), 47-58.
- Bohner, G., Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. East Sussex, United Kingdom: Psychology Press.
- Borland, J. H. (2003). *Rethinking gifted education*. New York: Teachers College Press.
- Braggett, E. J. (1990). A wider concept of giftedness: providing for special populations. *Gifted International* 6 (1), 71-80.
- Burger C.R., Schnur J.O. (1997). The mentor approach-something for everyone, especially the gifted, *Roeper Review*, 19, 112-133.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri*. (2. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No: 9.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callahan, C. M. (2005). Identifying Gifted Students From Underrepresented Populations, *Theory Into Practice*, 44(2), 98-104.
- Casey M.A., Shore B.M. (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development, *Roeper Review*, 22(4), 133-141.
- 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.
- Chan, D. W. (2001). Characteristics and Competencies of Teachers of Gifted Learners: The HongKong Teacher Perspective, *Roeper Review*, 23 (4).
- Chipego, A. D. (2004). *Factors associated with the attitudes of elementary level classroom teachers toward gifted education* (Unpublished master's dissertation). Widener University, Pennsylvania.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5. Baskı). Upper Saddle Hill, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Clendening, C. P., Davies, R. A. (1983) *Challenging the Gifted: Curriculum Enrichment and Acceleration Models*. New York: R. R. Bowker Company.
- Copenhaver, R. W., McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perceptions of gifted students. *Roeper Review*, 14, 151-153.

- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., Clark, L. P. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*, (Çev: A. Delice). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Curtis, J. (2005). *Preservice teachers' attitudes toward gifted students and gifted education*, Doctoral dissertation, USA. Columbia University. Erişim Adresi: <http://www.proquest.um.com>.
- Çağlar, D. (2004) "1953-1993 Yılları Arasında Özel Zekâlı Çocuklar Konusunda Alınan Kararlar, Çalışmalar ve Uygulamalar", 1. Özel Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı içinde, s. 61-68, Çocuk Vakfı Yayınları:64, İstanbul.
- Çelebi, N. (2014) Bir Meslek Olarak Öğretmenlik (Ed: Bakioğlu, A) *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Çeliköz, N. (2000). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği. Ç, Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara; Asil Yayıncılık.
- Çitil, M., Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (1). 185-231.
- Çokluk, Ö., Büyüköztürk, Ş., Omay, K. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çüm, S., Koç, N. (2013). Türkiye’de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12 (24), 115-135
- Davaslıgil, Ü. (1995). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 43, 21-27.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 72-84.
- Dağlıoğlu, H. E., Suveren, S. (2013). Okul Öncesi Dönem Özel Yetenekli Çocukları Belirlenmesinde Öğretmen ve Aile Görüşleri ile Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*. 8(1).
- Davalos R.A, Haensly P.A. (1996). After the dust has settled: youth reflect on their high school mentored research experience, *Roeper Review*, 19(4), 103-118.
- Davis, G., Rimm, S., Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th Edition), New Jersey: Pearson.

- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge Publications.
- Dönmez, N. B. (2004). Bilim Sanat Merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. Kulaksızoğlu A., Bilgili A. E Şirin M. R. (Ed.). *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 69-84.
- Dökmen, Ü. (1982), Geri Bildirimlerin Öğrenmeye Etkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 71:80.
- Dube, F. (2015). *Exploring Teacher Education Initiatives in Preparing Trainee Teachers for Handling Gifted Learners As a Way of Ensuring Education for All in Zimbabwean Primary Schools*, Unpublished Doctorate Thesis. University of South Africa.
- Ehlers, K., Montgomery, D. (1999). Teachers' perceptions of curriculum modification for students who are gifted. In D. Montgomery (Ed.), *Rural special education for the new millennium* (pp. 95-106). The American Council on Rural Special Education (ACRES). Albuquerque: University of New Mexico, USA.
- Eker, A., Sarı, H. (2016). *A Comparison of Identification Processes Between Second and Fourth Grades Students Enrolled in Turkish Science and Art Centers (SACs): From the Experts' Perceptions*, Elmis2016 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, 12-15 Mayıs, Konya.
- Enç, M. (1979). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:83.
- Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü: Gelişim ve Eğitimleri*, (2.Basım). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, M. N. (2015). *Eğitim programında ve uygulamada farklılaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, S.C., Güçyeter, Ş. (2019) Öğretmen Adaylarının Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Metaforları, *İlköğretim Online*, 18 (3): s.1307-1325. doi:10.17051/ilkonline.2019.612177.
- Eriş, B. (2008). Zekâ: Amerikan deneyiminin kritik kuram perspektifinden analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 61-77.
- Ericsson, K. A., Nandagopa, K., Roring R. W. (2005). Giftedness viewed from the expert-performance perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 287-311. doi:10.4219/jeg-2005-335.
- Ergin, İ., Akseki, B., Deniz, E. (2012) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 55-66.

- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, Ö., Avcı, N. (2001). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ya-Pa Yayınları. İstanbul.
- Eyre, D. (2010) Gifted and Talented in UK. *1.Uluslararası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyum Kitabı*. (s.75-83/182- 187). Rota Yayıncılık. İstanbul.
- Gagne, F., (2004): Giftedness and Talent: Reexamining A Reexamination of The Definitions, In Sternberg, R., J., (Eds), *Definitions and Conceptions of Giftedness*, (79-98), Sage Publication, California.
- Garni, A.A. (2012). *Attitudes of Future Special Education Teachers Toward Gifted Students and Their Education*, Queensland University of Technology, Queensland, Australia.
- Geake, J. G., Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52 (3), 217-231.
- Gear, G. H. (1978): Effects of Training on Teachers' Accuracy in The Identification of Gifted Child. *Gifted Child Quarterly*, 22 (1), 90-97.
- Girgin, G., Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(6), 1-10.
- Goe, L. ve Stickler L.M. (2008). *Teacher quality and student achivement: making the most of recent research*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökdere, M., Ayvacı, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, s.17-26.
- Gökdere, M., Çepni, S. (2005). Üstün Yeteneklilerin Fen Bilimleri Öğretmenlerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Uygulama ve Değerlendirme Çalışması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3).
- Gökdere, S., Küçük, M., Çepni, S. (2003). Gifted Science Education in Turkey: Gifted Teachers' Selection, Perspectives and Needs, *Asia-Pacific Forum On Science Learning and Teaching*, 4 (2), 53-78.
- Gözütok, F. D. (1997).”Nasıl Bir Öğretmen?” *3.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi. 227-234.
- Graves, M., Thompson, J. (1961). An In-Service Program with Teachers of Gifted Children, *Gifted Child Quarterly*, 5 (1), 91-92.

- Green, J. C., Krayder, H., Mayer, E. (2005). *Combining Qualitative and Quantitative Methods in Social Inquiry*. In B. Somekh C. Lewin (Eds.). *Research Methods in The Social Sciences* (s. 275-282). London: Sage.
- Grybek, D.D. (1997). Mentoring the gifted and talented, preventing school failure, *Roeper Review*, 41(3), 115-118.
- Feldhusen, J. F. (2005). *Conceptions of giftedness* Giftedness, talent, expertise, and creative achievement içinde R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), (2. Baskı, syf. 64–79). New York: Cambridge University Press.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Sage Publications.
- Flanagan, D. P., Harrison, P. L. (Ed.). (2012). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. Guilford Press.
- Ford, D. Y., Frazier, T. M. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items* (3rd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hansen, J. B., Feldhunsen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38 (3), 115-121.
- Heller, K.A. (Ed.). (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. High ability in childhood and youth (2.Baskı). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A., Möns, F. J., Subotnik, R., Sternberg, R. J. (2000). *International handbook of giftedness and talent*. New York: Elsevier.
- Hemphill, A. N. (2009). *How Teacher Participation in The Identification Process Impacts The Underrepresentation of Minority Students in Gifted Programs*. Unpublished Doctoral Thesis, Southern California University.
- Hernstein, R. J., Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- İnan, H., Z., Bayındır N., Demir, S., (2009): Awareness Level of Teachers about The Characteristics of Gifted Children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3 (3), 2519-2527.
- James, T. A. (2016) *Discovering The Hidden Gems: A Study Of The Underrepresentation Of Black And Latino/A Students In Gifted And Talented Education*, Unpublished Doctorate Thesis, University of Houston, TEXAS, U.S.A.
- Johnson, A. B., Vickers, L., Price, R. (1995). Teaching Gifted Children: A Summer Institute For Regular Classroom Teacher. *Education Journal*, 105(2), 193-200.

- Kaplan, S. A. (2013). *Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişkiye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Karabulut, R. (2010). *Türkiye’de Üstün Yetenekliler Eğitimi Tarihi Süreci*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karabulut, R. (2016). 1960’lı Yıllarda Türkiye’de Üstün Yetenekliler Eğitiminde İlkokul Düzeyinde Uygulanan Programın Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 2 (1).
- Karakaş, S., Doğutepe Dinçer, E. (2011). *BİLNOT Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testlerin Çocuklar için Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları: BİLNOT- Çocuk (Cilt I)*. İstanbul: Nobel Tıp.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kargın, T. (1997). Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme, *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 42-44.
- Kass, R.A., Tinsley, H.E.A. (1979). Factor Analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138.
- Kaufman, S.B., Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices*. New York, NY: Plenum. doi:10.1007/978-0-387-74401-8_5.
- Kaya, N, Ataman, A. (2017). Üstün Yetenekli Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Öğretmenlerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (3), 835-853 . DOI: 10.17152/gefad.332459.
- Kelemen, G. (2012). Identification of Highly Gifted Children. *Exedra Journal*, 8, 43-55.
- Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B., Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan Uygulamaya İhtiyaç Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılıç Cevher, V. (2016). Türkiye’de Üstün Ve Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Bir Eğitim Politikası Oluşturulamaması Sorunu Üzerine Bir Değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (12). 145-154, Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/32107/355913>.
- Kim, M. (2011). *Gifted Education in Korea*. 1. Uluslararası Özel Yetenekliler Eğitimi Sempozyumu, Koç Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Knopper, D., Fertig, C. (2005). Differentiation for gifted children: It's all about trust. *The Illinois Association for Gifted Children Journal*, 6(1): 6–8.

- Kontaş, H., (2009): *BİLSEM Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Köksal, M., Göğsu, D., Akkaya, G. (2017). Türkiye’de Özel Yeteneklilere Neyi, Nasıl Öğretmeli ve Öğrenmeyi Nasıl Değerlendirmeli?: Bir Paydaşlar Görüşü Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (9), 190-203. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/380287>.
- Kulik, J. A., ve Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Küçük, M., Çepni, S., Gökdere, M. (2005). Turkish primary school students’ alternative conceptions about work, power and energy. *Journal of Physics Teacher Education*, 3(2), 22-28.
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci Yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinin Raporlar ve Yönetici Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2014, 2(1), 1-22.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Lassig, C. (2009). Teachers’ attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- Laycock, F., Caylor, J.S. (1964). Physiques of Gifted Children and Their Less Gifted Siblings, *Child Development* 35, 63-74.
- Leigh, A., Mead, S. (2005). *Lifting teacher performance*. Progressive Policy Institute, retrieved from: <http://www.ppionline.org>.
- Lewis, J. F. (1982). Bulldozers or chairs? Gifted students describe their ideal teacher. *The Gifted Child Today*, 5(2), 16-19.
- Levent, F. (2011). *Özel Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı Anne Baba ve Öğretmenler için*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Maker, C.J. (1982). *Curriculum Development for The Gifted*. Rockville, MD: Aspen Publishers, Inc.
- Marland, S. P. (1971). *Education of the gifted and talented - Volume 1: Report to the congress of the United States by the U.S. commissioner of education*. Washington, DC: Office of Education (DHEW).
- MEB. (2000). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- MEB. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 225.
- MEB (2006a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 26184; değ. 2012-28360.

- MEB. (2006b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- MEB. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2593; değ. 2009-2618.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı, Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu*. Erişim adresi: <http://icden.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 16.02.2018).
- MEB. (2013). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2019*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2014a). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2013/2014*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2014b). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2684.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Metin, N., Dağlıoğlu, E. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmenin Rolü. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, 179-186.
- Mönks, F. J., Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 187-200). New York, NY: Cambridge University Press.
- Nugett, S. A., Shaunessy, E. (2003). Using Film in Teacher Training: Viewing The Gifted Through Different Lenses. *Roeper Review*, (25)3. 78-102.
- Özçelik, T. (2017). *Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Farklılaştırılmış Matematik Dersi Öğretim Programının Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Piirto, J. (2009). Creativity assessment. In Kerr, B. (ed). *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (p. 206-209). Sage Publications, USA.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 2-14.
- 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.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, (2nd ed., pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.

- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (2000). The schoolwide enrichment model. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R., & Sternberg, R. J. (Eds.). *International handbook of giftedness and talent* (pp.367-382). Elsevier.
- 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.
- Reis, S. M. (1981). *An analysis of the productivity of gifted students participating in programs using the revolving door identification model*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.
- Reis, S. M., Westberg, K. L. (1994). The Impact of Staff Development on Teachers' Ability to Modify Curriculum for Gifted and Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 38 (3), 127-135.
- Reis, J. S., Renzulli, S. R. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501.
- Riley, T. L. (2011). *Teaching gifted students in the inclusive classroom. The practical Strategies in Gifted Education*. Texas: Prufrock Press.
- Rivkin, S.G.; Hanushek, E.A. ve Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417 - 458.
- Robinson, A. (1985). Summer Institute on The Gifted: Meeting the Needs of The Regular Classroom Teacher. *Gifted Child Quarterly*, 29(1),20-23.
- Roche, G. R. (1979). Much a do about mentors. *Harvard Business Review*, 1, 14-31.
- Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the progtram to the child*. USA: Great Potential Press.
- Rohrer, J. C. (1995). Primary Teacher Conceptions of Giftedddness: Image, Evidence, and Nonevidence, *Journal for The Education of The Gifted*, 18(3), 269-283.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213-229.
- Sak, U. (2012). *Üstün Zekâlılar Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri* (2. Baskı), Ankara: Vize Yayınları.

- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık- Gelişimi ve Geliştirilmesi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Öpengin, E., Özdemir, N., Demirel Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi* 5(2), 110-132.
- Saranlı, A. G., Metin, N. (2012). Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal-Duygusal Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163.
- Sarı, H. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı, H. (2003). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi. Sünbül. A.M (ed). *Eğitime Yeni Bakışlar (2) içinde* (s.45-97). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı, H. (2013a). Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Gördüğü Bilim ve Sanat Merkezleri için Öneriler. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2013, 1(2), Özel Sayı, 146-149.
- Sarı, H. (2013b). *Özel Eğitim Politikamız: Geçmişten Geleceğe Bakış*. ELMIS-ER 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, Akşehir, Konya.
- Sarı, H. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265.
- Sarı, H., Eker, A. (2017) *Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Önerilen Yeni Bir Model Önerisi: Yoğunlaştırılmış Öğretim, Geribildirim Ve Etkileşim Modeli (YÖGEM)*, ÖZYEK Uluslararası Özel Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi, İstanbul. 07-09 Nisan 2017.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Seeley, K. (1998). Facilitators for talented students. In Vantassel-Baska, J. (Ed). *Excellence in educating gifted and talented learners* (3th ed). (pp.373-488). Denver, Love Publishing.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58), 40-45.
- Serin, M. K., Korkmaz, İ. (2014) Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Analizi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15 (1), 155-169.
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 317-333.

- Siegle, D., McCoach, D. B. (2002). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (p. 237-249). Waco, TX: Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (2000). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (p. 3-28). Denver: Love Publishing Company.
- Shavinina, L. V. (2010). What does research on child prodigies tell us about talent development and expertise acquisition. *Talent Development & Excellence*, 29(2), 29-49.
- Smith, G. E., Throne, S. (2009). *Differentiating instruction with technology in middle school classrooms*(1st Edition). Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Sönmez, V., Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözel, H.K., Öpengin, E., Sak, U. Karabacak, F. (2018). The discriminant validity of the Anadolu-Sak Intelligence Scale (ASIS) for gifted and other special education groups. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 8(2), 160-180.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man*. Londra: MacMillan Yayınevi.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları: Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sumption, M., Luecking, E.M. (1960). *Education of the Gifted*. New York: The Ronald Press Company.
- Starko, A. J. (1986). *The effects of the revolving door identification model on creative productivity and self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 215-220.
- 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(2), 1-13.
- Şeker, H., Deniz, S., Görgen, İ. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*. 164. 105-118.
- Şeker, H., Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Tarhan, S., Kılıç, Ş. (2014) Identification of Gifted and Talented Student and Models in Turkey. *Özel Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-43.
- TED (Türk Eğitim Derneği). (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TBMM, (2012). *Özel Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırma Komisyonu Raporu*. Ankara. Meclis Yayınları. S. Sayısı: 427.
- 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.
- Terman, L., M., Oden, M., H., (1976). *Genetic Studies Of Genius: Volume IV The Gifted Child Grows up Twenty – Five Years' Follow up of a Superior Group*, Stanford University Press, Stanford.
- Tomlinson, C. A. (2001a). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, P. (2001b). *Understanding mentoring (Reflective strategies for schoolbased teacher preparation)*. Philadelphia, USA: Open University Press.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1974). *Norms-Technical manual: Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Uçan, A. (2000). *Türkiye’de öğretmenlik mesleğine genel bakış. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli: 22 Kasım 2000*. Ankara: MEB Yayınları, 53-102.
- Whitlock, M. S., DuCette, J. P. (1989). Outstanding and Average Teachers of the Gifted:A Comparative Study. *Gifted Child Quarterly*, 33(1),15-21.
- Walberg, H. J., Paik, S. J. (2005). Making giftedness productive. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), (pp. 395-410). New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511610455.023.
- Whitmore, J. (1986). Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, 30 (2), 66-69.

- Van Tassel-Baska, J. (2003). *What matters in curriculum for gifted learners: Reflections on theory, research and practice*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., 60–74). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., De Brux, E. (2007). A study of identification and achievement profiles of performance task-identified gifted students over 6 years. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 7-34. doi:10.4219/jeg-2007-517.
- Van Tassel-Baska, J., Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st. century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ziegler, A. (2005). *The actiotope model of giftedness*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 411-436). New York, NY: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610455.024.
- Ziegler, A., Stoeger, H. (2008). A learning oriented subjective action space as an indicator of giftedness. *Psychology Science*, 50(2), 222.
- Ziegler, A., Porath M., Grassingera R. (2010). Mentoring the gifted: a conceptual analysis, *High Ability Studies*, 21(1), 27-46.

İnternette Yararlanılan Kaynaklar

- MEB. (2016). *2016-2017 Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/11093901_bilim_ve_sanat_merkezleri_20162017_kilavuz.pdf. (Erişim tarihi: 10.10.2018).
- MEB. (2018). *07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeliği-yayimlandi/icerik/1089>. (Erişim tarihi: 04.02.2019).
- Munro, J. (2012). *Effective strategies for implementing differentiated instruction*. Erişim adresi: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1144&context=research_conference. (Erişim tarihi: 22.03.2018).
- NAGC. (2013). *NAGC – CEC Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education*. Erişim adresi: <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/nagc-cec-teacher> (Erişim tarihi: 14.07.2018).
- The Economist. (2018). *How and why to search for young Einsteins: New research suggests new ways to nurture gifted children*. Erişim adresi: <https://www.economist.com/international/2018/03/22/how-and-why-to-search-for-young-einsteins>. (Erişim tarihi: 19.11.2018).
- Tübitak. (2010). *‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi’ Ortak Akıl Platformu Raporu*, Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/27032244_20_22_aralk_uyoap.pdf (Erişim tarihi: 18.12.2018).

EKLER

Ek 1. Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek 2. Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği

Ek 3. ÖYÖMEP Başarı Testi

Ek 4. MEB İzin Yazısı

Ek 5. Deney Grubu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek 6. Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puan Dağılımları için Madde Bazında Betimleyici Tablo

Ek 7. Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puan Dağılımları için Madde Bazında Betimleyici Tablo

Ek 8. ÖYÖMEP'e göre hazırlanan Öğretim Planının Bir Bölümü

Ek 9: ÖYÖMEP Uygulama Gözlem Formu

Ek 10: Madde Korelasyon Analizi

Ek 11: Tablo 12 (Devamı): Madde Bazında Ölçeğin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (varimax)

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Meslektaşım;

Bu görüşme formu ‘özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerde bulunması gereken mesleki yeterliklerinin belirlenmesi’ için hazırlanmıştır. Lütfen soruları dikkatli bir şekilde okuyunuz ve cevabınızı sözlü olarak belirtiniz. Bu araştırma için vereceğiniz samimi ve içten cevaplar araştırmanın yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir veri elde edilmesine fırsat sağlayacaktır. Elde edilen veriler bilimsel araştırma için kullanılacak ve herhangi bir kurum ya da kişilerle paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Abdullah EKER

BÖLÜM I: DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Mezun Olduğunuz Bölüm:
2. Öğretmenlik Mesleğinde Çalışma Süreniz:
3. Eğitim Düzeyi: Lisans: () Yüksek Lisans: () Doktora: ()
4. Özel Yeteneklilerin eğitimi ile ilgili herhangi bir ders/eğitim/seminer aldınız mı? Aldıysanız içeriği ile ilgili kısaca bilgi verebilir misiniz?

BÖLÜM II: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU SORULARI

1. Özel Yetenekli öğrencilerin tanınması, değerlendirilmesi ve sınıflanması ile ilgili bilgi yeterliliklerinizle ilgili görüşleriniz nelerdir?
Neden? Neden Değil?

- ✓ Tanılama:
- ✓ Tanımlama/Değerlendirme:
- ✓ Sınıflama:

2. Özel yeteneğe sahip öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi yeterliğiniz ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
Neden? Neden Değil?

- ✓ Dil Gelişimi:
- ✓ Bilişsel Gelişim:
- ✓ Sosyal Gelişim:
- ✓ Duygusal Gelişim:
- ✓ Fiziksel Gelişim:

3. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde uygulanan modellerle ilgili bilgi yeterliğiniz hakkında görüşleriniz nelerdir?
Neden? Neden Değil?

- ✓ Dünyadaki modeller:
- ✓ Ülkemizdeki modeller:

4. Özel yetenek gösteren öğrenciler için ‘Öğretimi Planlama, Farklılaştırma ve Uygulama ile ilgili Yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

- ✓ Genel Eğitim Programını Farklılaştırma
- ✓ BEP Öncesi Performans Belirleme
- ✓ BEP Geliştirme/Planlama
- ✓ BEP Uygulama
- ✓ BEP Değerlendirme

5. Özel yetenekli öğrenciler için ‘Aile Eğitimi ve Danışmanlığı ile ilgili Yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

6. Özel yetenekli öğrenciler için “Eğitim durumlarını etkili kullanabilme” ile ilgili bilgi yeterlikleriniz hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

- ✓ Öğretim Stratejileri
- ✓ Öğrenme Stratejileri
- ✓ Öğretim Yöntem ve Teknikleri
- ✓ Materyal Geliştirme ve Kullanabilme
- ✓ Teknolojiyi Kullanılma ve Öğretime Uyarlama

7. Özel yetenekli öğrenciler için ‘Sınıf Yönetimi İlkeleri ile İlgili Bilgi Yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

- ✓ Sınıfta Problem Davranışlarla Başetme
- ✓ Ortam Düzenleme
- ✓ Öğretmen-Öğrenci Etkili İletişim
- ✓ Öğrenci-Öğrenci Etkili İletişim

8. Özel yetenekli öğrenciler için ‘Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili bilgi Yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

9. Özel yetenekli bulunan öğrencilerle çalışan öğretmenlerde bulunması gereken mesleki yeterlikler ile ilgili başka görüşleriniz varsa nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ ALANI ÖĞRETMEN MESLEKİ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Sayın Katılımcı;

Bu ölçek, özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde ise öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili mesleki yeterliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış “**Özel Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleriyle**” ilgili maddelere yer verilmiştir. Bu bölüm sekiz alt boyutu içerecek şekilde elli altı sorudan oluşmaktadır. Ölçek süresi yaklaşık 6-13 dakika arasındadır. Ölçeği doldururken adınız, soyadınız hiçbir şekilde **istenmemektedir**. Cevaplarınız araştırmacılar dışında hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Ölçeği içtenlikle ve eksiksiz olarak doldurmanız, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek düzeyde olmasına büyük katkı sunacaktır. Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi ve samimiyetiniz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Abdullah EKER

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü

I. KİŞİSEL BİLGİLER

AÇIKLAMA: Bu bölümde sizlere kişisel bilgilerle ilgili sorular yöneltilmiştir. Soruları, size uygun cevabın önündeki ayraç () içine “X” şeklinde işaretleyiniz **Lütfen her soruyu yanıtlayınız.**

1. Cinsiyetiniz:	() Kadın	() Erkek
2. Yaşınız :		
3. Mezun olduğunuz fakülte/bölüm:		

II.ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ ALANI ÖĞRETMEN MESLEKİ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Özel Yetenekliler Temel Alan Bilgisi					
1. Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin kavramların tanımlarını yeterli düzeyde biliyorum					
2. Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin bilimsel kuramlar hakkında bilgim yeterlidir.					
3. Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
4. Özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal ve kişilik özelliklerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
5. Özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerine etki eden çevresel ve kültürel etmenlere ilişkin bilgim yeterlidir.					
6. Özel yetenekli öğrencilerin sınıflandırılmasına ilişkin bilgi düzeyim yeterlidir.					
7. Özel yeteneklileri öğrencinin yasal haklarına yönelik yeterli düzeyde bilgiye sahibim.					
8. Özel yetenekli öğrencilere ilişkin ülkemizdeki yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
9. Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin diğer ülkelerdeki yasalar ve uluslararası sözleşmeler hakkında bilgim yeterlidir.					
2. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim Model ve Yöntemleri					
10.Özel yetenekli öğrencilerin özel öğrenme gereksinimlerinin nasıl karşılanacağına ilişkin bilgim yeterlidir.					
11.Özel yetenekli öğrenciler için uygun öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanabilmede yeterliyimdir.					
12.Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan farklılaştırma stratejilerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
13.Genel eğitim programları ile uyumlu farklılaştırılmış öğretim planları hazırlama bilgim yeterlidir.					
14.Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan müfredat modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
15.Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan türdeş yetenek gruplama modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
16.Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan hızlandırılma modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
17. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan zenginleştirilme modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
18.Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan okul dışı program modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.					

19.Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan düşünme becerileri öğretim yöntemlerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
20.Özel yeteneklilerde sosyal becerilerin ve liderlik becerilerinin edinimine ilişkin kullanılan yöntemlerle ilgili bilgim yeterlidir.					
3. Özel Yetenekliler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)					
21. Öğretimin bireyselleştirilmesi hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi değilim.					
22.BEP geliştirme ekibi içerisinde kimlerin yer alması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahibim.					
23.BEP hazırlayabilme ve geliştirmede yeterliyim.					
24.Özel yetenekli öğrencim için geliştirilen BEP'i uygulayabilmede yeterliyim.					
25.BEP'in değerlendirilmesi hakkında yeterli olduğumu düşünüyorum.					
4. Özel Yetenekliler için Tanılama ve Değerlendirme					
26.Özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik tarama/izleme çalışmalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibim.					
27.Özel yetenekli öğrencime yönelik eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibiyim.					
28.Özel yeteneklilerin tanılanmasında yaşanan güncel sorunlarla ilgili bilgi düzeyim yeterlidir.					
29.Özel yetenekli öğrencilerin aday gösterilmesi/yönlendirilmesiyle ilgili yeterli bilgiye sahibim					
30.Özel yetenekli öğrencimin tanılama sonucu uygun resmi okul veya kuruma yerleştirilmesi süreciyle ilgili yeterli bilgiye sahibim.					
5. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmen Nitelikleri ve Sorumluluklar					
31. Özel yeteneklilerin öğretmeninin sahip olması gereken nitelikler hakkında bilgim yeterlidir.					
32.Özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik özel etik ilkelere ilişkin bilgim yeterlidir.					
33.Özel yeteneklilerin bulunduğu okullarda sınıf/branş öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin bilgim yeterlidir.					
34.Özel yeteneklilerin eğitiminde rehber öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarıyla ilgili bilgim yeterlidir.					
35.Özel yeteneklilerin eğitiminde okul yönetiminin görev ve sorumluluklarını yeterli düzeyde biliyorum.					
36.Özel yeteneklilerin eğitimi uygulamalarında İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün görev ve sorumluluklarını yeterli düzeyde biliyorum.					
37.Okuldaki destek eğitim odasında ya da destek eğitim kurumunda görev alan personelin görev ve sorumluluklarını yeterli düzeyde biliyorum.					
6. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi					
38.Özel yeteneklilerin eğitiminde etkili sınıf yönetimini sağlayabilmede yeterliyim.					
39.Özel yeteneklilerin eğitimi eğitiminde pozitif sınıf atmosferini oluşturabilmede yeterliyim.					
40.Özel yeteneklilerin eğitimi uygulamalarında özel yetenekli öğrencinin sınıf ortamına uyum sürecini hızlandırmak için yeterli bilgi sahibiyim.					
41.Sınıfta olumlu davranışsal destek yöntemlerinin nasıl kullanılacağıyla ilgili bilgim yeterlidir.					

42.Özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemeye yönelik etkili yöntem ve teknikleri kullanmada yeterliyimdir.					
7. Özel Yetenekliler için Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı					
43.Eğitsel materyal tasarlarken göz önünde bulundurulması gereken ilkelere ilişkin bilgin yeterlidir.					
44.Özel yetenekli öğrenci için uygun eğitsel materyalleri geliştirmekte yeterliyim.					
45.Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan bilişim teknolojileri hakkında bilgin yeterlidir.					
46.Özel yetenekli öğrencime yönelik uygun bilişim teknolojilerini kullanmada yeterliyim.					
8. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde İşbirliği ve Aile Eğitimi					
47.Özel yeteneklilerin eğitimi sürecinde ailelerle iletişim kurabilmede yeterliyim.					
48.Öğrenci kazanımlarının evde pekiştirilmesiyle ilgili ailenin rol ve sorumluluklarına ilişkin bilgin yeterlidir.					
49.Özel yetenekli öğrencilerin eğitim haklarıyla ilgili aileleri bilgilendirmede yeterliyimdir.					
50.Özel yetenekli öğrenci ve aile arasındaki iletişimin olumlu yönde geliştirilmesiyle ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.					
51.Problem davranışlarla evde başa çıkabilmeleriyle ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.					
52.Özel Yetenekliler için Aile-Öğretmen birlikte yapılabilecek öğretim etkinliklerine ilişkin bilgin yeterlidir.					
53.Aile fertlerinin özel yetenekli öğrencime yönelik evde olumlu tutum geliştirmesiyle ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.					
54.Özel yeteneklilerin eğitimi sürecinde ilgili meslektaşlarımla işbirliği kurabilmede yeterliyim.					
55.Özel yeteneklilerin eğitimi uygulamalarında uzmanlarla işbirliği sağlayabilmede yeterliyim.					
56.Özel yeteneklilerin eğitimi uygulamaları sürecinde destek alınabilecek ülkemizdeki diğer kamu kurum ve STK kaynaklarıyla ilgili bilgin yeterlidir.					

ÖYÖMEP BAŞARI TESTİ

1- Aşağıdaki ifadelerden hangisi bu eğitim programının amacını tam olarak belirtmektedir?

- a) Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlere bir referans noktası sağlamak.
- b) Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde yeni bir model geliştirmek.
- c) Özel yeteneklilerle ilgili toplumsal farkındalık oluşturmak.
- d) Öğretmenlerin eksiklerini fark etmesini sağlamak.
- e) Öğretmenlerin ilgi ve tutumlarını değiştirmek.

2- Öğretmenlik mesleği yeterlilikleri ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) Mesleğini yerine getirebilme gücüdür.
- b) Mesleğini etkili ve verimli biçimde yapmaktır.
- c) Mesleğe ilişkin bilgi, beceri ve tutumlara sahip olunması gerekir.
- d) Öğretmenlik mesleğinin kutsallığının bilincinde olmaktır.
- e) Mesleki yeterlilikler branşlara göre bazı özel alt nitelikler taşır.

3- Aşağıdakilerden hangisi MEB (2002) tarafından belirlenen öğretmenlerin eğitme-öğretme yeterlik alanlarından birisi değildir?

- a) Öğrenciyi tanıma
- b) Öğretimi planlama
- c) Materyal geliştirme
- d) Öğretim yapma
- e) Öğretime hükmetme

4- Aşağıdakilerden hangisi Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde geçen “Özel Yetenekli birey” tanımında geçen alanlardan biri değildir?

- a- Zekâ
- b- Sanat
- c- Liderlik kapasitesi
- d- Özel akademik alanlar
- e- Motivasyon

5- **Özel Yetenekli olan öğrencilerin yaygınlığı ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?**

- a- Özel Yetenekli öğrencilerin yaygınlığı ile ilgili farklı oranlar bulunmaktadır.
- b- Kız öğrencilerde görülme oranı erkeklere göre üç dört kat daha fazladır.
- c- Yaygınlığı ile ilgili Türkiye’de resmi bir bilgi bulunmamaktadır.
- d- Özel Yetenekli öğrencilerin tanılanmasında standartlaştırılmış araçlar yaygın olarak kullanılmaktadır.
- e- Her toplumda özel yeteneğin dağılımı birbirine benzer ve bir çan eğrisi şeklindedir.

6- ***“Özel yetenekli çocukların tanılanmasında, tanılama amacının ne olduğu ilk sorulardan biridir. Zihinsel yeteneğin tanılanmasının temel amacı, öğrencilere doğru eğitim hizmetlerinin sunulmasını sağlamaktır.”***

Özel Yetenekli öğrencilerin tanılanması ile ilgili aşağıdaki amaçlardan hangisi eğitsel olarak doğrudur?

- a- Etiketlemek
- b- Sınıflamak
- c- Uygun Programa yerleştirmek
- d- Ödüllendirmek
- e- Öğrenciye derece vermek

7- **Özel Yetenekli olan öğrencilerle ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?**

- a- Özel Yetenekli öğrenciler genel olarak yalnız başlarına ödevlerini/görevlerini yerine getirme, sınıfa zamanında gelme gibi kişisel organizasyon durumlarında sorunlar yaşamaktadır.
- b- Özel Yetenekli öğrenciler genellikle ilkokulda tanılanır.
- c- Özel yetenekli öğrenciler yaklaşık yarısında dikkat eksikliği, hiperaktivite ya da hem dikkat eksikliği hem de hiperaktivite birlikte görülebildiği gibi akranlarına göre daha atılgandırlar.
- d- Özel yetenekli öğrenciler asosyaldirler.
- e- Özel yetenekli öğrenciler sınıf içinde her zaman uyumsuzdurlar.

8- **Aşağıdakilerden hangisi Özel Yeteneklilerin bilişsel özelliklerinden birisidir?**

- a- Duygusal derinlikleri vardır.
- b- Uzun boyludurlar.
- c- Rutin ve tekrarlayıcı işlerden hoşlanmazlar.
- d- Bağımsız olma özellikleri gösterirler.
- e- Mükemmelliyetçidirler.

9- Aşağıdakilerden hangisi tanılama yaklaşım ve yöntemlerinden birisi değildir?

- a) Norm Tabanlı Tanılama
- b) Örneklem Tabanlı Tanılama
- c) Ölçüt Tabanlı Tanılama
- d) Programa Dayalı Tanılama
- e) Aileye Dayalı Tanılama

10- Aşağıdakilerden hangisi özel yeteneklilerin tanılanmasında kullanılan ölçme araçlarından birisi değildir?

- a) Resim, müzik gibi alanlar için özel testler
- b) Biyografik veriler
- c) Öz-yeterlik ölçekleri
- d) Öğretmenin saptamaları
- e) Bireysel zeka testleri

11- Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde özel yeteneklilerde tanılama sürecinin aşamalarından birisi değildir?

- a) Tarama
- b) Aday Gösterme
- c) Bireysel Test
- d) Ebeveyn Değerlendirmesi
- e) Grup Testi

12- BİLSEM'lerde ikinci aşama tanılamada kullanılan aşağıdaki ölçeklerden hangisi ülkemizde geliştirilmiştir?

- a) Standfort-Binet
- b) WISC-R
- c) WISC III
- d) ASİS
- e) Sözel olmayan Weschler

13- Aşağıdakilerden hangisi aynı düzeye sahip özel yeteneklilerin kendi içlerinde farklılık gösterdiği alanlardan birisi değildir?

- a) Hazır-bulunuşluk
- b) Öğrenme tercihleri
- c) Motivasyon
- d) Sosyo-ekonomik düzey
- e) Sosyal cesaret

14- Aşağıdakilerden hangisi Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) amaçlarından birisi değildir?

- a) Her bir Özel yetenekli öğrencinin gereksinim ve ihtiyaçlarını belirlemek.
- b) Tüm öğrenciler için etkili ve kaynaştırıcı bir öğrenim ortamı oluşturmak.
- c) Ailelerin memnuniyet düzeyini artırmak.
- d) Bireysel, güçlü ve ihtiyaçları karşılayabilen uygun eğitim ortamına erişim sağlamak.
- e) Her bir özel yetenekli öğrencinin güçlü ve güçsüz yönlerinin farkına varmak.

15- Aşağıdakilerden hangisi BEP birimi tarafından görüşülmesi gereken konulardan biridir?

- a) Duygusal ve davranışsal bozukluklarla ilgili sorunlar ve müdahale yöntemleri görüşülebilir.
- b) Kaynaştırma öğrencisiyle ilgili eğitsel tanılamanın doğru yapıp yapılmadığı görüşülür.
- c) Kaynaştırma öğrencisine ait devlet tarafından ödenen desteğin düzenli yatıp yatmadığı takip edilir.
- d) Kaynaştırma öğrencisine haftalık eğitsel değerlendirmeler yapılır.
- e) BEP ile ilgili ara değerlendirme yapılır.

16- Aşağıdakilerden hangisi BEP uygulama süreci içinde olması gerekenlerden değildir?

- a) BÖP planı hazırlamak
- b) Fiziksel çevreyi uyarlamak
- c) İletişim fırsatlarının yaratılması ve kullanılması
- d) Öğretim tekniklerinin kullanılması
- e) Uygulama sürecinde rehber öğretmenden yardım alınması

17- BEP izleme ve değerlendirme süreci aşağıdakilerden hangisini gerektirmez?

- a) Ailenin, öğretmenlerin, okul yönetimi ve ilişkili tüm birimlerin birlikte çalışmaları
- b) BEP'in çocuğa katkılarını izlemeyi ve değerlendirilmesini
- c) BEP'in öğrenciye göre esnek olmamasını
- d) BEP sürecinde öğrencinin ihtiyaçlarının değişebileceği
- e) BEP'in en az yılda bir kez gözden geçirilmesi

18- Aşağıdakilerden hangisi BEP değerlendirme sürecinde hazırlanması gereken dosyanın içeriklerinden birisi değildir?

- a) Öğrenci gözlem özeti
- b) Kontrol listeleri
- c) Davranış değerlendirme formları
- d) Standartlaştırılmış değerlendirmeler
- e) Aile yeterlik formları

19- “Bireysel öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre öğretimin eşleştirilmesi anlamına gelir ve tüm öğrenenlerin potansiyelini geliştirmek amacıyla eğitimin bireyselleştirilmesi ve kişiselleştirilmesidir.” Yukarıdaki tanım aşağıdakilerden hangisini betimlemektedir?

- a) Müfredatın Farklılaştırması
- b) Müfredatın Daraltılması
- c) İçerik Zenginleştirme
- d) Türdeş Yetenek Grupları
- e) Program Sıkıştırma

20- Aşağıdakilerden hangisi müfredatın farklılaştırılmasının öğelerinden birisi değildir?

- a) İçerik
- b) Kısa Dönemli Amaçlar
- c) Süreç
- d) Ürün
- e) Öğrenme Ortamı

21- Zenginleştirme ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- a) Öğrenciler kendi akran gruplarının aldığı eğitimin ötesinde bir eğitim olarak daha zorlayıcı etkinliklerin içerisinde yer alırlar.
- b) Konular basitleştirilerek öğretilir.
- c) Öğretim basamaklandırılmış küçük adımlar şeklinde planlanır.
- d) Her ders için uygun değildir.
- e) Öğretim dikey olarak hızlandırılır.

22- Aşağıdakilerden hangisi özel yetenekliler için uygulanabilecek okul dışı program alternatiflerinden birisidir?

- a) Modüler Destek Odaları
- b) Mentörlük Programları
- c) Bilim Atölyeleri
- d) Öğrenme İstasyonları
- e) Yetenek Takımları

23- Aşağıdakilerden hangisi YÖGEM modelinin bileşenlerinden olan Yoğunlaştırılmış öğretimin hedeflerinden birisi değildir?

- a) Üst Düzey Yetenek Takımlarının oluşturmak.
- b) Yeteneği ekip ruhuyla geliştirmek.
- c) Yetenek alanında yoğunlaşmak.
- d) Farklı yetenek alanları arasında etkileşimi sağlamak.
- e) Destek uzman ve mentor ekibi aracılığıyla öğretimde yoğunlaşmayı sağlamak.

24- Aşağıdakilerden hangisi okul aile birliğinin sorumlulukları arasında yer almaz?

- a) Öğrencilerin tümünün anlaşılmasını teşvik edip özel ihtiyaçlar ile farklı öğretimi kolaylaştırmak için çalışmalar yapmalıdır.
- b) Okul aile birliği başkanları özel gereksinimli öğrenciler hakkında grup toplantıları düzenlemeli ve başkanlık etmelidir.
- c) Kaynaştırma öğrencisinin eğitsel değerlendirmelerini takip etmelidir.
- d) Okul personeli tarafından uygulanmak üzere araştırma tabanlı stratejileri paylaşmalıdır.
- e) Destek eğitim hizmetleri için sponsor bulmalıdır.

25- Aşağıdakilerden hangisi işbirlikçi karar alma süreçlerindendir?

- a) Öğrencinin öğrenci olarak güçlü olduğu yönlerin değerlendirilmesi
- b) Öğrencinin her yönünün güçlü olduğu düşünülmesi
- c) Yapılan işlerin sıklıkla denetlenmesi
- d) İçerik ve teknik analizlerden birinin yapılması
- e) Öğrencinin her yönünün başarılı olduğu düşünülmesi

26- Aşağıdakilerden hangisi öğretmenin sorumluluk alanlarından birisi değildir?

- a) Mesleki İlkeler ve Prensipler
- b) İşbirliği ve Destekler
- c) Kaynaştırmaya Yönelik Programlama ve Planlama
- d) Ölçme ve Değerlendirme
- e) Sınıfı Yönetimi ve İklimi

27- Aşağıdaki ölçütlerden hangisi öğretmenin “alana özgü temeller” sorumluluk alanına ait yeterliklerinden birisidir?

- a) Özel yeteneklilere ve onların kaynaştırma eğitimine dâhil edilmelerine yönelik yönetsel metinlere hâkim olabilme
- b) Özel yetenekli öğrencinin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmesine yönelik mesleki gereksinimlerinin farkında olabilme
- c) Özel yetenekli öğrencinin ailesini özel yeteneklinin kaynaştırma eğitimi sürecine dâhil edebilme
- d) Bir özel yetenekli öğrenciye yönelik kaynaştırma eğitimi programı hazırlamak için gerekli olan bilgileri toplayabilme
- e) Yeteneği desteklemeye ve geliştirmeye yönelik kapsamlı ve etkili hedefler belirleyebilme

28- Aşağıdakilerden hangisi özel yeteneklilerin öğretmeninde bulunması gereken özelliklerden birisi değildir?

- a) Öğretimde sıra dışı yöntem ve yeterliliklere sahip olma
- b) Adil ve tarafsız olma
- c) İş birlikçi demokratik tutum gösterme
- d) Özel yetenekli olma
- e) Espri duygusuna sahip olma

29- Aşağıdakilerden hangisi özel yeteneklilerin öğretmenin sınıfta yapması gerekenlerden birisi değildir?

- a) Bazı konuların öğretilmesinde öğretmene yardımcı olmaları sağlanmalıdır.
- b) Alışılmışın dışındaki görüşlerini reddetmemelidir.
- c) Yeteneklerinin farkında olmasını sağlamalıdır.
- d) Ailenin başvurabileceği destek eğitim olanakları araştırılmalıdır.
- e) Orijinal fikirleri teşvik edilmelidir.

30- Özel yeteneklilerin öğretmenin sınıfta yapmaması gereken davranışlara ilişkin aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) Angarya niteliğinde görevler vermemelidir.
- b) Belirli bir uğraşın belirli zaman limitinde bitirilmesi zorunluluğu belirtilmemelidir.
- c) Yanlışlarından dolayı öğrencileri azarlamamalıdır.
- d) Gözlem, araştırma ve deneylerin gereksizliğine inanılmamalı, bu çalışmaları sınıf uğraşlarında önemsemelidir.
- e) Yapılan işte ve ödevlerde şekil ve biçim üzerinde önemle durulmalıdır.

31- “Çocuklar rahat ve olumlu bir atmosfere sahip olan bir sınıfta en iyi şekilde öğreneceklerdir.” Aşağıdakilerden hangisi pozitif sınıf atmosferi oluştururken göz önünde bulundurulması gereken sorulardan birisi değildir?

- a) Çocuklar kendilerini özgürce ifade edebiliyor mu?
- b) Çocuklar birbirlerini şikayet edebiliyorlar mı?
- c) Çocuklar sizlerden veya arkadaşlarından yardım isteyebilir mi?
- d) Çocuklar birbirlerini dinliyor mu?
- e) Siz ve öğrenciniz arasında güven inşa edildi mi?

32- Yapılan bir araştırmada sınıf öğretmenleri öğretimin özel yetenekli öğrenciye uygun uyarlanmasıyla ilgili kalabalık sınıflarında yeterli zamanlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca özel yetenekli öğrenciye uygun öğretimsel uyarlamalar ve etkili yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla ilgili öğretmenlerin bilgi yetersizliğinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yukarıdaki bilgiye göre aşağıdakilerden hangisi öğretmen görüşlerine göre bunun nedenleri arasında gösterilemez?

- a) Sınıf mevcudunun fazla olması,
- b) Özel yetenekli öğrenciyle ilgili uzmanlardan bilgi desteği alamamaları
- c) Sınıf öğretmenleri farklı öğretim yöntem ve tekniklerini sınıflarda uygulayamaması
- d) Kaynaştırma öğrencisi velilerinin öğretim boyunca sınıfta beklemeleri
- e) Uygun öğretimsel uyarlamalar ile ilgili öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları

33- Aşağıdakilerden hangisi etkili sınıf yönetiminin ilkelerinden birisi değildir?

- a) Sınıf içindeki kaynakların, kişilerin ve zamanın yönetimini sağlar.
- b) Çocukların kendilerine ve çevrelerine saygı gösterilmesini sağlar.
- c) Çocuğun öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlamaktadır.
- d) Tüm sınıfa bireysel farkları gözetmeksizin aynı eğitimi verir.
- e) Olumlu davranışları pekiştirmek olumsuz davranışları söndürmek için sürecin kontrol altına alınmasını sağlar.

34- Aşağıdakilerden hangisi sınıf kuralları öğretilirken dikkat edilmesi gereken ilkelerden birisi değildir?

- a) Tutarlı davranmak.
- b) Rol model olmak.
- c) Kurallara sıklıkla hatırlatmamak.
- d) Gerektiğinde yaptırım uygulamak.
- e) Hata için uygun yaptırımı uygulamak.
- a) Uyarı Kontrolü

35- Aşağıdakilerin hangisi özel yeteneklilerin eğitiminde materyal ve teknoloji kullanımına ilişkin yapılması gerekenlerden birisi değildir?

- a) Eğitimcilerin eğitilmesi.
- b) Öğrencilerin benzerliklerinin tespit edilmesi.
- c) Materyal ve kaynak kullanımı sırasında etikliğe ve güvenilirliğe dikkat edilmesi.
- d) Kullanılan materyallerin üst düzey düşünmeye aracı olması açısından farklılaştırılmış müfredatla bütünleştirilmesi.
- e) Derslerin materyal kullanmaya fırsat verecek şekilde uygulamaya dönük işlenmesi.

36- Aşağıdakilerin hangisi özel yeteneklilerin eğitiminde materyal tasarlarken dikkat edilmesi gereken ilkelerden birisi değildir?

- a) Materyalde kullanılan nesneler, ilk bakışta kavranabilecek özellikte olmalıdır.
- b) Kolay kullanılır olmalı ve öğrenciyi en az çaba ile en kısa zamanda bilgiye ulaştırmalıdır.
- c) Materyal içindeki unsurlar uyumlu ve bütünlük içinde olmalıdır.
- d) Kullanılan yazı açık, net ve kolay algılanabilir olmalı, renkler uyumlu olmalı ve abartılı olmamalıdır.
- e) Materyaller olabildiğince karmaşık olmalıdır.

37- Aşağıdakilerden hangisi materyal tasarlama ilkelerinden birisi değildir?

- a) Öğretim materyali, basit, sade ve anlaşılabilir olmalıdır.
- b) Öğretim materyali, ders programlarını destekleyici biçimde dersin hedef ve kazanımlarına uygun seçilmeli ve hazırlanmalıdır.
- c) Öğretim materyali, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatılmalıdır.
- d) Öğretim materyalinde kullanılacak görsel özellikler (resim, grafik, renk, v.b.) materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı, aşırı kullanımdan kaçınılmalıdır.
- e) Öğretim materyalleri mümkün olduğunca gerçek hayatla ilişkisiz olmalıdır.

38- Aşağıdakilerden hangisi aile ile iletişimde öğretmenin yapması gerekenlerden birisi değildir?

- a) Çocuğa ilişkin doğru bilgileri almak için aile-öğretmen toplantıları düzenlenmelidir.
- b) Toplantılar düzenli ve planlı yapılmalıdır.
- c) Ailenin beklentilerini öğrenmeye çalışmalıdır.
- d) Ailenin beklenti içinde olmasını önlemelidir.
- e) Ev ziyaretleri gerçekleştirmelidir.

39- “Özel yetenekli çocuklar, genellikle kendilerini yaşlılarıyla aynı seviyede görmezler. Bir kısmı dışlanmışlık veya bir köşeye itilmişlik hissine kapılır. İçine kapanıklıkları sebebiyle arkadaş sayıları az olabilir. Okullardaki dersler onları sıkabilir. Bunlardan bazıları, yaşlılarıyla birlikte olabilmek için yeteri kadar başarılı olmak istemeyebilir. Eğer duyguları beslenmezse, toplum dışında kalabilir, hatta suça meyilli hale gelebilirler.” Yukarıdaki özel yetenekli öğrenci durumunda öğrencinin başarılı olmak istememesine neden olan duygu aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Sosyal onay kaygısı
- b) Fedakarlık sendromu
- c) Şişkin ego
- d) Düşük öz-yeterlik
- e) Asosyalite

40- Araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin "karar verme" davranış ve yeteneklerini etkilemede bir yol olarak onların "problem çözme" beceri ve süreçlerini geliştirmenin verimli olduğunu ortaya koyulmaktadır. Buna göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a) Rehber öğretmen problem çözme konusunda uzman olmalıdır.
- b) Problem çözme becerilerini geliştiren teknikler özel yetenekli öğrencilere öğretilmelidir.
- c) Öğrencilerin problem üretmeleri önlenmelidir.
- d) Öğrencilerin problem çözme öğrenmeleri için problemleriyle baş başa bırakılmalıdır.
- e) Problem çözme becerilerinin öğretilmesi tek başına yeterlidir.

41- Aşağıdakilerden hangisi özel yetenekli çocukların kendilerine özgü psikolojik danışmayı gerektiren sorunlarından birisidir?

- a) Özel yetenekli çocukların motivasyonunun düşük olması
- b) Özel yeteneklilerin belirli profesyonel meslekler için gerekli olan özel ilgiler konusunda normalden fazla gereksinme duymaları
- c) Özel yeteneklilerin güven duygusunu çabuk kaybetmeleri
- d) Özel yetenekli çocuklarda aşırı ego sorunu yaşanması
- e) Özel yetenekli çocukların akran yalnızlığı çekmeleri

42- Aşağıdakilerden hangisi özel yeteneklilerde sık görülen akademik rehberlik ve danışmanlık gereksinimlerinden birisi değildir?

- a) Beklenmedik Başarısızlık
- b) Motivasyon
- c) Gelecek Planlaması
- d) Nevrotik mükemmeliyetçilik
- e) Başarı Kaygısı

43- 1990 Herkes için Eğitim sözleşmesinin 1. Maddesinde temel öğrenme

gereksinimlerinin karşılanması esas alınmıştır. Bu maddede bireysel öğrenme süreci üzerinde durulmuştur. Burada herkesin kendi ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu madde bağlamında Özel Yeteneklilerin eğitim hakkı açısından aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılabilir?

- a) Özel yetenekli çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklanan özel eğitim ihtiyaçları göz önüne alınarak eğitim verilmelidir.
- b) Özel yetenekli öğrencilerin diğer çocuklardan ayrı bir eğitim ihtiyacı olamaz.
- c) Özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili bu madde herhangi bir vurgu taşımamaktadır.
- d) Özel yetenekliler bu maddeye göre yalnız kendi seviyesindeki öğrencilerle birlikte eğitim alabilir.
- e) Özel yetenekli öğrenciler eğitim ihtiyaçlarını kendileri karşılayabilirler.

44- Aşağıdakilerden hangisi 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede belirtilen Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Grup Başkanlığının görevlerinden birisi değildir?

- a) Özel yetenekli bireylerin tespit edilmesi, tanılanması, yönlendirilmesi ve yerleştirilmeleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütmek ve politikalar geliştirmek.
- b) Özel yetenekli bireylerin eğitimini yaygınlaştırmak ve eğitime erişimlerini arttırmaya yönelik stratejiler hazırlamak, geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak
- c) Özel yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili eğitim modelleri geliştirmek, değerlendirmek ve yaygınlaştırmak.
- d) Özel yetenekli bireylerin eğitiminde görev alan öğretmen ve personele yönelik verilecek eğitimleri tespit etmek, planlamak ve uygulamak.
- e) Özel yetenekli öğrencilerimizin dünyada tanınmasını sağlamak.

45- Özel yeteneklilerin özel eğitiminin temel referanslarından kabul edilen T.C. Anayasasının 42. Maddesi: *“Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.”* şeklindedir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi bu maddenin özel yeteneklilerin eğitiminde temel referans olmasının gerekçelerinden birisidir?

- a) Destek eğitim faaliyetlerine vurgu yapması
- b) Özel yeteneklilerin özel eğitim kapsamında olması
- c) Eğitim ve öğretim kurumlarında araştırma faaliyetleri de yürütülmesi
- d) Eğitim ve öğretim kurumlarında inceleme faaliyetleri de yürütülmesi
- e) Eğitim ve Öğretim kurumlarının işlevlerinin engellenmemesi gerekmesi

46- *“Madde 117/d bendi: Özel yeteneği saptanan öğrencilerin bu alanlarla ilgili destek eğitimi almaları için gerekli önlemleri almak, yeni imkânlar sunmak için Bilim ve Sanat Merkezleri, Halk Eğitim Merkezleri, Özel Öğretim Kurumları, Devlet Tiyatroları, İl Kültür Müdürlüğü, Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, İlçe İzcilik Kurulu, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi gibi kuruluşlar ile işbirliği yaparak kendilerini geliştirmelerine imkân sağlamaktır.”*

Yukarıda sayısı ve tam metni verilen kanun maddesi hangi vasa ya da yönetmelikte yer almaktadır.

- a) 1739 Sayılı Kanun
- b) 573 Sayılı Özel Eğitim Kanunu
- c) İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
- d) İlköğretim Yönetme Yönetmeliği
- e) 6660 Sayılı Kanun

47- *“Bir niteliğin gözlemlenip gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesidir.”*

Yukarıda belirtilen ifade aşağıdakilerden hangisini tanımlamaktadır?

- a) Değerlendirme
- b) Öğretim programı
- c) Eğitim programı
- d) Ölçme
- e) BEP

48- I- Eşit aralıklı ölçekler

II- Sınıflama (Gruplama, Kategorileme) ölçekleri

III- Oranlı ölçekler

IV- Sıralama (Dereceleme) ölçekleri

Yukarıda ölçeklerin başlıcaları verilmiştir. Aşağıdakilerden hangisi bu ölçeklerin en yetersizinden, en yeterli olanına doğru sıralanışı, doğru bir şekilde verilmiştir?

a) I-II-III-IV

d) III-II-I-IV

b) II-IV-I-III

e) III-I-II-IV

c) II-I-III-IV

49- Aşağıdakilerden hangisi değerlendirme testinin kullanışlılıkla ilgili özelliklerden birisidir?

a) Sınavda kopya yapılmaması

b) Testin baskı yönünden iyi olması

c) Sorular açık, anlaşılır biçimde yazılmış ve kesin, belli cevaplar isteyen türler olmalı

d) Sınav süresi gereğinden daha kısa ya da uzun olmaması

e) Soruların bilen öğrenci ile bilmeyeni, az bilen ile yanlış öğrenmiş olanı ayırt edebilecek özellikte olması

50- Çoktan seçmeli bir testte seçenek sayının üçten beşe çıkarılması testin niteliğini nasıl etkiler?

a) Testin niteliğinde bir değişme olmaz.

b) Şans başarısı azalacağından güvenilirlik artar.

c) Madde zorlaşacağından geçerlilik artar.

d) Şans başarısı artacağından güvenilirlik düşer.

e) Madde kolaylaşacağından geçerlik düşer.

EK 4: Araştırma İzni

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.26083

02.01.2019

Konu: Araştırma İzni

Sayın Arş. Gör. Abdullah EKER
 Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğit. Fak.
 Özel Eğitim Bölümü Meram Konya

İlgi : 28/12/2018 tarihli ve 25220418 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ekinde Müdürlüğümüze sunmuş olduğunuz "Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programının Etkililiği" konulu araştırmanızı uygulama talebiniz incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarınızı 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamanız zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize sunulur.

Mukadder GÜRSOY
 İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Özel Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Mesleki Yeterlik Ölçeği (9 Sayfa)
- 2-Özel Yetenekliler İçin Öğretmen Eğitimi Programı Başarı Testi (16 Sayfa)

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Deney Grubu)

Değerli katılımcılar;

Bu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, ÖYÖMEP’e katılan öğretmen arkadaşların öğretmen eğitim programı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmaya katılanların verdiği bilgiler saklı tutulacak ve herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır. Görüşme süresi yaklaşık yirmi ile kırk dakika arası sürmektedir. Katkı ve katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Abdullah Eker

1. Katıldığınız programın “Özel Yetenekliler Temel Alan Bilgisi” içeriğine yönelik yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil

2. Katıldığınız programın “Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim Model ve Yöntemleri” hakkındaki yeterliği konusunda düşünceleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

3. Katıldığınız programın “Özel Yetenekliler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Uygulama Yeterliği” ile ilgili yeterliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

4. Katıldığınız eğitim programının “Özel Yetenekliler için Tanılama ve Değerlendirme Bilgisi Yeterliği” hakkında yeterli düzeyde açıklayıcı olup olmadığı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

5. Katıldığınız eğitim programının “Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmen Nitelikleri ve Sorumluluklar” hakkındaki yeterlik düzeyi konusunda görüşleriniz nelerdir?	
Neden?	Neden Değil?
6. Katıldığınız eğitim programının “Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi” açısından yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	
Neden?	Neden Değil?
7. Katıldığınız programın “Özel Yetenekliler için Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı” konusu alanında yapılan açıklamaların yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	
Neden?	Neden Değil?
8. Katıldığınız eğitim programının “Özel Yeteneklilerin Eğitiminde İşbirliği ve Aile Eğitimi” hakkındaki yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	
Neden?	Neden Değil?
9. Katıldığınız eğitim programının geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik görüşleriniz ve eleştirileriniz nelerdir? Eğitimi programına eklenmesini düşündüğünüz herhangi bir içerik var mıdır?	

Tablo 25: Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puan Dağılımları için Madde Bazında Betimleyici Tablo

Sıra no	Madde Adı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
1	Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin kavramların tanımlarını yeterli düzeyde biliyorum	2,87	1,074	2,56	,916
2	Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin bilimsel kuramlar hakkında bilgim yeterlidir.	2,43	,774	2,59	,814
3	Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerine ilişkin bilgim yeterlidir.	3,17	,747	3,06	,714
4	Özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal ve kişilik özelliklerine ilişkin bilgim yeterlidir.	2,97	,928	2,55	,855
5	Özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerine etki eden çevresel ve kültürel etmenlere ilişkin bilgim yeterlidir.	2,57	,774	2,61	,788
6	Özel yetenekli öğrencilerin sınıflandırılmasına ilişkin bilgi düzeyim yeterlidir.	3,27	,980	3,02	,937
7	Özel yeteneklileri öğrencinin yasal haklarına yönelik yeterli düzeyde bilgiye sahibim.	2,33	,758	2,78	,956
8	Özel yetenekli öğrencilere ilişkin ülkemizdeki yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgiye sahibim.	2,03	,669	2,31	,724
9	Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin diğer ülkelerdeki yasalar ve uluslararası sözleşmeler hakkında bilgim yeterlidir.	2,50	,777	2,44	,733
Faktör1	Özel Yetenekliler Temel Alan Bilgisi	2,68	,831	2,65	,826
10	Özel yetenekli öğrencilerin özel öğrenme gereksinimlerinin nasıl karşılanacağına ilişkin bilgim yeterlidir.	2,30	,860	2,21	,763
11	Özel yetenekli öğrenciler için uygun öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanabilmede yeterliyimdir.	2,80	1,186	2,32	,652
12	Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan farklılaştırma stratejilerine ilişkin bilgim yeterlidir.	2,73	1,048	2,89	,829
13	Genel eğitim programları ile uyumlu farklılaştırılmış öğretim planları hazırlama bilgim yeterlidir.	2,17	,713	1,97	,636
14	Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan müfredat modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.	2,57	,971	2,32	,848
15	Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan türdeş yetenek gruplama modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.	2,47	,874	2,75	,914
16	Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan hızlandırılma modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.	2,53	,908	2,41	,883
17	Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan zenginleştirilme modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.	2,90	,962	2,91	,976
18	Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan okul dışı program modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.	2,87	,900	2,98	1,004
19	Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan düşünme becerileri öğretim yöntemlerine ilişkin bilgim yeterlidir.	2,73	,944	2,39	,793
20	Özel yeteneklilerde sosyal becerilerin ve liderlik becerilerinin edinimine ilişkin kullanılan yöntemlerle ilgili bilgim yeterlidir.	2,93	1,337	2,67	,842
Faktör2	Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim Model ve Yöntemleri	2,63	,973	2,53	,831
21	Öğretimin bireyselleştirilmesi hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi değilim.	1,77	,617	2,05	,661
22	BEP geliştirme ekibi içerisinde kimlerin yer alması	2,60	,894	2,79	,837

23	gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahibim.	2,77	1,073	2,82	,989
24	BEP hazırlayabilme ve geliştirmede yeterliyim.	2,33	,922	2,14	,871
25	Özel yetenekli öğrencim için geliştirilen BEP'i uygulayabilmede yeterliyim.	2,17	,934	2,01	,638
25	BEP'in değerlendirilmesi hakkında yeterli olduğumu düşünüyorum.				
Faktör3	Özel Yetenekliler için BEP	2,32	,888	2,36	,799
26	Özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik tarama/izleme çalışmalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibim.	2,53	,626	2,59	,719
27	Özel yetenekli öğrencime yönelik eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibiyim.	2,23	,960	2,79	1,115
28	Özel yeteneklilerin tanılanmasında yaşanan güncel sorunlarla ilgili bilgi düzeyim yeterlidir.	2,90	1,017	2,71	,923
29	Özel yetenekli öğrencilerin aday gösterilmesi/yönlendirilmesiyle ilgili yeterli bilgiye sahibim	3,00	1,094	3,17	1,017
30	Özel yetenekli öğrencimin tanılama sonucu uygun resmi okul veya kuruma yerleştirilmesi süreciyle ilgili yeterli bilgiye sahibim.	2,90	,964	2,74	,807
Faktör4	Özel Yetenekliler için Tanılama ve Değerlendirme	2,71	,932	2,8	,916
31	Özel yeteneklilerin öğretmeninin sahip olması gereken nitelikler hakkında bilgim yeterlidir.	2,37	,964	2,56	,773
32	Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik özel etik ilkelere ilişkin bilgim yeterlidir.	2,80	,887	2,37	,698
33	Özel yeteneklilerin bulunduğu okullarda sınıf/branş öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin bilgim yeterlidir.	2,93	,907	2,34	,671
34	Özel yeteneklilerin eğitiminde rehber öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarıyla ilgili bilgim yeterlidir.	2,67	,959	2,53	,874
35	Özel yeteneklilerin eğitiminde okul yönetiminin görev ve sorumluluklarını yeterli düzeyde biliyorum.	2,90	1,014	2,81	,828
36	Özel yeteneklilerin eğitiminde İl M.E.Müdürlüğünün görev ve sorumluluklarını yeterli düzeyde biliyorum.	2,67	,922	2,89	,965
37	Okuldaki destek eğitim odasında ya da destek eğitim kurumunda görev alan personelin görev ve sorumluluklarını yeterli düzeyde biliyorum.	2,93	1,022	2,49	,737
Faktör5	Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmen Nitelikleri ve Sorumluluklar	2,75	,953	2,57	,792
38	Özel yeteneklilerin eğitiminde etkili sınıf yönetimini sağlayabilmede yeterliyim.	2,77	1,223	2,86	1,114
39	Özel yeteneklilerin eğitimi eğitiminde pozitif sınıf atmosferini oluşturabilmede yeterliyim.	2,80	,961	2,89	,893
40	Özel yetenekli öğrencinin sınıf ortamına uyum sürecini sağlamak için yeterli bilgi sahibiyim.	2,90	1,062	2,54	,790
41	Sınıfta olumlu davranışsal destek yöntemlerinin nasıl kullanılacağıyla ilgili bilgim yeterlidir.	2,40	,821	2,32	,769
42	Özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemeye yönelik etkili yöntem ve teknikleri kullanmada yeterliyimdir.	2,97	1,066	2,76	,886
Faktör6	Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi	2,76	1,026	2,67	,890
43	Eğitsel materyal tasarlarken göz önünde bulundurulması gereken ilkelere ilişkin bilgim yeterlidir.	2,92	,961	2,79	,947
44	Özel yetenekli öğrenci için uygun eğitsel materyalleri geliştirmekte yeterliyim.	2,63	,964	2,47	,792
45	Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan bilişim teknolojileri hakkında bilgim yeterlidir.	2,50	1,106	2,83	,968
46	Özel yetenekli öğrencime yönelik uygun bilişim teknolojilerini kullanmada yeterliyim.	2,67	,959	2,84	,991

Faktör7	Özel Yetenekliler için Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı	2,68	,997	2,73	,924
47	Özel yeteneklilerin eğitimi sürecinde ailelerle iletişim kurabilmede yeterliyim.	2,80	1,095	2,97	,944
48	Öğrenci kazanımlarının evde pekiştirilmesiyle ilgili ailenin rol ve sorumluluklarına ilişkin bilgim yeterlidir.	2,87	1,074	2,69	,927
49	Özel yetenekli öğrencilerin eğitim haklarıyla ilgili aileleri bilgilendirmede yeterliyimdir.	2,30	,849	2,73	,813
50	Özel yetenekli öğrenci ve aile arasındaki iletişimin olumlu yönde geliştirilmesiyle ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.	2,60	,932	2,75	1,056
51	Problem davranışlarla evde başa çıkabilmeleriyle ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.	2,60	1,003	2,81	1,025
52	Özel Yetenekliler için Aile-Öğretmen birlikte yapılabilecek öğretim etkinliklerine ilişkin bilgim yeterlidir.	2,47	,973	2,19	,673
53	Aile fertlerinin özel yetenekli öğrencime yönelik evde olumlu tutum geliştirmesiyle ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.	2,80	,887	2,63	,839
54	Özel yeteneklilerin eğitimi sürecinde ilgili meslektaşlarımla işbirliği kurabilmede yeterliyim.	2,70	,988	2,78	,894
55	Özel yeteneklilerin eğitimi uygulamalarında uzmanlarla işbirliği sağlayabilmede yeterliyim.	2,63	,828	2,51	,819
56	Özel yeteneklilerin eğitimi uygulamaları sürecinde destek alınabilecek ülkemizdeki diğer kamu kurum ve STK kaynaklarıyla ilgili bilgim yeterlidir.	2,57	,935	2,79	,982
Faktör8	Özel Yeteneklilerin Eğitiminde İşbirliği ve Aile Eğitimi	2,63	,956	2,68	,897
Ölçek Geneli	Özel Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Mesleki Yeterlik Ölçeği	2,65	,940	2,61	,854

Tablo 26: Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Son test Puan Dağılımları için Madde Bazında Betimleyici Tablo

Sıra no	Madde Adı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
1	Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin kavramların tanımlarını yeterli düzeyde biliyorum	4,11	,791	2,61	,872
2	Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin bilimsel kuramlar hakkında bilgim yeterlidir.	3,81	,683	2,52	,817
3	Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerine ilişkin bilgim yeterlidir.	4,29	,814	3,19	,701
4	Özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal ve kişilik özelliklerine ilişkin bilgim yeterlidir.	4,02	,763	2,81	,661
5	Özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerine etki eden çevresel ve kültürel etmenlere ilişkin bilgim yeterlidir.	3,75	,904	2,59	,804
6	Özel yetenekli öğrencilerin sınıflandırılmasına ilişkin bilgi düzeyim yeterlidir.	4,42	,756	3,07	,997
7	Özel yeteneklileri öğrencinin yasal haklarına yönelik yeterli düzeyde bilgiye sahibim.	3,71	,742	2,88	,810
8	Özel yetenekli öğrencilere ilişkin ülkemizdeki yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgiye sahibim.	3,73	,769	2,72	,834
9	Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin diğer ülkelerdeki yasalar ve uluslararası sözleşmeler hakkında bilgim yeterlidir.	3,66	,692	2,50	,707
Faktör1	Özel Yeteneklilerin Temel Alan Bilgisi	3,94	,768	2,77	,801
10	Özel yetenekli öğrencilerin özel öğrenme gereksinimlerinin nasıl karşılanacağına ilişkin bilgim yeterlidir.	4,59	,537	2,36	,632
11	Özel yetenekli öğrenciler için uygun öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanabilmeye yeterliyimdir.	4,21	,682	2,65	,763
12	Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan farklılaştırma stratejilerine ilişkin bilgim yeterlidir.	3,62	,971	2,74	,814
13	Genel eğitim programları ile uyumlu farklılaştırılmış öğretim planları hazırlama bilgim yeterlidir.	3,89	,856	2,19	,681
14	Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan müfredat modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.	4,07	,616	2,54	,797
15	Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan türdeş yetenek gruplama modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.	4,11	,751	2,48	,982
16	Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan hızlandırılma modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.	4,10	,693	2,49	,897
17	Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan zenginleştirilme modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.	4,26	,576	2,97	,763
18	Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan okul dışı program modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.	4,02	,701	3,17	,977
19	Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan düşünme becerileri öğretim yöntemlerine ilişkin bilgim yeterlidir.	4,31	,773	2,61	,892
20	Özel yeteneklilerde sosyal becerilerin ve liderlik becerilerinin edinimine ilişkin kullanılan yöntemlerle ilgili bilgim yeterlidir.	3,84	1,032	2,82	,929
Faktör2	Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim Model ve Yöntemleri	4,09	,744	2,64	,829
21	Öğretimin bireyselleştirilmesi hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi değilim.	4,21	,557	2,19	,943
22	BEP geliştirme ekibi içerisinde kimlerin yer alması	3,79	,704	2,57	,962

23	gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahibim. BEP hazırlayabilme ve geliştirmede yeterliyim.	3,92	,873	2,83	,991
24	Özel yetenekli öğrencim için geliştirilen BEP'i uygulayabilmede yeterliyim.	3,71	,815	2,27	1,021
25	BEP'in değerlendirilmesi hakkında yeterli olduğumu düşünüyorum.	3,88	,893	2,29	,870
Faktör3	Özel Yetenekliler için BEP	3,90	,768	2,43	,957
26	Özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik tarama çalışmalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibim.	4,21	,586	2,68	,856
27	Özel yetenekli öğrencime yönelik eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibiyim.	4,13	,640	2,82	,974
28	Özel yeteneklilerin tanılanmasında yaşanan güncel sorunlarla ilgili bilgi düzeyim yeterlidir.	3,91	,889	2,72	,993
29	Özel yetenekli öğrencilerin aday gösterilmesi ile ilgili yeterli bilgiye sahibim	4,47	,592	3,34	,637
30	Özel yetenekli öğrencimin tanılama sonucu uygun resmi okul veya kuruma yerleştirilmesi süreciyle ilgili yeterli bilgiye sahibim.	4,22	,772	2,71	,845
Faktör4	Özel Yetenekliler için Tanılama ve Değerlendirme	4,18	,696	2,90	,861
31	Özel yeteneklilerin öğretmeninin sahip olması gereken nitelikler hakkında bilgim yeterlidir.	4,03	,609	2,63	,753
32	Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik özel etik ilkelere ilişkin bilgim yeterlidir.	4,12	,635	2,46	,780
33	Özel yeteneklilerin bulunduğu okullarda sınıf/branş öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin bilgim yeterlidir.	4,59	,524	2,87	,667
34	Özel yeteneklilerin eğitiminde rehber öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarıyla ilgili bilgim yeterlidir.	3,86	,873	2,36	,814
35	Özel yeteneklilerin eğitiminde okul yönetiminin görev ve sorumluluklarını yeterli düzeyde biliyorum.	4,04	,706	2,64	,627
36	Özel yeteneklilerin eğitiminde İl M.E.Müdürlüğünün görev ve sorumluluklarını yeterli düzeyde biliyorum.	3,89	,882	2,67	,907
37	Okuldaki destek eğitim odasında ya da destek eğitim kurumunda görev alan personelin görev ve sorumluluklarını yeterli düzeyde biliyorum.	3,91	,864	2,52	,742
Faktör5	Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmen Nitelikleri ve Sorumluluklar	4,06	,727	2,59	,756
38	Özel yeteneklilerin eğitiminde etkili sınıf yönetimini sağlayabilmede yeterliyim.	4,13	,841	2,81	,918
39	Özel yeteneklilerin eğitimi eğitiminde pozitif sınıf atmosferini oluşturabilmede yeterliyim.	4,16	,752	2,75	,943
40	Özel yetenekli öğrencinin sınıf ortamına uyum sürecini sağlamak için yeterli bilgi sahibiyim.	4,06	,606	2,64	,992
41	Sınıfta olumlu davranışsal destek yöntemlerinin nasıl kullanılacağıyla ilgili bilgim yeterlidir.	3,87	,627	2,41	1,027
42	Özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemeye yönelik etkili yöntem ve teknikleri kullanmada yeterliyimdir.	4,17	,579	2,98	,754
Faktör6	Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi	4,08	,681	2,72	,927
43	Eğitsel materyal tasarlarırken göz önünde bulundurulması gereken ilkelere ilişkin bilgim yeterlidir.	4,03	,751	2,73	,939
44	Özel yetenekli öğrenci için uygun eğitsel materyalleri geliştirmekte yeterliyim.	3,82	,764	2,61	,811
45	Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan bilişim teknolojileri hakkında bilgim yeterlidir.	4,14	,702	2,73	,922
46	Özel yetenekli öğrencime yönelik uygun bilişim teknolojilerini kullanmada yeterliyim.	4,04	,594	3,00	,761

Faktör7	Özel Yetenekliler için Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı	4,01	,703	2,77	,858
47	Özel yeteneklilerin eğitimi sürecinde ailelerle iletişim kurabilmede yeterliyim.	4,01	,655	3,09	,732
48	Öğrenci kazanımlarının evde pekiştirilmesiyle ilgili ailenin rol ve sorumluluklarına ilişkin bilgim yeterlidir.	4,05	,574	2,62	,893
49	Özel yetenekli öğrencilerin eğitim haklarıyla ilgili aileleri bilgilendirmede yeterliyimdir.	3,86	,749	2,77	,813
50	Özel yetenekli öğrenci ve aile arasındaki iletişimin olumlu yönde geliştirilmesiyle ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.	3,99	,723	2,82	,921
51	Problem davranışlarla evde başa çıkabilmeleriyle ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.	3,97	,872	2,73	,826
52	Özel Yetenekliler için Aile-Öğretmen birlikte yapılabilecek öğretim etkinliklerine ilişkin bilgim yeterlidir.	3,91	,712	2,46	,765
53	Aile fertlerinin özel yetenekli öğrencime yönelik evde olumlu tutum geliştirmesiyle ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.	4,03	,595	2,89	,917
54	Özel yeteneklilerin eğitimi sürecinde ilgili meslektaşlarımla işbirliği kurabilmede yeterliyim.	4,01	,622	2,88	,898
55	Özel yeteneklilerin eğitimi uygulamalarında uzmanlarla işbirliği sağlayabilmede yeterliyim.	3,71	,807	2,53	,978
56	Özel yeteneklilerin eğitimi uygulamaları sürecinde destek alınabilecek ülkemizdeki diğer kamu kurum ve STK kaynaklarıyla ilgili bilgim yeterlidir.	3,92	,671	2,92	,764
Faktör8	Özel Yeteneklilerin Eğitiminde İşbirliği ve Aile Eğitimi	3,95	,798	2,77	,851
Ölçek Geneli	Özel Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Mesleki Yeterlik Ölçeği	4,02	,726	2,69	,845

EK. 8 - Tablo 27: ÖYÖMEP'e göre Hazırlanan Öğretim Planlarından Bir Kesit.

Eğitim Süresi: 4+2 Oturum
Hedef: Katılımcılara Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) konusuna yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması.
Kazanım: Bu üniteyi tamamladıktan sonra öğretmenler; 1) Özel yetenekli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirilmesi hakkında bilgi sahibi olur. 2) Öğretimin bireyselleştirilmesinin gerekçesini ve amacını tanımlar. 3) BEP geliştirme sürecini bilir ve BEP geliştirebilir. 4) BEP uygulama sürecini kavrar. 5) Öğrenci performansının nasıl belirleneceğini bilir. 6) Uzun ve kısa dönemli öğretimsel amaçların nasıl oluşturulacağını bilir. 7) Geçiş planlarını hazırlar. 8) BEP biriminin kimler tarafından oluşturulduğunu ve birimin görevlerinin bilir. 9) BEP izleme ve değerlendirme sürecinin işleyişini açıklar.
Öğretim Yöntemleri: Doğrudan Öğretim Yöntemi, Soru-Cevap, Çember Tartışma Tekniği.
Eğitim Süresi: 4+4 Oturum
Hedef: Katılımcıların Özel Yeteneklilerin Eğitimi için Geliştirilen Program Modelleri ve Öğretim Yöntemlerinin kavraması ve uygulama becerisi kazanması
Kazanım: Bu üniteyi tamamladıktan sonra öğretmenler; 1) Özel yetenekliler için geliştirilen program modellerini bilir. 2) Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan farklılaştırma stratejilerini kavrar. 3) Farklılaştırma stratejilerine göre etkinlik geliştirir ve uygular. 4) Zenginleştirme, hızlandırma ve gruplama yöntemlerinin işleyişini açıklar. 5) Özel yetenekliler için uygulanan okul dışı programları tanır. 6) Özel yetenekliler için geliştirilen öğretim yöntemlerine göre etkinlik hazırlar. 7) Özel yetenekliler için geliştirilen öğretim yöntemlerini sınıf içinde kullanır.
Öğretim Yöntemleri: Örnek Olay, Soru-Cevap, Yap-Göster Etkinliği, Tartışma.

Ek. 9 - Tablo 28: ÖYÖMEP Uygulama Gözlem Formu

ÖYÖMEP UYGULAMA GÖZLEM FORMU Ünite:...				
Tarih/Saat:/....../2019				
Sınıf Yönetimi	Öğrenme Etkinlikleri Uygulama Düzeyi	Öğrenen-Öğrenen Etkileşimi ve Öğrenen Roller	Öğretmen-Öğrenen Etkileşimi ve Öğretmen Roller	Öğretim Planlarına Uygunluk Düzeyi
☐ Yeterli Neden? ☐ Kısmen Yeterli Neden? ☐ Yetersiz Neden?	☒ Yeterli Neden? ☐ Kısmen Yeterli Neden? ☐ Yetersiz Neden?	☐ Yeterli Neden? ☐ Kısmen Yeterli Neden? ☐ Yetersiz Neden?	☐ Yeterli Neden? ☐ Kısmen Yeterli Neden? ☐ Yetersiz Neden?	☐ Yeterli Neden? ☐ Kısmen Yeterli Neden? ☐ Yetersiz Neden?

Ek. 10 – Tablo 29: Açıklayıcı Faktör Analizi Hesaplanan Madde Korelasyon Değerleri

Madde No	Özdeğer	Madde korelasyon değeri	Madde No	Özdeğer	Madde korelasyon değeri
m1	1,000	,876	m32	1,000	,711
m2	1,000	,844	m33	1,000	,860
m3	1,000	,856	m34	1,000	,694
m4	1,000	,766	m35	1,000	,591
m5	1,000	,911	m36	1,000	,911
m6	1,000	,675	m37	1,000	,898
m7	1,000	,923	m38	1,000	,924
m8	1,000	,855	m39	1,000	,904
m9	1,000	,843	m40	1,000	,864
m10	1,000	,898	m41	1,000	,815
m11	1,000	,901	m42	1,000	,890
m12	1,000	,489	m43	1,000	,643
m13	1,000	,653	m44	1,000	,896
m14	1,000	,599	m45	1,000	,929
m15	1,000	,788	m46	1,000	,923
m16	1,000	,862	m47	1,000	,906
m17	1,000	,819	m48	1,000	,733
m18	1,000	,684	m49	1,000	,877
m19	1,000	,678	m50	1,000	,681
m20	1,000	,807	m51	1,000	,583
m21	1,000	,554	m52	1,000	,616
m22	1,000	,911	m53	1,000	,766
m23	1,000	,627	m54	1,000	,753
m24	1,000	,736	m55	1,000	,793
m25	1,000	,769	m56	1,000	,902
m26	1,000	,884	m57	1,000	,677
m27	1,000	,697	m58	1,000	,744
m28	1,000	,838	m59	1,000	,788
m29	1,000	,899	m60	1,000	,812
m30	1,000	,504	m61	1,000	,804
m31	1,000	,792			

Ek 11

Tablo 12 (Devamı): Madde Bazında Ölçeğin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Varimax)

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Faktör 8
m1	.862	.002	-.104	-.025	.081	-.044	.029	-.029
m2	.940	-.025	-.143	-.060	.030	.000	.023	.086
m3	.882	.022	-.104	-.172	-.028	-.069	.028	.069
m4	.933	-.009	-.178	-.116	-.024	-.043	.006	.075
m5	.925	.021	-.146	-.130	.028	-.043	.012	.106
m6	.954	-.009	-.162	-.102	.007	-.039	.010	.092
m7	.862	.033	-.172	-.089	-.016	-.057	.064	.048
m8	.963	-.002	.059	.148	-.008	-.025	-.038	-.102
m9	.821	.157	.000	.182	.077	-.074	-.046	-.184
m10	.958	-.001	.063	.151	.001	-.022	-.037	-.093
m11	.958	-.006	.053	.143	-.020	-.029	-.038	-.112
m13	-.124	.807	.188	.074	.080	.058	-.075	-.157
m14	-.033	.836	.049	.112	.106	.002	.058	.062
m15	.050	.826	.121	.142	.197	.079	.134	-.123
m16	.000	.826	.344	.070	.176	.019	.072	-.040
m17	-.050	.833	-.086	-.066	.179	.060	.072	.084
m18	.005	.899	.000	-.002	.170	-.045	.110	.058
m19	.035	.904	-.019	-.037	.109	.018	.124	.093
m20	-.058	.862	-.077	-.069	.173	-.008	.099	.102
m22	.095	.906	.034	-.070	.091	.052	.128	.113
m23	.077	.817	.299	.048	.286	-.022	.061	-.148
m24	-.094	.191	.906	.140	.081	.084	.145	.012
m25	-.103	.150	.851	.218	.091	.051	.198	.035
m26	-.011	.150	.890	.103	.084	.153	.131	.050
m27	-.059	.186	.847	.128	.081	.185	.108	.036
m28	-.048	.211	.761	.223	.139	.224	.195	.020
m29	-.066	.120	.844	.130	.072	.247	.148	.142
m31	-.081	.071	.815	.192	-.001	.229	.176	.060
m32	-.125	.112	.852	.140	.127	.203	.038	.094
m33	-.068	.157	.874	.147	.096	.115	.159	.028
m34	.110	-.022	.116	.904	.039	.145	.114	.210
m36	.111	.003	.128	.919	.008	.127	.141	.200
m37	.130	.027	.129	.903	.017	.131	.119	.205
m38	.089	-.029	.102	.812	-.019	.144	.078	.249
m39	-.024	.028	.259	.530	.108	.294	.178	.134
m40	.087	.068	.201	.915	-.048	.055	.095	.165
m41	.022	.041	.271	.823	-.098	-.014	.048	.190
m42	.038	.279	.115	-.224	.480	-.240	.028	-.020
m43	.035	.248	.089	-.008	.932	.143	-.027	-.066
m44	.059	.233	.078	.009	.926	.119	-.001	-.055
m45	-.088	.298	.169	.180	.440	.229	-.012	.088
m46	.037	.245	.095	-.018	.930	.151	-.025	-.062
m47	-.120	.101	.203	.120	.057	.766	.148	.071
m48	-.046	.000	.153	.157	.135	.905	.114	.124
m49	-.042	.071	.137	.172	.056	.836	.048	.182
m50	-.055	.004	.146	.180	.095	.905	.146	.110
m51	-.050	.249	.299	-.043	.124	.566	-.022	-.113
m53	-.089	.217	.176	.116	-.056	.009	.860	.104
m54	-.012	.037	.187	.261	.111	.215	.684	.225
m55	-.047	.271	.242	.032	-.114	.078	.831	.003
m56	-.062	.211	.209	.139	-.094	.046	.857	.054
m57	.052	.174	.283	.031	-.120	.266	.401	.013
m58	-.101	.025	.261	.243	.058	.122	-.010	.594
m59	.060	.276	.114	-.210	.062	.115	-.192	.439
m60	-.050	-.056	.117	.225	.120	.240	.296	.547
m61	-.101	-.041	.102	.274	-.045	.329	-.051	.370

Özgeçmiş

Adı Soyadı	Abdullah EKER	İmza	
Doğum Yeri	Kayseri		
Doğum Tarihi	31.10.1982		
Medeni Durumu	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Atatürk İ.O.		Melikgazi/KAYSERİ	1993
Ortaöğretim	N.M.B. Anadolu L.		Melikgazi/KAYSERİ	1997
Lise	Gazi Lisesi		Merkez/ISPARTA	2000
Lisans	İstanbul Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	İSTANBUL	2009
Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	Üstün Zekâlıların Eğitimi	KONYA	2013
İlgi Alanları:	Özel Eğitim, Özel Yeteneklilerin Eğitimi, Farklılaştırılmış Öğretim, Kaynaştırma, Bütünleştirilmiş Eğitim, Kapsayıcı Eğitim			
İş Deneyimi:	M.E.B, Anadolu Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi			
Tel:	05392111711 / aeker@erbakan.edu.tr			
Adres	N.E.Ü/AKEF/Özel Eğitim Bölümü/Meram Yeniyol/KONYA			