

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİLİKLERİ VE YARATICILIĞI
DESTEKLEME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

İbrahim ASLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİLİKLERİ VE YARATICILIĞI
DESTEKLEME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

İbrahim ASLAN

Danışman: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Birsal AYBEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Songül Tümkaya
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Üye: Doç. Dr. Birsal AYBEK

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2024

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. ... / ... / 2024

İbrahim ASLAN

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİLİKLERİ VE YARATICILIĞI DESTEKLEME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

İbrahim ASLAN

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Temmuz 2024, 175 sayfa

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin incelenmesidir. Çalışma evreni Osmaniye’de görev yapmakta olan sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılı içinde Osmaniye ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görevli basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş 543 gönüllü sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler Tortop (2014) tarafından geliştirilen “Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği”, Dikici (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği” ve araştırmaya katılanların demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde değerleri, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin; eğitim düzeyi yüksek olan, resim veya müzik yeteneğine sahip olan, üstün yetenekli konusunda eğitim alan, BİLSEM öğrencisine sahip olan ve destek odasında eğitim veren öğretmenler lehine ölçeğin tüm boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin görev yeri ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı bakımından anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre mentörlük (rehberlik) ve uygun kişilik özellik alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine, medeni durum değişkenine göre ise sorumluluk alt boyutunda bekâr öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin üstün yetenekli

öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri 1. derece akrabalarından birinin üstün yetenek tanısı almış olanlar, okullarında destek eğitim odası kursu açılanlar, daha önce BİLSEM'e aday gösterenler lehine ölçeğin bazı boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin öz yeterlikleri ile yaş ve mesleki kıdem değişkenleri arasında sadece mentörlük alt boyutunda, BİLSEM'e aday gösterilen öğrenci sayısı değişkeni bakımından ölçeğin sorumluluk alt boyutu haricindeki tüm boyutlarda pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yeri, 1. derece akrabasının üstün yetenek tanısı alması, daha önce BİLSEM'e aday gösterme, sınıftaki öğrenci sayısı ve BİLSEM'e aday gösterilen öğrenci sayısı değişkenleri arasında anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin BİLSEM öğrencisine sahip olma değişkenine göre sadece ölçeğin toplamında sınıfında BİLSEM öğrencisi bulunan öğretmenler lehine, destek odasında eğitim verme değişkenine göre ölçeğin bağımsızlık ve değerlendirme alt boyutlarında destek odasında eğitim veren öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile yaş ve mesleki kıdem değişkenleri arasında bağımsızlık, bütünleştirme, yargılama, sorgulama ve ölçeğin toplamında negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ölçeklerinin alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin öz yeterliklerinin yaklaşık % 21'inin yaratıcılığı destekleme düzeyleri tarafından açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Üstün yetenekli öğrenciler, sınıf öğretmenleri, öz yeterlik, yaratıcılık.

ABSTRACT**AN INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' SELF-EFFICACY IN
THE EDUCATION OF GIFTED STUDENTS AND THEIR LEVEL OF
SUPPORTING CREATIVITY****İbrahim ASLAN****Master Thesis, Primary School Education****Supervisor: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA****July 2024, 175 pages**

The aim of this study is to examine the self-efficacy of classroom teachers regarding the education of gifted students and their level of supporting creativity. The study population is all classroom teachers working in Osmaniye. The sample of the study consisted of 543 volunteer classroom teachers selected by simple random sampling method working in official schools affiliated to the Ministry of National Education in Osmaniye province and its districts in the 2023-2024 academic year. The data were collected using the "Self-Efficacy Scale for Gifted Education" developed by Tortop (2014), the "Scale of Primary School Teachers Supporting Creativity Index" adapted into Turkish by Dikici (2013), and the "Personal Information Form" prepared by the researcher to determine the demographic characteristics of the participants. Frequency and percentage values, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and regression analysis methods were used to analyse the data.

According to the findings obtained from the study, it was concluded that the self-efficacy of classroom teachers regarding the education of gifted students differed significantly in all dimensions of the scale in favour of teachers with higher education level, having art or music talent, receiving education on giftedness, having students from BİLSEM and providing education in the support room. It was found that teachers' self-efficacy did not differ significantly in terms of the place of duty and the number of students in the classroom. Teachers' self-efficacy differed significantly in favour of male teachers in mentoring and appropriate personality trait sub-dimensions according to gender variable, and in favour of single teachers in responsibility sub-dimension according to marital status variable. Teachers' self-efficacy regarding the education of

gifted students differed significantly in some dimensions of the scale in favour of those who had a first-degree relative diagnosed with giftedness, those who had a support education room in their schools, and those who had previously nominated candidates to BİLSEM. It was determined that there was a small positive relationship between the self-efficacy of classroom teachers regarding gifted students and the variables of age and professional seniority only in the mentoring sub-dimension, and in all dimensions of the scale except the responsibility sub-dimension in terms of the number of students nominated to BİLSEM.

No significant difference was found between the classroom teachers' levels of supporting creativity and the variables of gender, marital status, education level, place of duty, first-degree relative diagnosed with giftedness, previous nomination to BİLSEM, number of students in the class and number of students nominated to BİLSEM. It was determined that teachers' levels of supporting creativity differed significantly in favour of teachers who had a BİLSEM student in their class only in the total scale according to the variable of having a BİLSEM student, and in favour of teachers who provided education in the support room in the independence and evaluation sub-dimensions of the scale according to the variable of providing education in the support room. It was concluded that there was a small negative relationship between classroom teachers' levels of supporting creativity and age and professional seniority variables in independence, integration, judgement, questioning and the total scale.

It was determined that there was a positive moderate relationship between teachers' levels of supporting creativity and the sub-dimensions of self-efficacy scales related to gifted education. As a result of the regression analysis, it was concluded that approximately 21% of teachers' self-efficacy was explained by their level of supporting creativity. The findings obtained from the research were discussed and suggestions were made in line with the results.

Keywords: Gifted students, classroom teachers, self-efficacy, creativity.

ÖN SÖZ

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Pek çok kişinin emeği bulunan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlamasını temenni ederim.

Çalışma sürecinde beni sürekli destekleyerek motive eden, sorularımı anında cevaplayan, hatalarımı düzelten, titizliği sayesinde bu çalışmanın en iyi hale gelmesini sağlayarak tamamlanmasında büyük payı olan tez danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Songül TÜMKAYA'ya, tezi baştan sona sabırla okuyarak çalışmanın niteliğini artıran tez jüri üyeleri Doç. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN ve Doç. Dr. Birsal AYBEK hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Tez sürecimin başından sonuna kadar desteğini esirgemeyen ve özellikle analizlerin doğruluğunun kontrolleri konusunda büyük emeği bulunan kıymetli dostum Doç. Dr. Samet Ata'ya, araştırma sürecinde kullandığım veri toplama araçları için görüş bildiren ve her türlü sorularıma anında cevap vermeye çalışan Ayşe Erkaya, Canan Şentürk Barışık ve Selda Obalar'a, tezi dil anlam yönüyle inceleyen Dr. Kaan Tanyeri ve Dilek Bozdoğan hocalarıma teşekkür ederim. Bu araştırmanın veri toplama sürecinde desteğini esirgemeyen okul yöneticilerimize ve araştırmaya katkıda bulunan gönüllü öğretmen arkadaşlarıma ayrıca teşekkür ederim.

Tez sürecimin her aşamasında benimle aynı heyecanı yaşayan, birlikte yorulan, destekleriyle hep yanımda olan, varlıklarıyla güç bulduğum sevgili eşim Azize Aslan ile oğullarım Ahmet Necip ve Yusuf Eymen'e anlayışlı yaklaşımları için minnettarım.

Beni en iyi şekilde yetiştirmeye çalışıp bugünlere gelmemde büyük emeği bulunan haklarını ödeyemeyeceğim sevgili anne ve babam Nazife - Hikmet Aslan ile tüm kardeşlerime de ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

İbrahim ASLAN

Adana / 2024

Not: Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından (SYL-2023-16341) desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xvii
TABLolar LİSTESİ	xviii
EKLER LİSTESİ.....	xx

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlılar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Zekâ ve Üstün Yetenek.....	10
2.2. Zekâ ve Üstün Yeteneği Açıklayan Kuramlar	11
2.2.1. Üç Halka Kuramı	12
2.2.2. Çoklu Zekâ Kuramı	13
2.2.3. Yıldız Modeli.....	14
2.2.4. Beşgen Kuramı	16
2.2.5. Başarılı Zekâ Kuramı.....	18
2.2.6. Meta Kuram	18
2.3. Üstün Yetenekliler Eğitiminde Tarihsel Süreç	21
2.3.1. Dünyanın Farklı Ülkelerinde Üstün Yetenekliler Eğitimi	21
2.3.2. Cumhuriyet Öncesi Türk Tarihinde Üstün Yetenekliler Eğitimi	23
2.3.3. Cumhuriyet Döneminde Üstün Yeteneklilerle İlgili Çalışmalar	23

2.3.4. Üstün Yeteneklilerin Haklarının Ele Alındığı Uluslararası Sözleşmeler	27
2.3.5. Türkiye’de Üstün Yeteneklilere Yönelik Yasal Düzenlemeler	27
2.4. Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri	29
2.4.1. Erken Çocukluk Dönemi Özellikleri	30
2.4.2. Bilişsel Özellikler	31
2.4.3. Fiziksel Özellikler.....	32
2.4.4. Dil Gelişimi Özellikleri	33
2.4.5. Sosyal, Davranışsal ve Duygusal Özellikleri.....	33
2.5. İki Kere Farklı Çocuklar	34
2.6. Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması	35
2.6.1. Aday Gösterme Aşaması	36
2.6.2. Tanılama ve Yerleştirme Aşaması.....	37
2.7. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Stratejiler.....	38
2.7.1. Gruplama	38
2.7.2. Hızlandırma	39
2.7.3. Zenginleştirme	40
2.7.4. Mentörlük	40
2.8. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Müfredat Tasarım Modelleri...	41
2.8.1. Müfredat Daraltma Modeli	42
2.8.2. Okul Tabanlı Zenginleştirme Modeli	42
2.8.3. Purdue Üç Aşamalı Model.....	44
2.8.4. Izgara Modeli.....	45
2.8.5. Maker Modeli	46
2.8.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Modeli	47
2.9. Öğretmen Mesleki Yeterlikleri	48
2.9.1. Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü	50
2.9.2. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaşabileceği Zorluklar	52
2.10. Yaratıcılık	53
2.10.1. Yaratıcılık Süreçleri	54
2.10.2. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri.....	55
2.10.3. Yaratıcılık Üzerinde Etkili Olan Faktörler	55
2.10.4. Eğitimde Yaratıcılığın Önemi	56
2.10.5. Öğrencilerin Yaratıcılığının Geliştirilmesi.....	57

2.11. Yaratıcılık ve Öğretmen.....	58
2.11.1. Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Özellikleri.....	58
2.11.2. Öğretmenlerin Yaratıcı Özelliklerinin Geliştirilmesi.....	59
2.12. İlgili Araştırmalar	60
2.12.1. Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Öz Yeterlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	60
2.12.2. Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Öz Yeterlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	65
2.12.3. Yaratıcılığı Destekleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	69
2.12.4. Yaratıcılığı Destekleme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	72

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi	77
3.2. Evren ve Örneklem	77
3.3. Veri Toplama Araçları	79
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	79
3.3.2. Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği.....	80
3.3.3. Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği.....	80
3.4. Verilerin Toplanması	82
3.5. Verilerin Analizi	82

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	85
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	85
4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Medeni Durumlarına İlişkin Bulgular	86
4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	87

4.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Görev Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular.....	88
4.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile 1.Derece Akrabanın Üstün Yetenekli Tanısı Alması Değişkenine İlişkin Bulgular	89
4.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Resim veya Müzik Yeteneğinin Olması Değişkenine İlişkin Bulgular	90
4.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular	91
4.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile BİLSEM Öğrencisine Sahip Olma Değişkenine İlişkin Bulgular.....	92
4.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Öğrencileri BİLSEM'e Aday Gösterme Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	93
4.1.10. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Okulda Destek Eğitim Odası Kursunun Açılması Değişkenine İlişkin Bulgular	95
4.1.11. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Destek Odasında Eğitim Verme Değişkenine İlişkin Bulgular.....	96
4.1.12. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Yaşları, Mesleki Kıdemleri, Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı ve Bilem'e Aday Öğrenci Gösterme Sayıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	98
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	99
4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	99
4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Medeni Durumlarına İlişkin Bulgular	100
4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	101
4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Görev Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular.....	102
4.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile 1. Derece Akrabanın Üstün Yetenekli Tanısı Alması Değişkenine İlişkin Bulgular ...	103

4.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Resim veya Müzik Yeteneklerinin Olması Değişkenine İlişkin Bulgular	104
4.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular	106
4.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile BİLSEM Öğrencisine Sahip Olma Değişkenine İlişkin Bulgular	107
4.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Daha Önce BİLSEM'e Aday Öğrenci Gösterme Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	108
4.2.10. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Okulda Destek Eğitim Odası Kursunun Açılması Değişkenine İlişkin Bulgular	110
4.2.11. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Destek Odasında Eğitim Verme Değişkenine İlişkin Bulgular	111
4.2.12. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Yaşları, Mesleki Kıdemleri, Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı ve BİLSEM'e Aday Gösterdikleri Öğrenci Sayıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	112
4.3. Öğretmenlerin Yaratıcılık Destekleme Düzeyleri ile Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	114
4.4. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterliklerini Yordama Durumuna Ait Bulgular.....	115

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	117
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	117
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Medeni Durumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	118
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	119
5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Görev Yeri Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	120

5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile 1. Derece Akranının Üstün Yetenekli Tanısı Alması Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	121
5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Resim veya Müzik Yeteneğinin Olması Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	122
5.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	122
5.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile BİLSEM Öğrencisine Sahip Olma Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	123
5.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Öğrencileri BİLSEM'e Aday Gösterme Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	124
5.1.10. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Okulda Destek Eğitim Odası Kursu Açılması Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	125
5.1.11. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Destek Odasında Eğitim Verme Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	125
5.1.12. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Yaşları, Mesleki Kıdemleri, Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı ve BİLSEM'e Aday Öğrenci Gösterme Sayıları Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Yorum.....	126
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Yorum	128
5.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	129
5.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Medeni Durumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	129
5.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	130

5.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Görev Yeri Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	130
5.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile 1. Derece Akranın Üstün Yetenekli Tanısı Alması Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	131
5.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Resim veya Müzik Yeteneklerinin Olması Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	131
5.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	132
5.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile BİLSEM Öğrencisine Sahip Olma Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	133
5.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Daha Önce BİLSEM'e Aday Öğrenci Gösterme Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	133
5.2.10. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Okulda Destek Eğitim Odası Kursu Açılması Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	134
5.2.11. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Destek Odasında Eğitim Verme Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	134
5.2.12. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Yaşları, Mesleki Kademeleri, Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı ve BİLSEM'e Aday Öğrenci Gösterme Sayıları Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Yorum	135
5.3. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Yorum	137
5.4. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterliklerini Etkileme Durumuna Ait Tartışma ve Yorum	138

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	140
6.2. Öneriler	143
6.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	143
6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	144

KAYNAKLAR	146
EKLER	169
ÖZ GEÇMİŞ	175



KISALTMALAR

- ABD:** Amerika Birleşik Devletleri
BİLSEM: Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri
BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
MEB: Millî Eğitim Bakanlığı
RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi
TDK: Türk Dil Kurumu
TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
ÜYEP: Üstün Yetenekliler Eğitim Programı
YÖK: Yükseköğretim Kurulu



TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler	50
Tablo 2. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	78
Tablo 3. YDÖİÖ'nün Alt Boyutlarına Ait Maddeler ve Cronbach's Alpha Değerleri..	81
Tablo 4. Katılımcıların Bağımlı Değişkenlerinin Betimsel İstatistikleri	82
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları	85
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları	86
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyine Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları	87
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yerine Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	88
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin 1.Derece Akkrabanın Üstün Yetenekli Tanısı Almasına Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları	89
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Resim veya Müzik Yeteneğinin Olmasına Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları....	91
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilere Yönelik Eğitim Almasına Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları	92
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM Öğrencisine Sahip Olmasına Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları....	93
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri BİLSEM'e Aday Göstermesine Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları	94
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Okullarında Destek Eğitim Odası Kursu Açılmasına Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları	96
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Odasında Eğitim Vermesine Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları....	97
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Yaşları, Mesleki Kıdemleri, Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı ve BİLSEM'e	

Aday Gösterilen Öğrenci Sayıları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	98
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları	99
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları	100
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyine Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları	101
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yerine Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	102
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin 1. Derece Akrabasının Üstün Yetenekli Tanısı Almasına Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları	104
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Resim veya Müzik Yeteneklerinin Olmasına Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları	105
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilere Yönelik Eğitim Almasına Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları	106
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM Öğrencisine Sahip Olmasına Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları	107
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Daha Önce BİLSEM'e Aday Göstermesine Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	108
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Okullarında Destek Eğitim Odası Kursunun Açılmasına Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları	110
Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Odasında Eğitim Vermesine Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları.....	111
Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Yaşları, Mesleki Kademeleri, Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı ve BİLSEM'e Aday Öğrenci Gösterme Sayıları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları	113
Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 30. Öğretmenlerin Yaratıcılık Destekleme Düzeylerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	116

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Ölçek Kullanım İzni.....	169
Ek 2. Veri Toplama Araçları	170
Ek 3. Araştırma Uygulama İzni.....	174



BÖLÜM I

GİRİŞ

Uygarlığın temellerinin atıldığı tarih öncesi dönemde çevresindeki yabani hayvanları evcilleştiren, meyvelerin çekirdeklerinden faydalanıp tarımı başlatan, tekerlek, yazı ve kâğıt gibi birçok buluşa imza atanların adları bilinmese de bilgi ve beceri yönünden çağdaşlarına göre üstün yeteneklere sahip bireyler oldukları söylenebilir. Hatta günümüzde bilim, sanat, teknik, düşünce ve diğer alanlarda görülen olumlu ve olumsuz gelişmeleri bir avuç üstün zekâlıya borçlu olduğumuz da bilinmektedir (Enç, 1979, s. 28). Bu nedenle toplumların her alanda gelişmesinde lokomotif güç özelliği gösteren üstün yetenekli bireylerin eğitimi, üzerinde önemle durulması gereken konular arasındadır.

Alanyazında üstün yetenek teriminin farklı şekillerde tanımlandığı görülmüştür. Üstün yetenekli kavramının bilimsel olarak kabul gördüğü 19. yüzyıldan günümüze üstün yetenekliliğin en güçlü göstergesi zekâ testlerinin ortaya koyduğu zekâ puanları olmuştur (Sak, 2020, s. 6). Ersoy ve Avcı (2004) zekâ testlerini uygulayan kaynaklarda zekâ bölümü puanları 130 ve daha yukarı olan bireylerin üstün yetenekli olarak ifade edildiğini belirtmiştir. Zekâ testlerine bağlı olmadan yapılan tanımlamalarda ise üstün yetenekliliği Feldhusen (2005) “kişisel düşünce, genel yetenek ve motivasyonların bileşkesi” ve Kokot (1999) “bilişsel, duyuşsal tecrübeleri anlama ve aktarmada yetenek olarak akranlarına nazaran daha fazla farkındalık ve duyarlılık gösteren bireyler” şeklinde ifade etmişlerdir. Alanyazında zekâ, yetenek, üstün yetenek ya da özel yetenek şeklinde farklı kavramlarla karşılaşılmakta ve bu kavramlar tek bir yaklaşımla açıklanamamakta, ortak kabul görececek tek bir tanımla sınırlandırılmamaktadır (Leana-Taşçılar ve Kanlı, 2014, s. 9). Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2013 yılından itibaren “özel yetenekli” (Çitil, 2018, s. 75) kavramını tercih ettiği görülse de bu çalışmada, araştırmalarda kullanımına sıkça rastlanan ve güncel bakış açısı sağlayan “üstün yetenekli” (talented) kavramı tercih edilmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin bazı özellikleri; meraklı olmaları, akranlarına göre fazla soru sormaları, soyut düşünebilmeleri, farklı alanlara ve karmaşık olaylara ilgi duymaları, dikkat sürelerinin uzun olması, zengin sözcük dağarcığı, ileri düzeyde dil gelişimi, iyi bir gözlem yeteneği ve eleştirel bakış açısına sahip olmaları (Çetinkaya, 2007; Finley, 2008) şeklinde sıralanabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin diğer

özelliklerinden biri de yüksek düzeyde yaratıcılığa ve geleneksel sınırların ötesinde düşünme yeteneğine sahip olmalarıdır (Alkan, 2015, s. 58). Yaratıcı özellikleri sayesinde üstün yetenekli bireyler farklı düşünebilme, özgün ve yeni fikirler üretme yeteneği gösterebilirler (Taşkın, 2016, s. 11). Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları özellikler dikkate alındığında onları diğer bireylerden ayıran en önemli özelliklerden birinin yaratıcılık olduğu söylenebilir.

Türk Dil Kurumu (2023) yaratıcılığı “Yaratma yeteneği. Her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık.” şeklinde tanımlar. Kapu ve Baştürk’ün (2009) yaratıcılığı “çeşitli problemlere yönelik çözüm olabilecek bilginin üretilmesi ve uygun davranış sergileme faaliyeti” şeklinde tanımladıkları görülmüştür. San (2008) tanımlardan hareketle yaratıcılığı sürekli etkin olmayı içeren (dinamik) bir süreç şeklinde ifade etmiştir. Aslan (2001), yaratıcılık kavramını herhangi bir problemin çözümünde kendine has süreci olan ve kişilerin zekâlarını kullanmaları sonucu orijinal ürünler ortaya koyma çabaları şeklinde açıklamıştır. Yeşilyurt (2020) eğitimde yaratıcılığın öğrencilerin bilişsel ve entelektüel yeteneklerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu durumdan hareketle yaratıcı faaliyetlere ve egzersizlere katılan bireylerin bilişsel esnekliklerinin güçlenebileceği söylenebilir. Baltacı ve Metin’in (2019) araştırmaları yaratıcı çalışmalara katılan öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine bağlı olarak daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Üstün yetenekli öğrenciler, sorunlara alışılmadık açılardan yaklaşarak farklı çözümler ortaya koyabilecek özgün bir bakış açısına sahiptirler (Beckmann ve Minnaert, 2018, s. 9). Yaratıcı bakış açısı, bireylerin farklı alanlar arasında bağlantılar kurarak sorunların çözümüne katkıda bulunmalarını ve yeni keşifler yapabilmelerini sağlar (Taşkın, 2016, s. 376). Bu nedenle öğrencilerin gelişiminde mühim bir yeri olan yaratıcılığın öğretmenler tarafından teşvik edilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Yaratıcılığın ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemelerinin büyük etkisi olduğu yönünde araştırma sonuçları (Pehlivan, 2019, s. 7) bulunmaktadır. Davis (2014) araştırmasında yaratıcı becerilerin gelişimi için yaratıcı davranışların beslendiği ve yaratıcı aktivitelerin yer aldığı ortamların önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmenler, eğitimde yaratıcılığı destekleyen bir atmosfer oluşturabilmek için öğrencilerin açık uçlu tartışmalarına ortam hazırlamalı, farklı düşünebilmelerini desteklemeli, özgün fikirlerine değer vermeli ve problem çözmelerini teşvik etmelidir (Akkaş ve Tortop, 2015; Özel ve Bayındır, 2015).

Böylece yaratıcı becerileri geliştirilen öğrencilerin özgün fikirlerle topluma daha fazla katkıda bulunmaları sağlanabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı davranışlarına katkıda bulunabilecek sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmenlerin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin gelişimini etkileyen birçok unsur bulunduğu bilinmektedir ancak bu unsurların en etkililerinden birinin hiç şüphesiz öğretmenler olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen öz yeterliği, öğrenme ortamını ve üstün yetenekli öğrencilere sağlanan fırsatları doğrudan etkiler (Dinçer, 2019, s. 170). Bu nedenle öğretimin ilk basamaklarında görevli sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler konusunda yeterli düzeyde öz yeterliğe sahip olmalarının önemli olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencileri okul ortamında keşfederek onlara etkili desteği sağlamak ve gelişimlerini teşvik etmenin ancak yeterli düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenlerle mümkün olabileceği söylenebilir. Öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirme veya istenen sonuçlara ulaşma konusunda kişinin kendi yeteneğine olan inancını ifade etmektedir (Girgin ve Şahin, 2019, s. 145). Üstün yeteneklilerin yaratıcı becerilerini geliştirecek mesleki gelişim programları öğretmenlerin bu alandaki öz yeterliğini artırabilir ve eğitimcilere üstün yetenekli öğrencileri etkili bir şekilde desteklemek için gerekli donanımı sağlayabilir (Dinçer, 2019, s. 171). Sonuç olarak yaratıcı becerileri desteklenen öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin öz yeterliklerinin artacağı ve bunun sonucunda üstün yetenekli öğrencilere daha uygun öğretim fırsatları sunabilecekleri söylenebilir.

1.1. Problem

Üstün yeteneklilerin bilim, teknoloji ve medeniyetin gelişmesine önemli katkılar sağlayabilen bireyler oldukları bilinmektedir. Ayrıca yeni bilgi üretiminde ve insanlığa ait bilgi birikiminin sonraki nesillere aktarılmasında üstün yetenekli bireylerin büyük etkileri olabilmektedir. Nitekim Çitil ve Kılıç-Özdemir'in (2019) üstün yeteneğe sahip bireylerin eğitiminin önem arz eden konular arasında olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Bilindiği gibi okullar, eğitim öğretim faaliyetleri ile bireylerin gelişimini sağlamaya çalışan kurumlardır. Okullarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinde bireyler arasındaki farklılıklar dikkat çekici ve çok yönlüdür (Çaycı, 2007, s. 74). Okul ortamında öğrenciler arasında en sık karşılaşılan farklılıklardan birinin zihinsel farklılık olduğu söylenebilir. Bahsi geçen zihinsel farklılığın, öğrencilerin bilgi düzeyleri ve

öğrenme hızlarının birbirinden farklı olması şeklinde eğitime yansıdığı görülmektedir. Sak (2020) üstün yetenekli bireylerin akranlarından farklı özellikler gösterdiklerini belirtmiştir. Bu durumlar nedeniyle Özenç ve Özenç'in (2013) toplumların gelişiminde büyük etkisi olan üstün yetenekli bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda özel olarak desteklenmeleri gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Alanyazında üstün yetenekli bireylerin potansiyellerinin yüksek olması sebebiyle kendi kendilerine öğrenebilecekleri ve özel olarak eğitilmelerine gerek olmadığı yönünde düşünceler bulunmaktadır (Akkanat, 2004; Enç, 1979). Ancak üstün yetenekli bireylerin yaşamlarında başarıya ulaşmaları ve yeteneklerini toplum yararına kullanabilmeleri için onlara potansiyellerini destekleyebilecek eğitim olanaklarının sunulması gerektiği düşünülmektedir. Aksi takdirde üstün yetenekli bireyler, eğitim ve iş hayatında başarısız olabilirler. Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekli kişilerin okul, çevre ve aileleri tarafından yeterince anlaşılamamaları bu özelliklere sahip kişilerin öz güvenlerini yitirmelerine, çevreleri tarafından dışlanmalarına, ruhsal açıdan bunalmalarına özetle dâhi olabilecek bireylerin kaybına neden olabileceği belirtilmektedir (Enç, 1979; Erdoğan, 2016). Her bireye eğitimde fırsat eşitliği sunma hakkı anayasa ile güvence altına alınmıştır (Levent, 2011, s. 16). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin de öğrenme özelliklerine uygun eğitim imkânları sunularak yeteneklerini ortaya koymaları sağlanmalıdır (Ataman, 2003; Eker, 2020; Ergün, 1992). Bu durumda üstün yetenekli bireylerin gelişimi için farklı ve zengin eğitim ortamlarının gerekli olduğu söylenebilir.

Bilimin temelini oluşturan eski bilgilerin, günümüzde geleneksel yöntemlerle geliştirilmesi zordur. Çünkü bilginin sürekli gelişip değiştiği dünyamızda yeni buluşlar yapmak ve teknolojik anlamda ilerleyebilmek için yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşıtlarına göre daha çabuk ve kolay öğrenebilen, geniş ilgi alanına sahip üstün yetenekli bireylerde yaratıcılığın görülme ihtimalinin yüksek olduğu düşünülebilir. Smutny (1998); üstün yetenekli bireylerin problemlere farklı çözüm yolları arayışında olmaktan, yeni şeyler icat etmekten ve hayal kurmaktan zevk aldıklarını ifade etmiştir. Preckel, Holling ve Wiese (2006) araştırmalarında 120 zekâ puanının üstünde olan bireylerin 120 ve altında zekâ puanına sahip bireylere göre yaratıcılık özelliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda potansiyelleri gereği önemli birer beşerî kaynak olan üstün yetenekli bireylerin yaratıcılık özellikleri iyi işlendiği takdirde; yeni bilgiler, orijinal fikirler ve üst düzey kaliteli ürünler elde edilebilir. Bunun sonucunda üstün yetenekli bireyler; yaşadıkları

topluma ve dünya insanlarına bilim, sanat ve teknoloji alanlarında büyük katkılar sağlayabilir.

İlkokulda üstün yetenekli bireylerin eğitiminden sorumlu sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerle ilgili öz yeterliğe sahip olmaları önem taşımaktadır. Çünkü üstün yetenekli bireylere zamanında tanı konulması açısından önem arz eden Bilim Sanat Merkezlerine yönlendirmeler sınıf öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları doğrultusunda eğitimleri, ilk olarak yine sınıf öğretmenleri tarafından yapılmaktadır (Duymaz, 2019, s. 16). Sınıf öğretmenleri, sınıflarında yer alan özel yetenekli bireyleri tanımalı, sahip olduğu özellikleri bilmeli ve eğitim ihtiyaçlarını giderecek donanıma sahip olacak şekilde kendilerini geliştirmelidir (Kıldan, 2011, s. 810). Buna göre üstün yetenekli bireylere erken tanı konması ve onların doğru eğitilerek topluma kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgilenen öğretmenlerin öz yeterlikleri ve mesleki nitelikleri konusunda birçok çalışma olduğu görülmüştür (Akkanat, Abu ve Gökdere 2018; Çalışkan ve Baloğlu, 2023; Dube, 2015; Duymaz, 2019; Gökdere ve Çepni, 2005; Güneş, 2015; Hansen ve Feldhusen, 1994; Hemphill, 2009; Özata, 2022; Yıldız, 2020). Bu çalışmaların ortak sonucu, üstün yetenekli bireylerle çalışan öğretmenlerin bu bireylerin eğitimi konusunda eksiklerinin olduğu yönündedir. Bu bağlamda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik zihinsel, duygusal ve sosyal duyarlılıklarını artırmak için özel alan yeterlikleri ve yaratıcı becerilerini desteklemenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılıklarını destekleme düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapan Kaya'nın (2018), üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları konusunda daha bilgili ve duyarlı olan öğretmenlerin, onların yaratıcılıklarını desteklemede daha etkili oldukları sonucuna ulaştığı görülmüştür. Bu durumdan hareketle öğrencilerin yaratıcılıklarının keşfedilerek ortaya çıkarılmasında yaratıcı özelliklere sahip öğretmenlerin büyük etkilerinin olduğu belirtilebilir. Mills (2003), üstün yetenekli bireylerin eğitiminde etkili olan öğretmenlerin kişilik yapılarının öğrencileri ile benzerlik gösterdiğini belirtmiştir. Bu bağlamdan hareketle öğretmenlerin öğrencilerine yaşantılarıyla rol model olabilecekleri söylenebilir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde yaratıcılık yönüyle nitelikli olan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerine bu konuda örnek rol model olabilecekleri ve öğrencilerinin güçlü yanlarını daha kolay ortaya çıkarabilecekleri düşünülebilir.

Eğitimde etkili unsurları belirlemeye yönelik araştırma sonuçları öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısı üzerinde önemli oranda etkili olduğunu ortaya koymuştur (Goe ve Stickler, 2008). Sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasından yaratıcı özelliklerini destekleyici eğitim ortamlarının oluşturulmasına kadar birçok ihtiyacı karşılamada kritik bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenlerle incelendiği birçok çalışmaya yer verildiği hâlde sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleriyle yaratıcılıklarını destekleme düzeylerini birlikte inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Oysa araştırma sonuçları (Akkaş, 2013; Camcı-Erdoğan, 2014), yaratıcı öğrenme deneyimlerinin üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirmede önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeyleri hakkında ipuçları verecektir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin mesleki eğitimlerle desteklenmeleri sağlanarak üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeyleri artırılabilir. Bu gerekçeyle sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ile ilişkisini ortaya çıkarmanın önemli olduğu düşüncesiyle araştırmanın problemi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Problem Cümlesi: Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeyleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yeri, 1.derece akrabasının üstün yetenekli tanısı alması, resim veya müzik yeteneğinin olması, üstün yeteneklilere yönelik eğitim alma durumu, BİLSEM öğrencisine sahip olma durumu, daha önce BİLSEM'e

aday gösterme, okulda destek eğitim odası kursu açılması, destek odasında eğitim verme, yaş, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı ve BİLSEM'e aday gösterilen öğrenci sayısı) göre farklılaşmakta mıdır?

2. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yeri, 1.derece akrabanın üstün yetenekli tanısı alması, resim veya müzik yeteneğinin olması, üstün yeteneklilere yönelik eğitim alma durumu, BİLSEM öğrencisine sahip olma durumu, daha önce BİLSEM'e aday gösterme, okulda destek eğitim odası kursu açılması, destek odasında eğitim verme, yaş, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı ve BİLSEM'e aday gösterilen öğrenci sayısı) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünyada gelişmiş ülkelerin üstün yetenekli öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını en etkili şekilde karşılayabilmek için sürekli yeni araştırmalar yaptıkları bilinmektedir. Çitil (2018) Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitim politikalarını geliştirmek için son zamanlarda ülkenin her yerinde BİLSEM'lerin yaygınlaştırıldığını ve yeni araştırmalar yapıldığını belirtmiştir. Eker (2020) üstün yetenekli bireylerle ilgili yapılan araştırmaların önemli nedenlerinden birinin bu bireylerin yaratıcılık özellikleri ve buluşlarıyla yaşadıkları dönemin sınırlarını aşarak insanlık tarihinde iz bırakabilme durumları olduğunu ifade etmiştir. Sak'ın (2020) üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğretmen özelliklerinden daha fazla etkilenebildiğini belirttiği görülmüştür. Bu bağlamda üstün yetenekli bireylerde yaratıcılığın gelişmesinde öğretmenlerin verdikleri eğitimin önemli bir payının olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarının (Dağlıoğlu, 2010; Davis, 2014) üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık özelliğinin ortaya çıkarılıp geliştirilmesinde öğretmenlerin büyük rol oynadığını desteklediği görülmüştür. Gülteke (2012), öğrencilerin birbirinden farklı yeteneklerine uygun eğitimin verilebilmesinin ancak öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ve

becerilerine sahip olmalarıyla mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bu durumun üstün yetenekli bireylerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin öz yeterliklerinin yeterli düzeyde olması için yaratıcı becerilere sahip olmalarının önemli olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

Enç (1979), gelişmiş dünya ülkelerinde öğretmen yeterliklerine çok önem verildiğini ve eğitim sistemini yenilemek isteyen ülkelerin yenileme girişimlerine öğretmen yeterliklerini geliştirerek başladıklarını ifade etmiştir. Öğretmen yeterlikleri anlayışının geçmişten günümüze büyük değişimler geçirdiği söylenebilir. Şahin ve Kargın (2013) öğretmenlerin alanını iyi bilen, teknolojiyi iyi kullanabilen, çevreye duyarlı, öğretimi planlayarak uygulayabilen, yaşam boyu öğrenen, sosyal beceri özelliklerine sahip yaratıcı bireyler olmaları gerektiğini belirtmiştir. Van Tassel-Baska ve Johnsen (2007), sınıf öğretmenlerini mesleki anlamda en çok zorlayan durumlardan birinin üstün yetenekli bireylerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal ihtiyaçlarının karşılanması olduğunu ifade etmiştir. Bu zorlayıcı durumun üstesinden gelebilmek için öğretmenlerin mesleki yeterliklere sahip olmalarının yanında farklı özellikleri de taşıyor olmaları gerektiği söylenebilir.

Araştırmalardan yola çıkarak üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini geliştirmek için üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda kendini geliştirmiş ve bu bireylerin yaratıcılık özelliklerini ortaya çıkarabilecek öğretmenlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Eğitim öğretimin temeli kabul edilen ilköğretim kademesinde görevli sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterlik ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin öğrenilmesi bu bireylerin gelişimi açısından önemlidir. Araştırmadan elde edilecek sonuçlara göre üstün yetenekli bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilgi ve beceriyle donatılan sınıf öğretmenleri, üstün yetenekli bireyleri erken tanımlayabilecek ve onların eğitim ihtiyaçlarını daha etkili şekilde karşılayabilecektir.

Alanyazında sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleriyle ilgili birçok çalışma bulunduğu hâlde sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeylerini birlikte inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin, yaratıcılığı destekleme düzeylerine etkisini incelemenin bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Böylece araştırma sonuçlarının öğretmen yetiştiren kurumlara, konuyla ilgili araştırmacılara kaynak teşkil ederek alanyazına katkıda bulunması

beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada,

1. Katılımcıların sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Osmaniye ilinin devlet ilkokullarında çalışan 543 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma, “Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği”, “Yaraticılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Üstün Yeteneklilik: Üstün yeteneklilik; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik gibi alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireylerdir (MEB, 2013).

Öz Yeterlik: Öz yeterlik, bireyin belli performans çeşitlerini elde edebilmek amacıyla ihtiyacı olan eylemleri örgütleme ve yürütme becerisine olan kişisel inancıdır (Artino, 2012, s. 78).

Yaraticılık: Yaratıcılık; problemlere, bozukluklara, bilgi eksikliklerine, uyumsuzluk ve kayıp ögelere karşı duyarlı olma; sorunların güçlük derecesini tanımlama, sorunların çözümü için tahminlerde bulunma ya da sorunlara ilişkin yeni denenceler geliştirme, yeni denenceleri değiştirme veya tekrar sınaama, daha sonra bu durumların sonucunu başka kişilere iletme şeklinde tanımlanmıştır (Torrance, 1968, s. 195).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, üstün yetenekli öğrenciler, yaratıcılık ve öğretmen öz yeterliği ile ilgili teorik bilgiler ve bu konular hakkında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Zekâ ve Üstün Yetenek

Zekâ, geçmişten bugüne farklı şekillerde birçok defa tanımlanmışsa da hakkında sürekli araştırma yapılan konulardan biridir. Çünkü zekâ, elle tutulup gözle görülemese de varlığına inanılan soyut zihinsel bir güçtür. Zekânın, kimine göre yaratıcı kimine göre doğa tarafından verildiği kabul edilirken kimileri ise beynin belli bir bölgesinde bulunduğunu düşünür. Oysa zekâ, beynin tüm bileşenlerinin etkili, uyumlu ve verimli çalışmalarının davranışlarda gözlenebilen etkilerine atfedilen soyut bir addır (Sak, 2000, s. 3). Önceleri tek etmenle ifade edilen zekâ kavramı zaman geçtikçe birden fazla etmenle ifade edilmeye çalışılmış ve farklı zekâ alanlarını kapsayan çoklu bir zekâ tanımı anlayışına dönüşmüştür (Bektaş, 2007; Çitil ve Ataman, 2018). Çoklu zekâ kuramını savunan Gardner'a göre zekâ, bir veya birden çok kültür için değer ifade eden bir ürünün ortaya konması veya problem çözebilme yetisidir (Akkan, 2012). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi zekânın günümüzde de herkes tarafından doğru kabul edilen ortak bir tanımı bulunmamaktadır.

Üstün yetenek kavramının tanımlanmasında geçmişten günümüze birbirinden farklılık gösteren yaklaşımlara yer verildiği görülmüştür. Geçmişte zekâ test puanları belli bir değerin üzerinde olan bireyler üstün yetenekli olarak kabul görürdü. Örneğin Lewis M. Terman, üstün yetenekliler hakkında çalışmalar yapan ünlü psikologlardandır. Terman, 20. yy başlarında yaptığı çalışmalarda 140 veya üzeri IQ puanına sahip çocukları deha olarak adlandırmaktaydı (Sak, 2000, s. 5). Ancak Öpengin (2011) günümüzde üstün yetenek kavramıyla ilgili tanımlamalarda bireyleri sadece sayılarla sınırlamanın mümkün olmadığı görüşünün savunulduğunu ve üstün yetenek kavramına daha geniş perspektiften yaklaşıldığını belirtmiştir. Örneğin Ruslar'ın 1957 yılında Sputnik adlı aracı uzaya fırlatmalarından sonra ABD kendi eğitimini sorgulamaya başlamış ve üstün yetenekliler eğitime yönelik yenilikleri kapsayan Marland Raporu'nu yayınlamıştır. Marland Raporu'na (1972) göre üstün yetenekliliğin altı alanda olabileceği belirtilmiş; genel zihinsel, liderlik, yaratıcılık-üretkenlik, akademik,

psikomotor veya sanat alanlarının herhangi birinde olağanüstü potansiyeli bulunan veya bu alanlardan herhangi birinde başarılı olan çocuklar üstün yetenekli kabul edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde üstün yetenek kavramı ile üstün zekâ kavramının çoğu zaman birbiri yerine kullanıldığı görülmüştür (İnci, 2021). MEB (1991) Birinci Özel Eğitim Konseyi'nde kavramı özel yetenekliler olarak ifade etmiş ve özel yetenek kavramı “Genel ve/veya özel yetenekleri açısından akranlarına göre üst düzey performans gösterdiği alan uzmanlarınca belirlenmiş bireyler” şeklinde tanımlanmıştır. Söz konusu bireyleri nitelemek için birbirinden farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir. Sak’a (2000) göre üstün yetenek kavramı bireyler arası farklılığı vurgulamak için kullanılan toplumsal bir etiketlemedir ve bu kavramın tanımı ile ilgili evrensel düzeyde bir uzlaşuya varılamamıştır. Söz gelimi duygularıyla hareket eden bir şairin, sembollerle çalışan bir matematikçinin ve tüm çabası buzullarda avcılık olan bir Eskimo’nun üstün yetenek kavramına yükledikleri anlamların birbirinden farklı olması beklenir (Sak, 2000, s. 6). Bundan dolayı üstün yetenekli tanımı bireyler, toplumlar ve disiplinlerarası farklılıklar gösterebilir.

Üstün yetenekli bireylerle ilgili farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Üstün yetenekle ilgili tanımlamalarda her yaklaşım beslendiği kuramsal temele göre sınıflandırma ve açıklama yapmaktadır. Özetle üstün yetenekli bireyler hem IQ seviyelerine göre hem de olağan dışı davranışlarına göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir (Çitil ve Kılıç-Özdemir, 2019). Francis Galton ile başlayarak Alfred Binet ve Lewis M. Terman ile hız kazanan üstün yeteneklilikle ilgili araştırmalar günümüzde başlı başına bir disiplin alanı olma yolunda ilerlemektedir (Sak, 2000, s. 9).

2.2. Zekâ ve Üstün Yeteneği Açıklayan Kuramlar

Zekâ ile ilgili kuramların çıkış noktası bilimsel araştırmalar, toplumsal değerler, bireysel inanç ve yaşantılar gibi farklı durumlardan kaynaklanabilmektedir. Bundan dolayı üstün yetenekle ilgili kuramların hem öznel hem bilimsel yanlarının olduğu söylenebilir. Birbiriyle benzer ve farklı tarafları bulunan bu kuramların ne kadarının doğru ya da ne kadarının yanlış olduğunu tartışmak gereksizdir çünkü her bir kuram zekâ kavramına farklı bir açıdan bakmaktadır. Sak (2020), üstün yeteneği her yönüyle açıklayabilen bir kuramın bulunmadığını ve ortaya atılan kuramların birbirini tamamladığını düşünmektedir. Araştırmada üstün yeteneği farklı görüşlerle açıklayan aşağıdaki kuramlara yer verilmiştir:

- Üç Halka Kuramı (Renzulli, 1978)
- Çoklu Zekâ Kuramı (Gardner, 1983)
- Yıldız Modeli (Tannenbaum, 1983)
- Beşgen Kuramı (Stenberg ve Zhang, 1995)
- Başarılı Zekâ Kuramı (Stenberg, 1997)
- Meta Kuram (Ziegler ve Heller, 2000)

2.2.1. Üç Halka Kuramı

Renzulli'ye (1978) göre üstün yeteneklilik şu üç alanın etkileşiminden oluşur: ortalamanın üstü yetenek, motivasyon ve yaratıcılık. Bu alanlardan birinin hiç bulunmaması ya da belli bir düzeyin altında olması hâlinde üstün yeteneklilik görülmez. Fakat üstün yetenekli olabilmek için de bu üç alanda üst düzey potansiyele sahip olma şartı bulunmamaktadır. Bazı kuramlar toplumda üstün yetenekli oranının % 2 civarında olduğunu savunurken; Renzulli, genel ya da özel yeteneğe sahip bireylerin toplumda % 15-20'lik orana sahip olduğunu düşünür.

Renzulli'ye (1978) göre ortalama üstü yetenek halkası; genel yetenek ve ortalamanın üstünde özel yetenekten oluşur. Genel yetenek; bilgiyi işleme, soyut düşünebilme, yaşantı sonucu elde edilen deneyimleri kullanabilme potansiyeli gibi zihinsel özelliklerdir. Genel yeteneğe hemen hemen tüm düşünsel alanlarda yer verilebilirken özel yetenek çok daha sınırlı alanlarda kullanılan becerilerden oluşur. Özel yetenekler daha çok matematik, heykeltıraşlık, bale gibi mesleki alanlarda gözlemlenebilir (Sak, 2020, s. 25). Renzulli, motivasyon halkasının kapsamlı olduğunu ileri sürmüş ve özellikle yapılan işe adanma, görev aşkının önemine değinmiştir. Çünkü büyük buluş ve başarıların perde arkasında yoğun öğrenme gayreti ve keşfetme güdüsü yer almaktadır. Renzulli'ye göre bireylerin okul yıllarındaki başarıları ve zekâ testlerindeki performansları yetişkinlikteki başarı ve yaratıcılıkları hakkında yeterli öngörüü sağlayamaz. Bu nedenle üstün yeteneklileri tanımlayan kuramlarda yaratıcı potansiyele yer verilememesi eksikliklerdir. Renzulli'nin üstün yeteneklilik için savunduğu bir diğer halka olan yaratıcılık alanı merak, yeni tecrübelerle açık olma, risk alma, özgün, akıcı ve esnek düşünme gibi kişisel özellikleri barındırır (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015).

2.2.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Alfred Binet, bireylerin zekâlarını ölçmek amacıyla bir test geliştirir. Geçmişten günümüze birçok insan üzerinde uygulanan bu test psikologların büyük başarılarından biri olarak kabul görür. Binet'in geliştirdiği test ile bireyler zekâ seviyelerini sayılarla ifade etmeye başlar (Sak, 2020, s. 8). Daha sonra seçkin okullara alınacak öğrencilerin belirlenmesinden çocukların normal zekâ düzeyine sahip olup olmadıklarının ölçülmesine kadar pek çok zekâ testi üretilir. Zekâ testi puanları, genel olarak bireyleri sayısal ve sözel olmak üzere iki alana yönlendirmekteydi. Altan'a (2011) göre bireylerin ilgi, ihtiyaç ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilmeleri gerektiği herkesçe söylendiği hâlde eğitimde bu durum uygulamaya geçirilemedi ve bireyleri sadece zekâ puanlarına göre sınıflamak ve onlara bu doğrultuda eğitim vermek bireylerin yeteneklerini desteklemeye yetmedi. Bireylerin yeteneklerinin sayısal ve sözel alanla sınıflamanın yetersiz kaldığı sonucundan (Altan, 2011, s. 56) hareketle zekâ ve yetenek kavramlarına farklı pencereden bakan kuram arayışları devam etti. Binet'ten yıllar sonra Gardner'in çok farklı zekâ türleri olabileceği yönündeki teorisi dünyada büyük yankı uyandırdı (Sak, 2020, s. 45).

Çoklu Zekâ Kuramı'nın kurucusu Howard Gardner (1983, 1993) "Frames of Mind" adlı eserini hazırlarken beyni tahribat görmüş yetişkinler ve çocuklar üzerine yaptığı çalışmalarda aklına takılan bazı sorulara cevap bulmak için araştırma yapmaya başlar. Bireylerin yeteneklerinin birbirinden farklı olduğu bilinen bir durumdur bu nedenle Gardner teorisine dikkat çekebilmek için zekâ kavramını kullanır. Görsel-uzamsal zekâdan, dilsel zekâyâ kadar çeşitli zekâ türlerini vurgulamak için Çoklu Zekâ Kuramı'nı ileri sürer. Gardner'ın ileri sürdüğü bu kuram eğitim camiasında büyük ilgi görür. Çoklu Zekâ Kuramı, zekânın tek bir yapıdan oluşmadığını ve insanların yedi farklı zekâ türüne sahip olabileceği görüşünü savunur. Ayrıca Gardner zamanla bu zekâ türlerinin geliştirebileceğini düşünmektedir. Bu görüş insan yeterlikleri konusunda yeni düşünceler oluşmasını sağlayarak eğitimde yeniliklere kapı aralar. Gardner yedi farklı zekâ türüne 1999 yılında Doğacı Zekâ adında bir tür daha ekleyerek zekâ türlerini sekize çıkarır. Çoklu Zekâ Kuramı'na ait türler ve özellikleri Altan (2011, s. 54) şu şekilde özetlemiştir:

Sözel/Dilbilimsel Zekâ; dili hem yazılı hem sözlü etkin kullanabilme yeteneğidir. İnsanları ikna edebilme kabiliyeti bu zekâ türünün sahip olabileceği becerilerdendir. Yazar ve şairler sözel/dilbilimsel zekâ türüne örnek olarak verilebilir.

Mantıksal/Matematiksel Zekâ; olayların sonuçları arasında bağlantı kurabilme ve sayıları etkin kullanabilme yeteneğidir. Olayların sebep-sonuç ilişkisini tahmin etme bu zekâ türünün sahip olabileceği becerilerdendir. Fizik ve matematikçiler mantıksal/matematiksel zekâ türüne örnek olarak verilebilir.

Müziksel Zekâ; melodi; ritim ve sesleri ayırt edebilme ve yorumlayabilme yeteneğidir. Ses sanatçıları müziksel zekâ türüne örnek olarak verilebilir.

Uzamsal/Görsel Zekâ; renk, biçim, boşluk, nesneleri zihinde canlandırabilme yeteneğidir. Uzamsal fikirler ve görselleri grafiklerle anlatabilme bu zekâ türünün sahip olabileceği becerilerdendir. Pilot, ressam, satranç oyuncuları uzamsal/görsel zekâ türüne örnek olarak verilebilir.

Bedensel/Kinestetik Zekâ; duygu ve düşüncelerini ifade etmede vücudu etkin kullanabilme yeteneğidir. Esneklik, hız ve koordinasyon bu zekâ türünün sahip olabileceği becerilerdendir. Sporcular, dansçılar ve cerrahlar bedensel/kinestetik zekâ türüne örnek olarak verilebilir.

Sosyal Zekâ; başka bireylerin duygularını, davranışlarını, ruh hâllerini anlayabilme ve etkili iletişim kurabilme yeteneğidir. Siyasetçiler, öğretmenler, pazarlamacılar sosyal zekâ türüne örnek olarak verilebilir.

İçsel Zekâ; bireyin isteklerini, zayıf ve güçlü yanlarını anlayabilmesi sonucunda yaşamını daha etkin devam ettirebilme yeteneğidir. Bireyin duygularını kontrol edebilmesi, başkalarıyla benzer ve farklı özelliklerinin bulunabileceğini ayırt etmesi bu zekâ türünün sahip olabileceği beceriler arasındadır. Filozoflar içsel zekâ türüne örnek olarak verilebilir.

Doğacı Zekâ, sağlıklı bir çevreye ve doğal kaynaklara ilgi duyan bireylerin sahip oldukları zekâ türüdür. Biyologlar doğacı zekâ türüne örnek olarak verilebilir.

2.2.3. Yıldız Modeli

Yıldız Modeli, Abraham Tannebaum tarafından 1983 yılında ortaya atılmıştır. Üstün yetenekliliğin denizyıldızına benzetildiği bu yaklaşımda yıldızın beş ucu vardır. Bir bireyin üstün yetenekli olabilmesi için beş faktörün bir arada olması gerekmektedir. Yıldızın her bir ucunda teoriyi açıklayan maddeler bulunur (Sak, 2020, s. 40). Bu maddeler: genel yetenek, özel yetenek, zihinsel olmayan bireysel faktörler, çevre ve şans faktörleridir (Tannebaum, 2003).

Tannebaum'a (2003) göre, çocuklarda üstün zekâ/yetenek bulunmaz, gelişmiş yetenek veya üstün yetenek sadece yetişkinlerde bulunabilir ancak çocuklar üstün yetenek potansiyeline sahip olabilirler. Çocuklukta var olan bu potansiyellerin olgunlaşmasıyla bireyler yetişkinlikte bilim, sanat gibi alanlarda topluma olağanüstü katkılarda bulunabilir. Ancak çocukluk yıllarında üstün yetenek potansiyeli olan her bireyin yetişkinlikte olağanüstü yetenekliye dönüşeceği kesin değildir. Tannebaum, ortaya attığı Yıldız Modeli teorisiyle olağanüstü başarı ile zekâ arasında doğrudan ilişki kurarak yetişkinlik yıllarında elde edilebilecek olağanüstü başarının üstün zekânın kendisi olduğu görüşünü ileri sürer. Ancak çocuklukta üstün yetenek potansiyelinin olgunlaşarak yetişkinlikte ortaya çıkması tek bir etkiyle açıklanamaz. Üstün yetenek oluşumu için çok farklı ve karmaşık faktörlerin bir arada bulunması gerekir. Yıldız Modeli'ne göre bireyin üstün yetenekli olması için gerekli faktörler şu şekilde özetlenmiştir:

Genel Yetenek; akıl yürütme, soyut düşünme gibi becerileri barındıran ve kişilerin tüm davranışlarını farklı miktarlarda etkileyen kapasite şeklinde tanımlanır. Tannebaum'a (2003) göre genel yetenek veya zekânın etkisi her yetenek alanında az veya çok bulunur. Fakat her yetenek alanında olağanüstü başarı elde etmek için aynı miktarda genel yeteneğe ihtiyaç yoktur. Örneğin akademik başarı için ileri düzeyde soyut düşünme becerisi kullanılırken diğer bazı alanlarda yüksek düzey soyut düşünmeye ihtiyaç olmayabilir (Sak, 2020, s. 40).

Özel Yetenek; Tannebaum'a (2003) göre genel zekâ kapasitesi tek başına bireyi üstün zekâlı yapmaya yeterli değildir. Genel kapasitenin dil, matematik ve sanat gibi alanlarda olgunlaşıp özel yeteneğe dönüşmesi üstün zekâ için zorunlu bir durumdur. Çünkü üstün zekâ genel alanlarda görülmez ancak özel alanlarda görülebilir. Bazı özel yetenek alanları genetik yatkınlık ve çocukların bu yetenekleri kolay edinebilmeleri nedeniyle hızlı olur ve bu yetenek türleri erken çocukluk yıllarında tanımlanabilir. Ancak olgunlaşması çok fazla zaman gerektiren bazı yetenek alanlarının tanımlanması ancak yetişkinlik döneminde mümkün olabilmektedir (Dingeç ve Kılıçarslan, 2023, s. 631).

Zihinsel Olmayan Bireysel Faktörler; genel ve özel yetenek alanları olağanüstü başarı için ön koşul durumunda olsalar bile tek başlarına yeterli değildirler. Sağlıklı yaşam, motivasyon, olumlu öz benlik ve vizyon gibi bireysel faktörler yeteneğin olgunlaşmasına katkıda bulunarak olağanüstü başarıya ulaşmada köprü olurlar. Örneğin benlik algısı düşük bireylerin yeteneklerine olan inançları da düşük olacaktır. Bunun

sonucunda gelişimleri için yeterince çaba harcamayan bu bireylerin başarısız olma ihtimalleri de artacaktır (Sak, 2020, s. 41).

Çevresel Faktörler; başka üstün zekâ kuramlarında olduğu gibi bu modelde de çevresel faktörlerin üstün zekânın oluşumunda etkili olduğu ileri sürülür. Çevresel faktörler; bireyin ailesi, okul ve arkadaş ortamı gibi yakın çevresinin yanında yaşadığı ülkenin politik, sosyal ve ekonomik çevresini de kapsar. Toplumların yatırım yaptığı ve ödüllendirdiği yetenek türleri gelişim gösterirken, toplum tarafından hoş karşılanmayan yetenek türlerinin gelişim gösteremediği görülür. Örneğin bazı ülkelerin farklı sanat ve spor dallarında diğer ülkelere göre büyük başarı göstermeleri toplumsal değer ve yatırımlarla açıklanabilir (Dingeç ve Kılıçarslan, 2023; Sak, 2020).

Şans Faktörü; yeteneğin olumlu ve olumsuz gelişiminde büyük rol oynar. Okul yıllarında bireyin gelişimini destekleyebilecek iyi bir öğretmenle karşılaşması şansın olumlu yanına örnek olarak verilebilir. Bireyin yaşamında karşılaştığı aile içi sorunlar, sağlık, ekonomik kriz gibi kontrol edemediği olumsuz durumlar şansın olumsuz yanlarına örnektir (Sak, 2020, s. 44).

2.2.4. Beşgen Kuramı

Beşgen Kuramı, Sternberg ve Zhang'in (1995) deneyim ve gözlemlerine dayalı olarak ortaya atılan bir yaklaşımdır. Bu kuram, örtük bir yaklaşımdır. Yani bireylerin görüş ve düşüncelerinin zihinde oluşturduğu inanç sistemi temeline dayanır. Bu tarz kuramsal yaklaşımlar bilimsel açıdan kanıtlanamaz, yaşantı sonucu bireylerin zihinlerinde yer edinir. Bu kurama göre bireylerin üstün zekâlı kabul edilebilmesi için beş temel ölçütü karşılaması gerekir. Bu ölçütler; olağanüstülük, üretkenlik, enderlik, kanıt ve değer ölçütüdür (Sak, 2020, s. 18). Bu ölçütler şu şekilde özetlenebilir:

Olağanüstülük Ölçütü; doğaüstü bir kavram şeklinde algılanmamalıdır. Bireyin olağanüstü ölçütünü karşılayıp karşılamadığının anlaşılması için akran gruplarıyla karşılaştırılması gerekir. Bireyler karşılaştırılırken sadece eğitim düzeyleri veya yaşlarının dikkate alınması doğru değildir. Karşılaştırılan bireylerin alandaki deneyimleri de dikkate alınmalıdır (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015, s. 93). Örneğin, sekiz ve beş yaşlarındaki çocukların zekâ düzeylerini karşılaştırmak yanıltıcı sonuçlara neden olur. Karşılaştırmada bireylerin herhangi bir alandaki deneyimleri de dikkate alınmalıdır. Söz gelimi resim dersi yetenekleri karşılaştırılan aynı yaştaki bireylerden düzenli şekilde kursa devam eden birinin hiç kursa gitmemiş biri ile karşılaştırılması

yanlıştır çünkü geçmiş deneyimleri farklı olduğu için aralarındaki performans farkı da yanılabilir (Sak, 2020, s. 18).

Enderlik Ölçütü, bireyin sahip olduğu yetenek düzeyinin yaşadığı toplum ya da grupta ender rastlanır olması üstün yeteneğin bir diğer ölçütüdür. Birey herhangi bir alanda ne kadar üst düzey potansiyele sahip olsa da toplumda o alanda aynı düzeyde çok sayıda birey varsa bu bireyin üstün yetenekli olduğunu iddia etmek pek mümkün değildir. Çünkü bireyin üstün yetenekli olduğuna karar vermek için bulunduğu grup ya da toplumda az rastlanır olması gerekir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015, s. 93). Örneğin, sınıfta akademik başarısı yüksek bir öğrenci başka bir sınıfa gittiğinde sıradan bir öğrenci olabilir. Çünkü bireyin herhangi bir alanda üstün yetenek göstermesi içinde yaşadığı grupla ilgilidir (Sak, 2020, s. 19).

Üretkenlik Ölçütü, bireyin üstün yetenekli olarak kabul görmesi için yüksek düzey performans gösterdiği alanın üretkenliğe açık olması gerekir. Üretkenlik Ölçütü konusunda genellikle araştırmacılar arasında fikir ayrılığı bulunmaktadır. Bazı kuramcılar uygulanan zekâ testleri ile üstün yetenek tanısı konmasını yetersiz bulmaktadır. Çünkü uygulanan zekâ testlerinin bireyin gerçek hayattaki performansı ile ilgili yeterli bilgi vermeyeceğini düşünürler. Sonuç olarak üretkenliğin üstün yetenek açısından önemli bir ölçüt olduğu kabul edilir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015, s. 94).

Kanıt Ölçütü, birey üretkenlik ve enderlik ölçütlerini tam olarak karşılamış olsa bile bireyin üstün yetenekli olarak kabul edilmesi için üretkenlik ve üstünlüğünü kanıtlaması gerekir. Bireyin üstün yetenekli olduğu yönündeki iddia objektif ölçüm ve alternatif değerlendirmelerle ispatlanmadığı sürece yeterli değildir. Ancak burada bireye üstün yetenekli tanısı konması için uygulanan testlerin geçerli olması önemli bir konudur (Sak, 2020, s. 20).

Değer Ölçütü, üstün yetenek toplumsal bir etikettir. Bu nedenle bireyin üstün yetenekli olarak kabul görmesi için yaşadığı toplumda sahip olduğu üstün yeteneğe değer veriliyor olması gerekir. Haliyle değer, kültür ve alt kültürlere göre değişkenlik gösterebilir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015, s. 94). Bireyin toplumda değer verilmeyen bir alanda yüksek performans göstermesi, üretken, ender ve olağanüstü yeteneklerinin olması üstün yetenek etiketine sahip olmasını gerektirmez (Sak, 2020, s. 22).

2.2.5. Başarılı Zekâ Kuramı

Sternberg'e (1997) göre zekâ; uygun çevreyi seçerek değiştirme ve çevreye uyum sağlama davranışlarıyla kendini gösterir. Bireyin çevreye uyma veya çevreyi değiştirme durumu sadece yaşanan fiziki ve sosyal çevre ile ilgili değildir. Örneğin bir bilim insanı çalıştığı ortamda karşılaştığı ve kabullenmediği dogmalara karşı farklı tepkiler verebilir. Bu tepkiler; bilim dalının o anki şartlarını kabullenerek adaptasyon sürecine girme, bilim dalındaki yanlışları sistematik şekilde ele alıp değiştirme veya bu bilim dalında başarılı olamayacağına karar vererek alan değiştirme şeklinde olabilir.

Sternberg (1997) kuramında üç tür zekâ olduğunu ileri sürer. Bunlar; analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâdır. Kurama göre analitik zekâ günümüzdeki testler ile ölçülebilir. Araştırmalar başarılı olmak için analitik, yaratıcı ve pratik zekânın en az birinin varlığı veya bu zekâ türleri arasında denge olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu zekâ türleri şu şekilde özetlenebilir:

Analitik Zekâ, akademik zekâ olarak da adlandırılan bu zekâ türü akademik başarı için gereklidir. Analitik problemler, yaşam deneyimlerinden uzak, test yapımına uygun açık şekilde tanımlanmış problemlerdir. Problemin çözümüne tek bir yöntemle ulaşılabilen ve hemen hemen hiç içsel yarar bulundurmeyen problemlerdir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Yaratıcı Zekâ, bilinenlerden faydalanarak ortaya orijinal bir ürün ortaya koymaktır. Yaratıcı düşünme yeteneği Guilford'un alışılanın ötesinde düşünme tarzı olarak nitelediği ve bilindik testlerle ölçülmesi imkânsız olan zihinsel kapasitedir. Bu özelliğe sahip bireyler uçuk fikirlere sahip olmaları nedeniyle bulundukları ortamdan dışlanabilirler (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Pratik Zekâ, pratik problemler birden fazla çözümü bulunan, karmaşık biçimde tanımlanmış ve çözümü için araştırma yapılması gereken, önceki yaşam tecrübelerine ihtiyaç duyulan ve bu tecrübelerle bütünleşmiş, çözüldüğünde bireyin günlük hayatını kolaylaştıran problem türleridir. Pratik zekâ, yaşantı ve tecrübe ile gelişen zihinsel kapasitedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004; İlgar ve İlgar-Coşkun, 2018).

2.2.6. Meta Kuram

Ziegler ve Heller (2000), üstün yetenek kuramlarını; karmaşık olmaları, deneysel temellerinin yetersiz olması, bilim felsefesinin standartlarına sahip olmamaları gibi nedenlerle eleştirmiş ve bu kuramlarda dört meta kuramsal koşulun bulunması

gerektiğini ileri sürmüştür. Bu koşullar; Mill'in Geçici Süreliğine Öncelik Koşulu, Mackie'nin İnus Koşulu, Kişisel Özellik Olarak Üstün Yetenek Koşulu ve Kuramsal Önem Koşulu'dur. Meta Kuram yaklaşımına göre üstün yetenek kuramının bilimselliği için meta kuramsal koşulların hepsinin bir arada bulunması gerekir. Bu koşullar kısaca şu şekilde özetlenebilir:

Geçici Süreliğine Öncelik Koşulu; John Stuart Mill'e göre bilimsel araştırmalarda doğada gerçekleşen olayları kontrol edebilmek için bu olayların sebeplerini bilmek gerekir. İnsanlar bazen farkına varmasa da her olayın bir sebebi bulunmaktadır. Neden, sonuçtan önce gelse de zamanla neden ve sonuç arasında karşılıklı nedensellik ilişkisi oluşur (Topdemir, 2011, s. 74). Ziegler ve Heller'in temel aldığı öncelik ilkesi üstün zekâ kuramlarını değerlendirmede kullanılmıştır. Buna göre olağanüstü başarı, üstün zekâdan etkilenen bir sonuçtur. Bunun tersi yani başarı üstün zekâ oluşumuna neden olamaz. Ancak üstün zekânın başarıya neden olması geçici bir durumdur. Sözgelimi elde edilen başarı sonucunda üstün zekânın gelişimi de etkilenecek ve bu durum üstün zekâ ile başarı arasında karşılıklı etkileşime neden olacaktır. Böylece ortak nedensellik ilişkisi meydana gelecektir. Yani başarının artması ile zekâ, zekânın artması ile başarı artacaktır. Ancak burada geçici önceliğin üstün zekâ mı yoksa olağanüstü başarı mı olduğu sorusuna cevap bulmak gerekir (Dingeç ve Kılıçarslan, 2023; Sak, 2020).

Ziegler ve Heller (2000) bu karışıklığı Mill'in nedensellik düşüncesiyle netleştirmeye çalışmıştır. Üstün yetenek kuramlarına göre başarı bir sonuçtur ve bu başarıya neden olan potansiyel önceden vardı. Dingeç ve Kılıçarslan (2023) bunu bir örnekle şu şekilde ifade etmiştir: Matematik dersinden yüksek not alan öğrencinin derse ilişkin benlik algısı yükselir. Matematik dersine yönelik benlik algısı yükselen öğrenci bu dersle ilgili kendini geliştirecek etkinliklere katılır. Bunun sonucunda matematik yeteneği gelişerek bu derste başarıları daha da artacaktır. Nitekim matematik benlik algısı ve matematik başarıları birbirini olumlu yönde ve karşılıklı etkiler hâle gelecektir. Meta Kuram, nedensellik ilkesi bağlamında karşılıklı oluşan etkiyi ilk başlatan unsurun hangisi olduğunun bilinmesi gerektiğini savunur. Örnekten yola çıkarak matematik yeteneğinin öncelikli neden olduğu ve sonrasında karşılıklı etkileşimin başladığı görülür. Üstün yetenekle ilgili kuramlarda sonuç ve potansiyelin birbirine karıştığı söylenebilir. Meta Kuram, üstün yetenek potansiyelinin geçici öncelikli neden olduğu görüşünü ortaya koymaktadır (Sak, 2020, s. 51).

Mackie'nin İnus Koşulu; John Leslie Mackie nedensellik ile ilgili çalışmalarda sonuçların nedenleri üzerine yoğunlaşmıştır (Dingeç ve Kılıçarslan, 2023, s. 629). Bu koşulun karmaşıklığı nedeniyle kuramsal şekilde açıklamak yerine bir örnek ile ifade etmeye çalışalım: Bir çığ oluşumuna yoğun kar yağışının yol açması koşula örnek verilebilir. Bir bölgede yoğun kar yağışı çığ oluşumunu elbette etkiler fakat çığ olayının gerçekleşmesi için yeterli bir neden olamaz. Bu süreç içinde önceden yağan kar miktarı, bölgenin bitki örtüsü, rüzgâr, ısı farklılığı, arazinin yapısı, bölgede biriken kar kütlesini harekete geçirebilecek sporcuların varlığı, deprem titreşimi gibi birçok faktör çığ felaketinin oluşumuna neden olabilir (Göl, 2009). Sıralanan tüm bu etkenler yoğun kar yağışı kadar önemli faktörler olabilirler. Örnekten yola çıkarak çığ oluşumu için diğer etkenlerle beraber yoğun kar yağışının olması çığ oluşumu için gerekli koşulları sağlamaktadır. Ama çığ başka sebeplerle de ortaya çıkma ihtimali bulunduğu için yoğun kar yağışının tek başına yeterli olabileceği söylenemez. Üstün yetenek ile örnek ilişkilendirildiğinde bireydeki potansiyelin olağanüstü başarı için gerekli olduğu ancak bir başına yeterli olamayacağı belirtilebilir. Bireyin olağanüstü başarıya ulaşabilmesi için potansiyelinin yanı sıra azim, eğitim olanakları, disiplin gibi birçok ögenin bir araya gelmesi gerekir (Dingeç ve Kılıçarslan, 2023, s. 629).

Kişisel Özellik Olarak Üstün Yetenek; Meta Kuram'ın önceki koşulları dikkate alındığında bireyin dışında kalan etkenlerin nerdeyse üstün yeteneği açıklayabileceği görülmektedir (Ziegler & Heller, 2000). Söz gelimi eğitim olanakları bir başına üstün yeteneğin sebebi şeklinde anlaşılabilir. Fakat çevresel etkenler tek başına bireyi olağanüstü başarıya ulaştıramaz. Kişisel özellikler koşulu bu yanlış algının önüne geçmekle birlikte başka bir karışıklığı doğurur. Hangi özelliklere kişisel etiket verilebileceğiyle ilgili ölçütler olmazsa üstün yetenek kuramlarını standarda bağlamak çıkmaza girer. İnsana ait özelliklerden hangilerinin kişisel özellik kabul edileceği karışıklığını çözme noktasında kuramın son koşulu devreye girer (Dingeç ve Kılıçarslan, 2023, s. 629).

Kuramsal Önem Koşulu; Meta Kuram'ın ilk üç koşulu üstün yetenekle ilgili bazı bilinmezleri açıklasa da farklı soru işaretlerinin olduğu söylenebilir. Örneğin ilk üç koşulun sağlandığı sıradan kişisel özellikler başarının nedenleri şeklinde yorumlanabilir. Fakat insana ait nefes alımı gibi sıradan durumlar dördüncü koşulu karşılayamaz ve üstün yeteneğin boyutları şeklinde tanımlanamazlar (Dingeç ve Kılıçarslan, 2023; Sak, 2020). Bu sebeple üstün yetenek potansiyelini destekleyerek olağanüstü başarıya katkı

sağlayacağı düşünülen hipotezlerin kuramsal açıdan desteklenebilmesi gerekmektedir (Sak, 2020).

2.3. Üstün Yetenekliler Eğitiminde Tarihsel Süreç

Üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili araştırma sonuçları 19. yy öncesinde de bilişsel süreçlerin dünyasını keşfetmek amacıyla çalışmalar yapan şahsiyetlerin bulunduğunu gösterir. Tartışma ve bir öğreti maksadıyla da olsa Homer, Aristo ve Plato'nun çalışmaları, Yusuf Has Hacib tarafından yazılan Kutadgu Bilig adlı eser ve Konfüçyüs'ün felsefe anlayışı buna örnek olarak verilebilir (Sak, 2020, s. 6). Antik Yunan filozofu Platon, eserinde üstün yeteneklilerin erken yaşta keşfedilerek metafizik, felsefe ve bilim alanlarında yetiştirilmeleri gerektiğini savunmuştur. Platon'a göre gelecekte devlet kademesinde görev alabilecek seçkin bireyleri eğitim sürecinde erken dönemde fark ederek özel olarak eğitmek gerekir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998). Platon'un düşüncelerinin dünyada birçok ülkeye ilham olduğu söylenebilir. Örneğin Osmanlı'da 16.yy'da Enderun Mekteplerinin açılması, 17. yy'da Comenius'un üstün yetenekli çocukların eğitimine dikkat çekmesi bu duruma örnek verilebilir (Akyüz, 2004, s. 87).

Üstün yetenekle ilgili bilimsel çalışmalar 19.yy'da Agassiz ve Morton adlı araştırmacıların kafatası hacmi ile zekâ arasında bağlantı kurmasına kadar dayansa da gerçek anlamda ilk bilimsel çalışmaların 19.yy'da Galton ile başladığı kabul edilebilir. Galton tarafından yazılan Kalıtsal Deha adlı eserin bu alanda başyapıt olarak kabul edildiği söylenebilir. Daha sonra 20. yy başlarında Binet ve Simon tarafından ilk zekâ testi geliştirilmesi, Spearman'ın Genel Zekâ Kuramı görüşü ve Terman'ın üstün zekâlılarla ilgili yaptığı araştırmalarla çalışmalar devam etmiştir (Sak, 2020, s. 7).

2.3.1. Dünyanın Farklı Ülkelerinde Üstün Yetenekliler Eğitimi

Pek çok ülkede görsel sanatlar, spor, müzik, fen ve matematik gibi alanlarda üstün yetenek gösteren bireylere ilköğretim ve sonrasında farklı eğitimler uygulandığı görülmüştür. Rusya'da matematik, teknik, fen, sanat, spor ve yabancı dil gibi alanlarda geniş coğrafyadan toplanan bireylere erken yaşta eğitim verme gelenek hâline gelmiştir. Başta başkent Moskova olmak üzere ülkenin belli başlı şehirlerinde kurulan bilim kentlerinde üstün yetenekli bireylere lise ve üstü düzeylere kadar farklı bir eğitim programı uygulanmaktadır (Akarsu, 2004, s. 99).

Avrupa’da üstün yetenekli bireylerin eğitiminde İngiltere en etkili ülkelerin başında gelmektedir. Üstün yetenekli bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin özel olarak yetiştirilmesi, bu bireylere tanınan olanakların artırılması gibi düzenlemeler yapıldığı görülmektedir (Mönks ve Pflüger, 2005; Persson, 2009). İsveç, Norveç, Danimarka ve İskandinavya gibi ülkeler örgün eğitim kapsamında eşitlik ilkesi gereğince hiçbir öğrenciyi ayırt etmeden herkese aynı eğitim olanağı sunmaktadırlar. Bunun yanında üniversiteler ve yerel yönetimlere bağlı olarak kurulan eğitim merkezlerinde üstün yeteneklilerle ilgili öğrenme materyali geliştirme, öğretmen yetiştirme ve bilimsel çalışma yapma gibi faaliyetler bulunmaktadır (Davaslıgil ve Zeana, 2004; Persson, 2009). Finlandiya’da üstün yetenekli bireylerin eğitimiyle ilgili özel yasa bulunmamaktadır. Ancak üstün yetenekli bireylere okul öncesinden üniversite düzeyine kadar eğitimin her basamağında zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim olanakları sunulmaktadır (Persson, 2009).

Kanada, bilimsel veriler doğrultusunda üstün yetenekli bireyleri örgün eğitimde en uyumlu kaynaştıran ülkelerdendir. Özellikle Ontario’da eğitim yaşantıları kapsam, çeşitlilik, hız ve derinlik bakımından farklılaştırılarak bireylere sunulmaktadır. Her okulda programların okul ile uyumunu sağlamak amacıyla koordinatörlükler kurulmuştur. Öğrenciler bu programlar doğrultusunda bir grup öğretmenden destek alırken üstün yeteneklerinin bulunmadığı alanlarda akranlarıyla eğitimlerine devam etmektedir. Üniversiteler üstün yetenekli bireyler konusunda öğretmenlere lisansüstü eğitim olanaklarının yanında uygulamalı ve kuramsal araştırma imkânları da sunmaktadır. Kanada, üstün yetenek eğitime ciddi anlamda mali bütçe ayıran ülkelerdendir (Bilgili, 2004).

ABD, İkinci Dünya Savaşı sonrasında politik ve askeri gücü arttırmak amacıyla üstün yetenekli bireylere olan ilgiyi arttırmıştır. Sovyetler Birliği’nin uzaya ilk yapay uydu göndermesi sonucunda Batılı ülkelerde üstün yetenekli bireylerin eğitime yönelik politikalar geliştirilmesi sonucu rekabet çalışmaları hız kazanmıştır (Ataman, 1998). Bu durumun sonucunda ABD’de 1972 yılında Marland Raporu yayınlanmıştır. ABD’nin dünyadaki büyük rakiplerinden biri olan Çin’de bireyler arasında farklılaştırmayı önlemeye yönelik yasa bulunmasına rağmen 1973 yılından itibaren üstün yetenekli bireyler sınavla belirlenmekte, sınavla seçilen bireylere ortaokul ve lise dönemlerinde ayrı eğitim uygulanmaktadır. Ayrıca Çin’de üstün yetenek üzerine çalışmalar yapan merkezler de bulunmaktadır (Akarsu, 2004). Araştırma sonuçlarının

dünya ülkelerinin üstün yetenekli bireyleri değişik uygulamalarla eğitmeye çalıştıklarını ortaya koyduğu söylenebilir.

2.3.2. Cumhuriyet Öncesi Türk Tarihinde Üstün Yetenekliler Eğitimi

Geçmişten günümüze tüm dünya ülkelerinin üstün yetenekli bireylerine ayrı bir önem verdiği bilinmektedir. Böylece dünya devletleri üstün yetenekli bireylerden en iyi şekilde faydalanarak iyi bir yönetim kadrosu yetiştirme ve farklı alanlarda başarılı olma yoluna gitmişlerdir (Işık ve Güneş, 2017, s. 3). Cumhuriyet öncesi Türk tarihinde üstün yetenekli bireylerin en iyi şekilde Osmanlı Devleti'nde Enderun Mekteplerinde değerlendirildiği söylenebilir. Enderun sistemi ile altı asırlık imparatorluğun bilim, sanat, bürokrasi, askeri ve mülki kadrolarının temelleri atılmıştır (Dönmez, 2004).

Enderun sisteminde gönüllü gayrimüslim ailelerin çocukları belirli kurallara göre alınır ve devşirilirdi. Farklı ülkelerden alınan bu çocukları tespit eden uzman kişiler bulunmaktaydı. Uzman kişiler tarafından belirlenerek alınan çocuklar öncelikle Müslüman Türk ailelere verilirdi. Böylece bu çocuklar Türk ailelerin yanında gelenekleri ve dini öğrenirlerdi. Bu eğitimler sonrasında askeri eğitim için sırayla Acemi Oğlanlar ve Yeniçeri Ocağı'na yönlendirilirdi. Bu eğitimlerden geçen bireylerden sadece bir kısmı Enderun Mektebine alınır diğerleri devletin farklı yerlerinde görevlendirilirdi (Işık ve Güneş, 2017, s. 4). Osmanlı Devleti'nin bu eğitim anlayışıyla bireyleri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirme yoluna gittiği ve günümüzde ABD'nin dünyanın farklı yerlerinden yetenekli bireyleri ülkesine davet ederek istihdam ettiği uygulamanın Osmanlı'daki Enderun sistemiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

2.3.3. Cumhuriyet Döneminde Üstün Yeteneklilerle İlgili Çalışmalar

Üstün yeteneklilerin eğitimi için yapılan bazı uygulamalar şunlardır:

1948 yılında Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün isteğiyle çıkarılan İdil Biret Suna Kan Yasası bireysel yetiştirme konusunda üstün yetenekli bireylere yönelik en eski yasadır. 5245 sayılı kanunla İdil Biret ve Suna Kan müzik alanında yabancı ülkelerde devlet hesabına eğitim görmüştür. 1956 yılında kapsamı genişletilen bu yasa yerini 6660 sayılı Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun'a bırakmıştır (Özmen ve Kömürlü, 2013, s. 48).

Özel Sınıflar, yapılan tarama sonucunda üstün yetenek tanısı konan bireylere normal okullarında özel program ve öğretmen desteğiyle öğrenci yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 1991). Ford Vakfı ve UNESCO öncülüğünde 1960 yılından itibaren üstün yetenekli çocuklara yönelik özel üst sınıf uygulamasına Ankara Ergenekon İlkokulunda geçilmiştir. Özel sınıfların yer aldığı okullar farklı illerde toplam 15'i bulsa da 1971 yılında MEB tarafından uygulama tamamen sona erdirilmiştir (Enç, 1979; Özmen ve Kömürlü, 2013).

Türdeş Yetenek Kümeleri, yetenek türleri birbiriyle yakın olan çalışma gruplarını bir araya getirmenin yanında eğitim öğretime yeni başlayan 1. sınıf öğrencilerinin de seviye gruplarına ayrılarak durumlarına uygun müfredatla desteklenmelerini amaçlayan uygulama türüdür (MEB, 1991). Bu uygulama 1960 yılında başlamış ve beş yıl uygulandıktan sonra kaldırılmıştır (Özmen ve Kömürlü, 2013, s. 48).

Fen Liseleri, matematik ve fen alanlarında üstün yeteneği bulunan bireyleri ortaöğretim düzeyinde destekleyerek gençlerin bilim insanı olarak yetiştirebilme amacıyla 1964'te Ankara'da Fen Lisesi açılmıştır (Enç, 1979).

Süper Lise ve Anadolu Liseleri, üstün yetenekli bireylerin eğitilmesi amacıyla 1980 yıllarından sonra kurulan ortaöğretim düzeyindeki bu okul türlerinin zamanla bu bireylerin ihtiyaçlarını karşılamadığı görülmüştür (Yeşilova, 1997).

TÜBİTAK, kuruluşunun amacı gençleri doğa bilimleriyle ilgili uygulamalı ve temel akademik araştırmalara özendirmek ve desteklemektir. Bu amaç çerçevesinde temel bilimler, tıp, mühendislik, hayvancılık ve tarım alanlarında başlatılan araştırma grupları günümüzde artarak devam etmiştir. Toplumda bilim, teknoloji ve yeni faaliyetlerin takip edilerek bilim okuryazarlığının artırılması için TÜBİTAK tarafından düzenli şekilde kitap ve dergiler yayımlanmaktadır. Düzenlenen bilim şenlikleri ve yarışmalar bilimsel çalışmaları özendirme yanında üstün yeteneği bulunan bireylerin fark edilmesini sağlayabilmektedir (Özmen ve Kömürlü, 2013, s. 48).

Beyazıt İlköğretim Okulu, İstanbul Üniversitesi ile MEB arasında 2002 yılında imzalanan protokole göre devlet okullarından Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu üstün yetenekli bireylerin eğitilebileceği proje uygulama okulu olarak belirlenmiştir. Proje ile üstün yetenekli bireyler okul ortamında akranlarından uzaklaştırılmadan bilişsel, sosyal ve duyuşsal gereksinimlerini karşılayabileceği düşünülen farklı bir programa tabi tutulmuştur. Okulda uygulanan eğitim öğretim faaliyetleri üstün yetenekli bireylerin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır (Davaslıgil ve Zeana, 2004, s. 96).

Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL), bu okul Sezai Türkeş tarafından eşi İnanç Türkeş adına 1993 yılında kurulmuş ve Boğaziçi Üniversitesinden Prof. Dr. Füsün Akarsu'nun danışmanlığında eğitime başlamıştır. Üstün yeteneğe sahip bireylere ülkemizde yeterli miktarda özel eğitim verecek birimlerin olmayışı nedeniyle başlatılan bu projeyle üstün yetenekli ve maddi imkânsızlığı bulunan gençlere ulaşarak eğitim vermek amaçlanmıştır. Yatılı eğitim olanaklarından yararlanan öğrenciler ailenin bir parçası olarak kabul edilmekteydi. Okulda gerçekleştirilen etkinliklerin bir kısmı öğrenciler bir kısmı öğretmenler tarafından belirlenirdi. Okulda gerçekleştirilen bazı etkinlikler: çevre, edebiyat müzesi kurulması, astronomi, sinema kulübü, spor, web tasarımı, AB Comenius çalışmaları, kostüm tasarımı ve toplumsal duyarlılık konularını içermekteydi (Doğan, Tekcan ve Cürebal, 2004, s. 101, 102).

Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP), Anadolu Üniversitesinde üstün yetenekli bireylerin eğitime yönelik başarılı zekâ kuramı temel alınarak kurulmuş üniversite tabanlı bir eğitim programıdır. Programda üstün yetenekli bireylere, fen bilimleri ile matematik alanlarında hızlandırma ve zenginleştirme karışımı eğitim verilmektedir (Sak, 2009). ÜYEP modeli altı ana bileşenden oluşur. Bunlar; tanılama, müfredat, öğretmen eğitimi, program biçimi, değerlendirme ve öğretim bileşenleridir. Bu model, bilgi ve yetenek olmak üzere iki boyuta ayrılmaktadır. Bilgi boyutu, her sınıf seviyesinden MEB'in belirlediği kazanımlardan oluşmaktadır. Yetenek boyutu ise analitik, yaratıcı ve pratik ana yetenek başlıkları altında toplam 44 adet alt beceriyi kapsamaktadır (Sak, 2011, s. 215; 2020, s. 192). ÜYEP'e kayıtlı öğrenciler, bilim insanları ve üniversite bünyesindeki öğretim elemanlarından dersler alarak yeteneklerini geliştirme olanağı bulmaktadırlar (Özmen ve Kömürlü, 2013, s. 49). ÜYEP tanılamada kendine özgü dört özellik barındırır. Bu özellikler; yetenek alanına özgü ölçüm, örnekleme dayalı tanı konması, çoklu ölçüt kullanımı ve doğal seleksiyon-uyumsal ayıklanma şeklindedir (Sak, 2011, s. 216). Programın tanılamada kullandığı doğal seleksiyon-uyumsal ayıklanma süreci şeklindeki yöntemin diğer programlara göre özgün olduğu söylenebilir. Bu yöntemle fen bilimleri ve matematik alanlarında üstün yetenekli olduklarını düşünen bireyler kendi istemleri ile ÜYEP'e başvururlar. Sözelimi doğal seleksiyonu yetersiz olanlar ile programa ilgi duymayan öğrenciler tercihte bulunmayarak elenmekte ve bunun sonucunda çoğunlukla programa fen ve matematik alanında ortalama üstü yeteneğe sahip bireyler başvuru yapmış olmaktadır. Programa başvurusu kabul edilen öğrenciler de daha sonra uyumsal ayıklanma sürecinden geçer. Bu süreç davranış bakımından uyum şeklinde algılanmamalıdır.

Bilindiği gibi bazı öğrenciler kendilerine uygun olamayan öğrenme ortamı tercih ederek uyum sorunu yaşayabilmekte ve bunun sonucunda mutsuz olabilmektedir. Programa girişte üstün yetenek tanısı konmuş bazı çocuklar farklı nedenlerle zaman içerisinde başarısızlık göstererek programı bırakabilmektedir. Başarısızlığı devam edip programı bırakmayan öğrencilere uzmanlar bırakmaları yönünde tavsiyelerde bulunabilmektedir. ÜYEP modelinde öğrencilerin yaklaşık % 5'inde karşılaşılan bu durum uyumsal ayıklanma şeklinde adlandırılır (Sak, 2011, s. 218).

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM); okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yeteneklilerin bireysel yeteneklerini fark ederek kapasitelerini üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla yerleşim yerinin ulaşım imkânları, özellikleri ve bölge nüfusunun 100.000'den az olmaması koşulu ile hizmet alması öngörülen öğrenci sayısı gibi durumlar da dikkate alınarak valiliklerin teklifi üzerine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açılır (MEB, 2016).

İlk olarak 1995 yılında Bilim ve Sanat Merkezi adında MEB tarafından kurulmuştur. Kuruluş amacı okul dışı zamanlarda üstün yetenekli bireyleri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmektir. BİLSEM'lerde öğrenciler rehber öğretmenler eşliğinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla eğitilmektedir. Böylece üstün yetenekli öğrenciler okul dışı zamanlarda yetenekleri doğrultusunda yaparak yaşayarak öğrenme imkânı elde etmiş olurlar. Günümüzde işleyiş mekanizması, fiziksel alt yapı eksikliği, örgün eğitim kurumu olmaması, mevzuattaki eksikler ve öğretmen seçiminde yaşanan aksaklıklara rağmen BİLSEM'ler bu öğrenciler için büyük önem taşımaktadır (Oruç, Ateş ve Çağır, 2019, s. 263).

Üniversitelerin Yürütmüş Olduğu Çalışmalar, dünya genelinde 95 civarında ülkenin yürütmüş olduğu çocuk üniversitesi projesi Türkiye'de Ankara, İstanbul ve Trakya gibi üniversitelerde yürütülmektedir. Anadolu, Ege, Malatya ve Karabük gibi üniversitelerin uygulama ve program kapsamında ciddi çalışmaları bulunmaktadır. Bu uygulama ile çocuklar; eleştirel düşünme, merak duyma, soru sorma, problem çözme ve yargılama gibi becerileri yaparak yaşayarak eğlenceli şekilde elde etmiş olurlar (Oruç, Ateş ve Çağır, 2019, s. 264).

Son yıllarda Türkiye'de bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinde Üstün Zekâlılar Öğretmenliği bölümünün açıldığı görülmektedir. Bu alanda öğretmen yetiştirilmesi olumlu bir durumken bu alandan mezun olacak kişilerin nerde ve nasıl görevlendirileceklerinin yasal açıdan belirlenmesi gerekmektedir (Özmen ve Kömürlü, 2013, s. 51).

2.3.4. Üstün Yeteneklilerin Haklarının Ele Alındığı Uluslararası Sözleşmeler

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 26. maddede her çocuğun eğitim alma hakkından bahsedilir. Bu maddede verilen eğitimin, çocuğun kendini ve kişiliğini geliştirmesi üzerinde durulur (Aydoğan ve Akduman, 2017, s. 3).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, BM öncülüğünde çocuk haklarının evrensel hâle getirilmesi amacıyla BM Genel Kurulu'na kabul edilmiştir. Bu sözleşme çerçevesinde çocuğun yaşam, sağlık ve eğitim haklarının yanında sosyal yaşantı bakımından gelişebilmesi için fırsat sunulması hedeflenmiştir (Karakaş ve Çelik, 2016). Sözleşmenin 28. maddesi her çocuğun eğitim hakkının olduğunu ve bu eğitim hakkının çocuklara fırsat eşitliği şeklinde sunulması gerektiğini vurgular (Levent, 2011, s. 16). Bu durum dikkate alındığında herkese aynı eğitim vermek yerine çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim verilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi; Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim Kültür Organizasyonu ve Dünya Bankası iş birliğiyle gerçekleştirilen konferans sonunda beyanname kabul edilmiştir (Levent, 2011, s. 63). Beyannamede; temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, mevcut eğitim koşullarının iyileştirilmesi, bireylerdeki potansiyelin açığa çıkarılması, eğitim ortam ve araçlarının geliştirilmesi, bireylere uygulanacak programların onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği şeklinde maddelere yer verilmiştir (Levent, 2011, s. 64). Bu maddelerden yola çıkarak üstün yeteneklilere bireysel farklılıklarının dikkate alındığı eğitim olanakları sunulması gerektiği belirtilebilir.

2.3.5. Türkiye’de Üstün Yeteneklilere Yönelik Yasal Düzenlemeler

Osmanlı döneminde 1876 yılında ilan edilen Kanun-i Esasi’nin 15 ve 16. maddeleri ile eğitim öğretim faaliyetlerinde serbestlik getirildiği görülmüştür. Bu maddelere göre kanunlara uygun olmak kaydıyla Osmanlı Devleti’nin vatandaşlarından her birinin genel ve özel öğretimden faydalanma hakları bulunmaktadır. Ayrıca üstün yeteneğe sahip bireylerin eğitimlerinin en iyi şekilde yerine getirilebilmesi için devletin tüm olanaklarının kullanılabileceği belirtilmiştir (Çetinkaya ve Döner, 2012, s. 9).

1924 tarihli Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ile çocuklara devlet koruması altında eğitim öğretim serbestliği sağlandığı görülmektedir. Kanun kapsamında üstün yetenekli bireylerin eğitim faaliyetlerinin devlet denetimi ile gerçekleştirmek mümkün

olabilecektir. Ayrıca kanunun 87. maddesinde Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkesin devlet okullarındaki ilköğretimlerden zorunlu ve ücretsiz faydalanacağı kararı alınmıştır. 1929 yılında Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun çıkarıldığı görülmüştür. Bu kapsamda ortaöğretim ve yükseköğretimin farklı alanlarından mezun olan üstün yetenekli bireylerin, daha iyi eğitim almalarını sağlamak amacıyla yurt dışına gönderileceği belirtilmiştir (Aydoğan ve Akduman, 2017, s. 6).

1942 yılında kabul edilen Köy Enstitüleri Teşkilat Kanunu ile üstün yeteneğe sahip bireylere köy enstitülerinde yatılı kalma imkânı sunulmuştur. Uygulama 1954 yılına kadar devam etmiştir (Çetinkaya ve Döner, 2012, s. 10).

1948 yılında İdil Biret, Suna Kan ve diğer üstün yetenekli bireylerin yurt dışında eğitim alabilmeleri için Harika Çocuk adlı kanun çıkarılmıştır. Çıkarılan bu kanunun kapsamı 1956 yılında genişletilerek Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun şeklinde değiştirilmiştir. Ancak bu yasanın 1970'li yıllarda işlevini yitirdiği söylenebilir (Tunçdemir, 1996).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile; bireylerin her alanda gelişimlerini tamamlayarak mutlu olmaları, özel yeteneğe sahip bireylerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun şekilde eğitim almaları, kişilerin kültürel ve sosyal gelişimlerinin sağlanması sonucu muasır medeniyetlere çıkılabileceği belirtilmektedir. Özel yeteneği bulunan bireylerin yeteneklerine uygun şekilde program uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (Aydoğan ve Akduman, 2017, s. 6).

1982 Anayasasının 42. maddesinde eğitimle ilgili haklara değinildiği görülmektedir. Buna göre; kimse eğitim öğretim hakkından mahrum bırakılamaz. Okuryazar oranının artması için devlet okullarında ilköğretim cinsiyet ayırt edilmeksizin parasız ve zorunludur. Ekonomik durumu yetersiz olan özel yetenekli ve başarılı çocuklara burs ve çeşitli imkânlar sağlanmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır (Aydoğan ve Akduman, 2017, s. 7).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 6. maddesinde özel gereksinime ihtiyacı olan bireyleri korumaya yönelik tedbirlerin alınması ve onların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek özel sınıfların bulunması üzerinde durulmuştur. Yönetmeliğin 49. maddesinde öğrenme hızları diğerlerine göre farklı olan öğrenciler için sınıf atlatmanın yasal dayanaklarının oluşturulduğu görülür. İlköğretimde Yöneltilme Yönergesi 10. madde, özel gereksinim ihtiyacı duyan bireylerin yönlendirilmesinin önemi ve gerekliliği üzerinde durmaktadır (Levent, 2011, s. 101-102).

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 9. maddesinde özel yeteneğe sahip bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim şeklinde programlar hazırlanması, bu bireylerin sınav, sınıf geçme ve başarıları ile ilgili konulara yer verilmiştir. Ayrıca yönetmeliğin 72. maddesi üstün yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için destek eğitim odası açılabilmesine ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir (Levent, 2011, s. 102).

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin mesleki ve genel eğitim alabileceklerine ilişkin düzenlemeler bulunmaktadır. Ayrıca kararnamenin 7. maddesinde okul öncesi çağda olup özel yetenek tanısı konmuş çocuğun okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme zorunluluğunun bulunduğu şeklinde ifadeye yer verilmiştir (Levent, 2011, s. 103-104).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin tanımı, özel eğitimin amaç ve ilkeleri, bu öğrencilere yönelik açılacak okullar ve özel odalarla ilgili düzenlemeler bulunmaktadır (MEB, 2018).

Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi, MEB tarafından 1995 yılında kurulan BİLSEM'ler tüm kademedeki üstün yetenekli öğrencilere örgün eğitim programlarına ek olarak okul saatleri dışında zenginleştirilmiş eğitim müfredatı sunmaktadır. BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenler rehberliğinde yetenekleri doğrultusunda eğitilen bu çocuklar yeteneklerini geliştirme fırsatları elde ederken örgün eğitimle de akranlarından soyutlanmamış olurlar (Bapoğlu-Dümenci, Gürsoy ve Aral, 2016).

Yukarıda sayılan yasal düzenlemelerin yanında Millî Eğitim şuraları, Devlet Planlama Teşkilatı, siyasi parti ve hükümet programlarında üstün yeteneğe sahip bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik tedbirler alınmasına ilişkin çalışmalara yer verilmiştir (Levent, 2011, s. 114-117).

2.4. Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Eğitimin bireysel ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde düzenlenmesi gerektiği son zamanlarda sıkça gündeme gelen konular arasındadır. Üstün yetenekli bireylerin ayırt edici özellikleri bilindiği takdirde bireysel özelliklerine uygun şekilde eğitilmeleri mümkün olabilecek ve bunun sonucunda topluma faydalı birey haline geleceklerdir (Çitil, 2019). Üstün yetenekli öğrenciler genellikle öğrenme ve anlama konusunda yüksek bir kapasite sergilerler. Gelişmiş problem çözme becerileri, eleştirel düşünme ve karmaşık kavramları hızlı bir şekilde kavrama yeteneği dâhil olmak üzere olağanüstü bilişsel yeteneklere sahiptirler (Johnsen, 2021). Bu öğrenciler entelektüel zorluklara

karşı doğal bir eğilim gösterirler ve analitik becerilerini çeşitli akademik alanlara etkili bir şekilde uygulurlar (Beckmann ve Minnaert, 2018).

Üstün yetenekli öğrenciler genellikle üst düzeyde içsel motivasyona sahip oldukları için güçlü bir iş ahlakı sergileyebilmektedir. İçselleştirdikleri hedefler tarafından yönlendirilirler ve ilgi alanları konusunda tutkuludurlar (Johnsen, 2021). Bu öğrenciler doğal bir merakla sahiptirler ve müfredatlarının ötesindeki konuları bağımsız olarak keşfederler. Bu durum onlarda daha fazla bilgi edinme ve bilgiyi derinlemesine işleme arzusu şeklinde kendini gösterir (Bildiren, 2018). Üstün yetenekli öğrenciler olağanüstü güçlere sahipken, aynı zamanda farklı zorluklar da yaşayabilmektedir. Bazı üstün yetenekli öğrenciler, bilişsel yeteneklerinin duygusal ve sosyal olgunluklarını geride bıraktığı eş zamanlı olmayan bir gelişim yaşayabilir (Johnsen, 2021). Bu durum duygusal deneyimlerinde duyarlılığın ve yoğunluğun artmasına neden olabilir (Bildiren, 2018). Üstün yetenekli öğrenciler, başkalarının duygularına karşı derin bir empati sergilerken, aynı zamanda artan hayal kırıklığı, sabırsızlık ve mükemmeliyetçilik durumlarını da deneyimleyebilirler (Beckmann ve Minnaert, 2018).

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak üstün yetenekli bireylerin akranlarına göre bilişsel, fiziksel, sosyal, davranışsal ve duyuşsal alanlarda farklılıklar gösterebildikleri söylenebilir. Ancak unutmamak gerekir ki üstün yetenekli bireylerde belirtilen özelliklerin tümü bir arada bulunmayabilir ya da sayılan bazı özellikler normal bireylerde de bulunabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, üstün yetenekli bireylerin ayırt edici durumdaki özellikleri daha erken yaşta veya daha ileri düzeyde sergileyebilmeleridir (Sak, 2020). Üstün yetenekli bireylerin özellikleri başlıklar hâlinde kısaca şu şekilde özetlenebilir:

2.4.1. Erken Çocukluk Dönemi Özellikleri

Tüm çocuklar için geçerli olmasa da üstün yetenekli çocukların bebeklikten itibaren akranlarına göre daha hızlı gelişim gösterebildikleri söylenebilir (Çitil, 2019). Ancak üstün yetenekli çocuklar bazı alanlarda akranlarına göre daha yavaş, bazı alanlarda daha hızlı, bazı alanlarda ise akranlarıyla benzer gelişim aşamaları sergileyebilirler (Dağlıoğlu, 2014). Erken çocuklukta üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları potansiyeli keşfetmek zordur. Fakat bazı temel özellikler bu dönemde üstün yetenekli çocukları fark etmede ipucu verebilir. Erken çocukluk döneminde üstün

yeteneklilik konusunda ipucu verebilecek bazı özellikler şunlardır (Çitil, 2019; Dağlıoğlu 2014; Harrison 2004):

- Bebeklik döneminde üst düzey hareketliliğe sahiptirler.
- Dikkat süreleri uzundur.
- Dil gelişiminde akranlarına göre önde oldukları için erken yaşta konuşurlar.
- İyi bir gözlem yetenekleri vardır.
- İleri düzeyde merak duygusuna sahiptirler.
- Hızlı öğrenebilirler.
- İleri düzeyde hafızaya sahiptirler.
- Akranlarına göre daha erken yaşta yürüyebilirler.
- Anne, baba ve yakın çevredeki kişileri akranlarına göre daha çabuk ayırt ederler.
- Kitaplara erken yaşta merak duymaya başlarlar.
- Orijinal fikirler ve oyunlar üretebilirler.
- Akranlarına göre daha az uyku ile yetinebilirler.
- Akranlarına göre erken yaşta tuvalet becerisi kazanırlar.
- Duyarlı ve sepatik davranışlara sahiptirler.
- Yapılan esprileri kolay anlayabilirler.
- Arkadaşları ile oynadığı oyunlarda onlara liderlik ederler.
- Akranlarına göre daha erken yaşta nesne sürekliliği kavramını kazanırlar.
- Sese ve ışığa aşırı tepki verebilirler.
- Akranlarına göre daha erken yaşta benmerkezci düşünceden sıyrılabilirler.
- Madde, uzunluk, sayı, alan, ağırlık gibi korunum ilkelerine erken yaşta sahip olabilirler.

2.4.2. Bilişsel Özellikler

Üstün yetenekli bireylerin yaşıtlarına göre hızlı gelişim gösterdikleri alanlardan birinin zihinsel gelişim olduğu söylenebilir. Bu kapsamda üstün yetenekli bireyler düşünme ve öğrenme gibi zihinsel beceriler açısından avantajlı konumdadırlar. Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları bazı zihinsel özellikler şunlardır (Akkanat, 2004; Çitil, 2019; Çitil ve Ataman 2018; Levent, 2011; Özbay, 2013; Suveren 2006):

- Çabuk ve kolay öğrenebilirler.
- İyi bir analiz, sentez ve gözlem yeteneğine sahiptirler.
- Yaratıcı ve olağanüstü fikirleri vardır.
- Hızlı düşünebilirler.
- Bilgiyi transfer etme ve işleme kapasiteleri yüksektir.
- Bilgiyi en ince ayrıntısına kadar öğrenme isteği duyarlar.
- Eleştirel düşünme kapasiteleri yüksektir.
- Güçlü hafızaya sahiptirler.
- Sayılara merak duyarlar.
- Farklı alanlara ilgi duyabilirler.
- Soyut düşünebilme yetenekleri vardır.
- Üst düzey analitik düşünebilme ve problem çözme yeteneğine sahiptirler.
- İlgi duydukları konularda risk alabilirler.
- Sezgileri güçlüdür.
- Zengin hayal güçleri vardır.
- Başkalarının zorlandığı alanlara yönelebilirler.
- Elde ettikleri başarı sonrası haz duyarlar.
- Mükemmeliyetçi özelliğe sahiptirler.
- Üst düzey muhakeme becerisine sahiptirler.
- Erken yaştan itibaren gerçek ile hayali ayırt edebilirler.
- Uzak hedefler koyarak hedefleri doğrultusunda çaba gösterirler.
- Farklılık ve benzerlik ilişkisini kolayca kurabilirler.

2.4.3. Fiziksel Özellikler

Toplumda üstün yetenekli bireylerin gözlüklü, bedenen gelişmemiş, kısa ömürlü, sağlıksız oldukları yönünde yanlış inançlar bulunmaktadır (Ataman 2008; Levent, 2011). Araştırma sonuçları toplumdaki bu inançların yanlış olduğu ve üstün yetenekli bireylerin fiziksel gelişim yönüyle diğer bireylerden daha sağlıklı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Çağlar, 2004). Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları bazı fiziksel özellikler şunlardır (Akkanat, 2004; Ataman, 2008; Çağlar, 2004; Çitil ve Ataman 2018; Levent, 2011):

- Güçlü bağışıklık ve sinir sistemine sahiptirler.
- Fiziksel görünüşleri düzgündür.
- Fiziksel enerjileri yüksektir.
- Doğumda ağırlık ve boy ölçüleri ortalamanın üstündedir.
- Fiziksel tepkileri hızlıdır.
- Akranlarına göre daha erken yaşta yürüme, diş çıkarma ve ergenliğe girme özelliklerine sahiptirler.
- Fiziksel bakımdan daha sağlıklı, güçlü ve iri olabilirler.
- Duyu organları akranlarına göre daha duyarlıdır.
- Uyku süreleri kısadır.

2.4.4. Dil Gelişimi Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha ileri düzeyde oldukları özelliklerden biri de erken dil gelişimidir. Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları dil özellikler şunlardır (Bildiren, 2018; Çitil, 2016):

- Akranlarına göre konuşma becerileri yönünden ilerdedirler.
- Kendilerini net şekilde ifade edebilirler.
- Erken yaşta konuşmayı öğrenebilirler.
- Akranlarına göre daha erken yaşta okuma ve yazma becerisine sahip olabilirler.
- Zengin kelime dağarcıkları bulunur.

2.4.5. Sosyal, Davranışsal ve Duygusal Özellikleri

Üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal özellikleri hakkında fiziksel özelliklerde olduğu gibi yanlış inançları olduğu görülmektedir (Çağlar, 2004). Bu yanlış inançlar egoist, başkalarını küçümseyen, uyumsuz, toplumsal kurallara uymayan kişiler şeklindedir. Alanyazında üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları sosyal, davranışsal ve duygusal özellikler şu şekildedir (Akkanat, 2004; Çetinkaya, Maya-Çalışkan ve Güngör, 2012; Çitil ve Ataman, 2018; Levent, 2011; Özbay, 2013; Sak, 2020; Saranlı ve Metin, 2012; Siverman, 1993; Suveren, 2006):

- Mizah anlayışları yaşlılarına göre ileri düzeyde olduğundan yetişkinlerle sosyal iletişim kurmaya çalışırlar.
- Gelişmiş dil becerisine sahip oldukları için bulundukları ortamdaki insanlarla çok rahat iletişime geçerler. Bu durum sonucunda kendilerine olan güvenleri artar ve sosyal gelişimleri hızlanır.
- Güçlü estetik anlayışına sahiptirler.
- Karşılaştıkları duygusal durumlara akranlarına göre daha çok duyarlılık gösterirler.
- Bulundukları grupta bağımsız ya da lider olmayı tercih ederler.
- Yüksek ahlaki değerlere sahiptirler.
- Sorumluluk almaktan hoşlanırlar.
- Empati yetenekleri yüksek olduğu için bireylere karşı ön yargılı davranışlar sergilemezler.
- Beceri düzeylerinin yüksek olmasından dolayı popülerdirler ve bundan dolayı çevrelerindeki onlarla arkadaşlık ilişkisi kurmak ister.
- Kurdukları dostluklar çıkar ilişkisine dayanmadığı için uzun sürelidir.
- Bulundukları grupta çıkan anlaşmazlıkları kolayca çözebilme yeteneğine sahiptirler.
- Yüksek idealleri vardır ve ideallerine ulaşmak için çaba harcarlar.
- Karşılaştıkları sorunlara karşı sabır gösterirler.
- Davranışlarında ve sosyal hayatlarında otoriter bir tutum sergilemezler.
- Yanlış tutumlara tahammül gösteremezler ve otoriteye körü körüne bağlanmazlar.
- Küçük yaştan itibaren gelişmiş ahlaki değerlere sahiptirler.

2.5. İki Kere Farklı Çocuklar

Üstün yetenekli bireyler farklı gelişim sorunlarıyla karşılaşabilmektedir. Bir ya da birden çok alanda üstün yeteneği bulunan bireyler aynı anda bir ya da birden çok alanda yetersizlik yaşayabilir. Bu durumu yaşayanlar literatürde İki Kere Farklı Çocuk şeklinde adlandırılır (Reis, Baum ve Burke, 2014). İki kere farklı çocuklar akranlarına göre zekâ, görsel sanatlar ve müzik alanlarında son derece yüksek kapasiteye sahipken dikkat eksikliği, hiperaktivite, özel öğrenme güçlüğü, fiziksel yetersizlik, asperger sendromu ve davranış sorunları gibi özelliklere de sahip olabilirler. Engelli Çocuklar

Eğitim Yasası'nda tanımlanmış olan 13 yetersizlik alanlarından biri (zihinsel yetersizlik alanı hariç) üstün yetenekli öğrencide bulunabilir (Foley-Nicpon, Allmon, Sieck ve Stinson, 2011). Bu durum iki kere farklı özellikteki çocukların üstün yetenek gösterdikleri alanların dışında yetersiz kalarak ihtiyaçlarının karşılanması gereken durumların bulunduğunu gösterir.

İki kere farklı çocuklar üstün yetenekliler arasında gelişim bakımından asenkron gelişim gösteren bireylerdir. Bu çocuklar bir alanda akranlarına göre çok ileri seviyede olabilirken başka bir alanda akranlarının çok gerisinde olabilmektedirler. Örneğin takvim yaşı yedi olan iki kere farklı bir çocuk 10 yaşındaki birey kadar matematik becerisine sahip olabilir ancak bu birey sözel alandaki eksikliği nedeniyle henüz okuma yazmaya geçmemiş olabilir (Duyar, 2020). Bu çocukların sahip oldukları yetersizliklerden dolayı üstün yetenekli oldukları alanlar maalesef göz ardı edilebilmekte ve genellikle yetersiz oldukları alanlarda destek eğitime tabi tutulabildikleri görülmektedir. Oysa bu bireylere üstün yetenekli oldukları alanlarda da programlar hazırlanarak destek eğitimi verilmesi bu bireylerin gelişimlerine daha çok katkı sağlayabilecektir.

2.6. Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması

Tanılama, belli bir sınıfa giren veya belli özellikleri bulunduran kişileri belirleme süreci şeklinde ifade edilebilir. Üstün yetenekli bireylerin tanılanma sürecini somutlaştırma adına bir örnekle açıklayalım. Bir hastalığı teşhis etmek için yapılan muayene, tahlil ve analizler bu duruma benzetilebilir. Doktor hastalığın sebeplerini dikkate alıp elde edilen muayene sonuçlarıyla karşılaştırarak tanı koymaya çalışır. Yöntem olarak üstün yetenekli bireylerin tanılanması örnekteki duruma benzemektedir. Üstün yetenekli bireylerin tanısı konurken zekâ, başarı ve yaratıcılık gibi bireye özgü bilgiler toplanır ve toplanan bu bilgiler doğrultusunda bireyin zihinsel potansiyeliyle ilgili karar verilir. Süreç içinde toplanan bilgilerin güvenilir ve doğru olması, farklı disiplin alanlarından uzmanların sürece katkı sağlaması doğru tanı konma olasılığını artırır (Sak, 2020, s. 93).

Türkiye'de üstün yetenekli bireylerin tanılanması iki yöntemle yapılmaktadır: Bunlardan ilki, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde Bilim Sanat Merkezlerine öğrenci belirleme sürecidir. İkinci yöntem ise üstün yetenekli olduğu düşünülen bireyin, ailesi veya devam ettiği okul tarafından

RAM'a yönlendirilmesi sürecidir (TBMM, 2012). Üstün yetenekli bireylerin BİLSEM'den yararlanabilmeleri için MEB tarafından yürütülen tanılama sürecine katılmaları gerekmektedir.

Öğretmenler, okul ortamında karşılaşma ihtimalleri bulunan üstün yetenekli bireylerle ilgili yeteri düzeyde bilgiye sahip olmalıdırlar. Böylece üstün yetenekli bireylerin fark edilmesini sağlayan öğretmenler bu bireylerin gelişimlerini destekleyerek potansiyellerinin körelmesini engelleyebilirler. Bu durum özel eğitim konusunda yaşanan sorunların çözümü için önemli bir konudur. MEB'in (2016) Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi'ne göre tanılama süreci şu aşamalardan oluşur: aday gösterme, tanılama ve yerleştirmedir.

2.6.1. Aday Gösterme Aşaması

Adaylık aşamasında aileler, alan uzmanları, öğretmenler, akranlar ve kurumlar çocuğu aday olarak gösterebileceği gibi bireyin kendisi de aday olarak başvurabilir (Bildiren, 2019). Fakat okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tanılamamanın ilk basamağı olan aday gösterme sürecinde anahtar konumdadır (Fiscus ve Mandel, 2002). Öğrencilerinin üstün yetenekli olabileceğini düşünen öğretmenler; gözlem, kontrol listesi ve görüşme gibi güvenli informal araçları kullanarak zaman ve maliyetten kazanç sağlayabilirler (Kargın, 2007). Öğretmenler, üstün yetenekli olarak düşündükleri öğrencinin sınıfta akademik başarısının yanında okulun farklı bölümlerinde arkadaşlarıyla kurduğu sosyal etkileşimi de gözlemlemelidir. Bu aşamada öğretmenlerin kullanacağı kontrol listesi benzeri araçlar davranışsal ve akademik beceriler hakkında daha somut fikirler verebilir. Toplanan bilgiler öğrencinin üstün yetenekli olduğuna işaret ediyorsa başvuru sürecine geçilebilir.

MEB (2023) Bilim Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzuna göre örgün eğitime devam eden ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler; genel zihinsel, müzik veya resim yeteneği alanlarında aday gösterilebilirler. Aday gösterilebilecek öğrenci sayısı her sınıf mevcudunun % 20' si kadardır. Bu oran genel zihinsel yetenek, resim ve müzik alanlarının üçünün toplamı için geçerlidir. Örneğin, öğrenci mevcudu 25 olan bir sınıftan üç yetenek alanı için toplamda en fazla beş öğrenci aday gösterilebilir. Bu öğrencilerden her biri en fazla iki alanda aday gösterilebilir. Sınıf öğretmenleri tarafından aday olarak önerilecek öğrenci veya öğrenciler için "Ek-1 Gözlem Formu" doldurularak okulda oluşturulan yönlendirme

komisyonuna teslim edilir. Okul Yönlendirme Komisyonu okul müdürü başkanlığında müdür yardımcıları, rehber öğretmen, 1, 2 ve 3. sınıf seviyelerinden birer öğretmenden oluşur. Komisyon tarafından adaylığa uygun görülen öğrenciler, sınıf öğretmenleri tarafından MEBBİS/e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi Modülüne işlenebilecektir.

2.6.2. Tanılama ve Yerleştirme Aşaması

Bu aşamanın temel amacı üstün yetenekli bireyin gerçek potansiyelinin ortaya konmasıdır. Bu nedenle kapsamlı bir tanılama süreci gerçekleştirilmelidir (Bildiren ve Uzun, 2007). Eğitsel tanılama ve değerlendirme bireyin özelliğine uyan birden fazla yöntem ve uygun ölçme araçları kullanılarak yapılmalıdır. Bu nedenle tanılama aşamasında bireysel ve grup zekâ testleri gibi formal değerlendirme araçlarının yanı sıra öğretmen, arkadaş ve aile gözlemlerine dayalı informal değerlendirme araçları da dikkate alınmalıdır (MEB, 2018).

MEB (2023), tanılamanın ön değerlendirmesini genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanı için il tanılama sınav komisyonu tarafından belirlenmiş olan merkezlerde tablet bilgisayarlar üzerinden yapacağını belirtmiştir. Ön değerlendirme uygulamalarında görev alacak kişiler il millî eğitim müdürlüklerince eşitlik ilkesine uygun olarak resen seçilecektir.

Ön değerlendirme uygulamaları sonrasında bakanlığın belirlediği taban puanı geçen öğrenciler yetenek alanlarına göre bireysel değerlendirmeye alınacaktır. Genel zihinsel yetenek alanı bireysel değerlendirme uygulamaları RAM’larda, müzik ve resim yetenek alan uygulamaları BİLSEM’lerde yapılacaktır. Ancak RAM ve BİLSEM’lerin alt yapılarının uygun olmadığı durumlarda bireysel değerlendirmeler RAM ve BİLSEM’lerin sorumluluğunda bulunmak şartıyla bakanlığa bağlı diğer kurumlarda yapılabilecektir. Genel zihinsel yetenek alanı değerlendirme sonuçlarına ilişkin tüm evraklar RAM’larda, müzik ve resim yetenek alanları değerlendirme sonuçlarına ilişkin tüm evraklar BİLSEM’lerde muhafaza edilecektir (MEB, 2023).

Genel zihinsel yetenek alanındaki bireysel değerlendirme uygulamalarında bakanlıkça belirlenen zekâ ölçeği/ölçekleri kullanılacaktır. Bireysel uygulamalar, velilerin ve uygulayıcıların değerlendirme öncesi ve sonrasında karşılaşmayacakları şekilde düzenlenmelidir. Müzik ve resim yetenek alanlarındaki bireysel değerlendirmeler bakanlığın belirlediği kıstaslar çerçevesinde yapılacaktır.

Değerlendirilecek adaylar için gerekli olan materyaller uygulama yapılacak merkezlerde hazır bulundurulacaktır (MEB, 2023).

RAM’larda özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi için farklı araçlar kullanılmaktadır. Erken çocukluk döneminde GEÇDA, Denver ve Leiter Zekâ Ölçeği; okul çağındaki çocuklar için ASIS, Wechsler ve Stanford Binet gibi Zekâ Ölçekleri kullanılmaktadır. Ölçekler, masanın bir tarafında testi alan kişi, diğer tarafında testi uygulayan kişi olacak şekilde birebir uygulanmaktadır. Testlerin uygulaması ortalama bir ile iki saat kadar zaman almaktadır (Çitil, 2012; Sak, 2020).

Bireysel değerlendirmeler sonrasında bakanlığın belirlediği taban puanı geçen öğrenciler devam ettikleri okulun bölgesinde yer alan BİLSEM’lere kayıt yaptırabilecektir (MEB, 2023).

2.7. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Stratejiler

Üstün yetenekli bireylerin eğitimi, eğitim alanında üzerinde önemle araştırma yapılan konular arasındadır. Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitim politikalarını bu öğrencilerin kendine özgü ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde değerlendirme ve iyileştirme yönünde çalışmalar devam etmektedir (Çitil, 2018). Tek tip elbisenin her bedene uyması nasıl imkânsız bir durum ise tek tip eğitimin de tüm öğrencilere uymasını beklemenin doğru olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin okuldan soğumalarının en büyük nedenlerinden biri eğitimin monoton olmasıdır. Bilindiği gibi öğrencilerin okuldan beklentileri, öğrenme hızları ve ilgi alanları birbirinden farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler matematik, bazıları dil, bazıları da çok farklı alanlarda yetenekli olabilmektedir. Bazı öğrenciler şiire ilgi duyabilirken, bazı öğrenciler astronomiye ilgi gösterebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin gelişerek öğrenmelerinin sağanabilmesi için eğitim ortamının öğrencilerin özelliklerine uygun şekilde farklılaştırılması gerektiği söylenebilir. Aksi takdirde özellikleri sadece tek tür eğitim şekline uygun olan öğrencilerde öğrenme mümkün olabilecektir (Sak, 2020, s. 133). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde gruplama, hızlandırma, zenginleştirme ve mentörlük gibi eğitim stratejileri kullanılmaktadır (Alpaslan, 2020, s. 141).

2.7.1. Gruplama

Benzer özelliklere sahip bireylere belirli bir süre birlikte çalışma imkânının sunulduğu strateji türüdür. Gruplama, genelde hızlandırma ve zenginleştirme

stratejileriyle kullanılır. Gruplamada etkili olan stratejiler kullanılmadığı takdirde üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak mümkün değildir. Gruplamanın homojen (sadece üstün yetenekliler) veya heterojen (üstün yetenekliler ile normal öğrenciler), tam veya yarı zamanlı gibi birçok türü bulunmaktadır (Afat, 2017, s. 296). Türkiye’de uygulanan bazı gruplama türleri şu şekildedir (Kaçmaz ve Kılıç, 2019):

- Sınıfların tamamı sadece üstün yetenekli öğrencilerden oluşan ve eğitim programları bu öğrencilere yönelik hazırlanmış okullar
- Üstün yetenekli öğrencilere okul dışında yarı zamanlı olarak özel programların uygulandığı BİLSEM benzeri eğitim ortamları
- Okul içinde ders saatleri içinde veya dışında zenginleştirme ve hızlandırma stratejilerinin uygulandığı destek eğitim odaları
- Sınıfta benzer yeteneğe sahip öğrencilerin bazı derslerde kümelenmesi ve kendilerine uygun çalışmalarla desteklenmeleri

2.7.2. Hızlandırma

Üstün yetenekli bireylerin eğitiminde öğrenmenin kalıcı olmasını destekleyen ve öğrencinin sınıfta sıkılmasının önüne geçen etkili stratejilerdendir. Üstün yeteneklilerden eğitimi hızlandırılanların akademik ödüller aldıkları, saygın üniversiteleri kazandıkları, ortaöğretim sürecinde üst sınıflardan ders alan üstün yetenekli öğrencilerin üniversite yıllarında daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Sak, 2020, s. 149). Hızlandırmanın; okula erken başlama, sınıf yükseltme, üniversiteye erken başlama, uluslararası bakalorya programı, ikili kayıt, üstten ders alma, ders hızlandırma, sınavla ders geçme, ileri yerleştirme ve onur sınıfları şeklinde türleri vardır (Sak, 2020, s. 152). Türkiye’de her öğrenci, tüm öğretim kademelerinde en çok bir defa sınıf atlama hakkına sahiptir. Bu hak okul yönetimi tarafından kurulan komisyonca eğitim öğretim yılının başladığı ilk ay gerçekleştirilebilir (Afat, 2017, s. 296). Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler için özel uygulanan bir hızlandırma programı bulunmamaktadır. Hızlandırma programlarının genel olarak üstün yetenekli öğrenciler üzerinde olumlu etkileri bulunsa da sosyal ve duygusal yönden gelişimlerini tamamlayamamış olan bireyler üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceği göz ardı edilmemelidir (Afat, 2017, s. 296; Sak, 2020, s. 154).

2.7.3. Zenginleştirme

Üstün yetenekli bireylerin ilgi duydukları alanda derinlemesine çalışma yapacak ortam bulamadıklarında ve sınıf içinde sık sık konu tekrarına maruz kaldıklarında eğitimden yeterinde yararlanamayacakları belirtilmiştir (Sak, 2020, s. 160). Bu nedenle üstün yeteneklilerin zihinsel kapasitelerini zorlayacak yeni bilgilerle karşılaşmamları durumunda öğrenme motivasyonlarını yitirebilecekleri söylenebilir. Üstün yetenekli bireyler, sınıfta anlatılan konu kendilerine kolay geldiğinde sınıf içinde başka arkadaşları ile konuşmaya başladıklarını ve bunun sonucunda öğretmen tarafından sürekli uyarıldıklarını, öğretmenlerin bazı konuları öğrencilerin bildikleri düşüncesiyle hareket ettiklerini ve bu nedenle konuyu yüzeysel anlatıp geçtiklerini ifade ettikleri görülmüştür (Özdemir, 2018). Üstün yetenekli bireylerin yer aldığı sınıf ortamlarında müfredatın çeşitlendirilmesi sonucunda öğrenmenin ilgi çekici hâle gelerek öğrencilerin becerilerinin gelişebileceği düşünülmektedir.

Sak (2020), zenginleştirme stratejisinin süreç, içerik ve ürüne dayalı olabileceğini ifade etmiştir. Sürece dayalı yaklaşım, bireyin kritik ve yaratıcı düşünme gibi ileri düşünme yetisini geliştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşımda bireylere, akademik içerikten bağımsız olarak özel öğretim teknikleri ile düşünme ve problem çözme becerileri aşamalar hâlinde öğretilir. İçeriğe dayalı yaklaşımda matematik, fen ve sosyal bilimler gibi akademik derslerin içerikleri genişletilip derinleştirilerek verilir. Ürüne dayalı yaklaşımda süreç ve içeriğe yer verilmez, öğrenme çıktılarına önem verilir. Proje, rapor, roman ve öykü gibi somut ürünlerin yanı sıra somut olmayan becerileri de kapsar. Farklı zenginleştirme yaklaşımları olsa da bu yaklaşımların birbiriyle entegre edilerek verilmesinin daha verimli sonuçlar doğurabileceği söylenebilir.

Zenginleştirmenin farklı yaklaşımları olduğu gibi farklı türleri de vardır. Bunlar; içerik transferi, müfredat daraltma, bağımsız çalışma, saha gezileri ve okul sonrası programlarıdır. Bazı programlarda öğrenmenin daha etkili olması için zenginleştirme türleri ile hızlandırma stratejileri birleştirilebilmektedir (Sak, 2020, s. 161). Bunun sonucunda öğrencilere bağımsız araştırma ve proje tabanlı öğrenme fırsatları sunan gelişmiş içerik fırsatları sunulabilir.

2.7.4. Mentörlük

Mentörlük, alan uzmanı kişilerin deneyimlerini gönüllülük esası çerçevesinde öğrencilerle paylaşmasıdır. Mentörler, geleceğe ilişkin kariyer planlaması oluşturmada

öğrencilere rol model olur ve onları cesaretlendirir (Bildiren, 2016). Bilimsel yöntemlerle uygulanmamış olsa da mentörlüğün tarihinin çok eskilere dayandığı söylenebilir. Türk tarihinde her ne kadar hoca olarak anılsa da Akşemsettin'in Fatih Sultan Mehmet'e mentörlük yaptığı düşünülebilir. Bu durum deha kişilerin eğitiminde mentörlüğün önemini ortaya koymaktadır. Mentörlük programının içeriği ve süresi uygulanacak program ve öğrenci özelliğine göre değişkenlik gösterebilir. Uygulanacak çalışma akademik içerikli ise en az altı ay, riskli davranış veya karakter içerikli ise en az bir yıl olacak şekilde planlanmalıdır. Program birkaç üstün yetenekli öğrenciye uygulanabileceği gibi daha geniş kitleyi de kapsayabilir (Sak, 2020, s. 166; Şahin, 2018, s. 183).

Mentörlük programları formal olabileceği gibi ortak ilgiye sahip iki kişinin plansız, kafeteryada sohbet havasında, internet veya telefon aracılığıyla informal şekilde yürütülen çeşitleri de bulunmaktadır. Mentörlük programı, ihtiyacı olan üstün yetenekli öğrenciye uygulanır her üstün yetenekliye uygulanmaz. Özellikle ilgi alanlarının farkına varmamış, düşük başarı gösteren, dâhi çocuklara faydalı olabilmektedir. Mentörlük programının başarılı olmasında uygulayacak kişinin alanında uzman ve yetenekli olmasının büyük payı vardır (Sak, 2020, s. 168).

2.8. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Müfredat Tasarım Modelleri

Üstün yetenekli bireyler tanılandıktan sonra onlara uyacak müfredat modelleri tasarlanmalıdır. Alanyazında müfredat tasarım modeli kavramının; öğretim modeli, öğretim programı, eğitim programı modeli, öğretim yöntem ve tekniği şeklinde ifade edilebildiği görülmüştür (Kaçmaz ve Kılıç, 2019, s. 109). İçinde bulunduğumuz zaman diliminde tüm öğrencilere hitap edecek bir müfredat modelinin olduğunu söylemek çok zordur. Bu durumun nedeni bireysel farklılıkların çeşitliliği nedeniyle her bireye uygun müfredat modeli tasarlanmasının ekonomik açıdan imkânsız olmasıdır. Bu nedenle grup dinamiğinin özelliklerinin dikkate alınması sonucu yeni müfredat modelleri tasarlanmasının stratejik açıdan daha uygun olabileceği söylenebilir (Şahin, 2018, s. 25). Üstün yetenekli bireylerin özellikleri ve öğrenme ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde tasarlanan müfredat modelleri genelde öğrenme ortamı, içerik, ürün ve süreç olmak üzere dört ana boyuttan oluşur. Müfredat modellerinde içerik, bilginin karmaşıklığı ve derinliğini; süreç, ileri düşünme becerilerini; ürün, gerçek hayatta karşılaşılabilecek

sorunların çözümünü; öğrenme ortamı, müfredatın farklılaştırılması ve bağımsızlığını ifade eder (Sak, 2020, s. 171) Üstün yetenekli bireyler için tasarlanmış farklı müfredat modelleri bulunmaktadır. Araştırmada Müfredat Daraltma Modeli, Okul Tabanlı Zenginleştirme Modeli, Purdue Üç Aşamalı Model, Izgara Modeli, Maker Modeli ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Modeli örnek olarak incelenmiştir.

2.8.1. Müfredat Daraltma Modeli

Genel eğitim müfredatı ortalama öğrenciler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Genel müfredatta bazı kazanımlar sık tekrar ettiği için üstün yetenekli öğrenciler çabuk sıkılabilmektedir. Müfredat Daraltma Modeli, tekrar eden ve basit düzeydeki kazanımların kısa sürede işlenmesi veya çıkarılması ve üstün yeteneklilerin potansiyeline uygun daha soyut, karmaşık ve güç kazanımların eklenmesiyle oluşturulmuş eğitim yaklaşımıdır (Sak, 2020, s. 206). Bu yaklaşım Renzulli, Smith ve Reis (1983) tarafından tasarlanarak isimlendirilmiştir. Müfredat daraltma; farklı sınıf seviyelerinde, fen, sosyal gibi farklı derslerde, sınıfın tümü veya bir grup öğrenciye uygulanabilir. Amerika’da yapılan araştırmada genel müfredattaki kazanımların % 40-50 kadarının atılarak yerine başka etkinliklerin eklenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak böyle bir sonucu genellemek doğru değildir. Çünkü müfredat daraltma modelinde öğrenci özelliği, konu, ders, kazanım gibi birçok değişken göz önünde bulundurulmalıdır (Sak, 2020, s. 206). Müfredat Daraltma Modeli üç aşamada gerçekleştirilir. Birinci aşamada, genel müfredatta sıkça tekrar eden kazanımlar belirlenir. İkinci aşamada, ortalama üstü potansiyele sahip bireylerin düzeylerini belirlemek için ön test uygulanır ve değerlendirilir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin bilmediği konulara ait kazanımlar belirlenir. Üçüncü aşamada daraltma sonrası artan zamanda öğrencinin müfredatın hangi etkinlik ve kazanımlarla destekleneceği belirlenir. Öğretmenler müfredata eklenecek kazanımlar ve bu kazanımların ne kadar sürede bitirileceği konusunda öğrencilerin de görüşünü almalıdır (Sak, 2020; Şahin, 2018).

2.8.2. Okul Tabanlı Zenginleştirme Modeli

Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeyi hedefleyen bu model, üstün yeteneklileri tanılamak için tasarlanmış Döner Kapı Tanılama Modeli ile bu öğrencilerin eğitimlerini farklılaştırmak için tasarlanmış Üçlü Zenginleştirme Modelinin

birleşiminden meydana gelmektedir (Renzulli, 1976; Renzulli ve Reis, 1986). İlk defa 1977 yılında ortaya atılan bu modelin, okuldaki öğrencilerin geneline uygulanabilirliği nedeniyle son zamanlarda Okul Tabanlı Zenginleştirme Modeli şeklinde adlandırıldığı görülür (Renzulli ve Reis, 2000). Bu modelin öncelikli hedef kitlesi standart üstü yeteneğe sahip ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerdir. Kuramsal açıdan Üç Halka Zekâ kuramını dayanak alan bu model; tanılama, müfredat daraltma, I. tür zenginleştirme, II. tür zenginleştirme ve III. tür zenginleştirme bileşenlerinden oluşur (Sak, 2020, s. 260).

Modelin uygulama safhasında ilk olarak Döner Kapı Tanılama Modeli ile ortalamanın % 15-20'lik üst diliminde yer alan üstün yetenekli öğrencilerden bir havuz oluşturulur. Bu havuz oluşturulurken yetenek testleri, başarı testleri, öğretmen, akran ve veli önerileri dikkate alınabilir. Bu ölçütlerden zekâ ve başarı testlerinden yüksek puan alınması havuza doğrudan dâhil olmak için yeterliyken diğer ölçütler bu durum için tek başına yeterli değildir. Yetenek havuzuna girmeye hak kazanan öğrencilerden her birinin özelliğine uygun olacak şekilde müfredat daraltma işlemi uygulanır (Sak, 2020, s. 260). Müfredat daraltma uygulaması sonrasında her bir öğrenciye sırayla üç zenginleştirme bileşeni uygulanır. Birinci zenginleştirme uygulaması genel müfredat haricinde zenginleştirilmiş etkinliklerden oluşur. Sinema, tiyatro, alan gezileri, konuşmacılar, eğitim materyalleri gibi etkinlikler bu zenginleştirme türüne örnek olarak verilebilir. Birinci tür zenginleştirme etkinlikleri genelde spontane olacak şekilde öğrenci, veli ve öğretmenlerden oluşan ekipçe düzenlenir. İkinci zenginleştirme uygulaması öğrencilerin iletişim, araştırma ve düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmış materyallerle desteklenir. İkinci zenginleştirme uygulamasının birinci zenginleştirmeden en büyük farkı etkinliklerin önceden sistematik şekilde planlanmış olmasıdır. Öğrencilerin gelişimlerinin dikkate alınması sonucu hazırlanmış planlar sayesinde öğrenciler daha derin araştırmalar yapabilirken yeni yöntemler de keşfetmiş olurlar. Üçüncü zenginleştirme uygulaması Üçlü Zenginleştirme Modeli'nin en son ve en üst düzey evresidir. Bu zenginleştirmede amaç; öğrencilerin, bireysel ilgilerine göre seçtikleri alanlarda yaratıcılıklarını ve bilgilerini deneyimleyecekleri ortamlar sağlayarak disiplinli çalışmalarını sonucunda orijinal ürünler geliştirmelerini desteklemektir. Bu aşamada öğrenciler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçtikleri özel bir alanda profesyonel bireyler gibi çalışmak zorundadır. Bu nedenle öğrencilerin bu aşamaya katılması tamamen gönüllülük esasına dayanır (Sak, 2020; Şahin, 2018). Araştırma sonuçları ilk iki aşamayı tamamlayan bazı öğrencilerin ilgi ve motivasyon

kaybı nedeniyle üçüncü zenginleştirme aşamasına geçmek istemeyerek programı bıraktıklarını saptamıştır (Sak, 2020; s. 263).

2.8.3. Purdue Üç Aşamalı Model

Purdue Modeli, geleneksel öğretim yöntemlerinin yetersiz oluşu nedeniyle bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinin tartışıldığı 1970'li yıllarda, Bireyselleştirilmiş Eğitim Dizaynı ve Keller Planı gibi modellerle beraber pratikte uygulanabilecek bir yaklaşım şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu modelin temeli, ABD'de bulunan Purdue Üniversitesinde yaratıcı düşünme programı kapsamında atılmıştır. Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir takım deneysel çalışmaların da yer aldığı program 1973 yılında Feldhusen ve arkadaşları tarafından üç aşamalı bir model şeklinde revize edilmiştir. Model İlk olarak ilköğretim düzeyindeki üstün yetenekli bireyler üzerinde denenmiş başarılı sonuçları elde edilmiştir. Daha sonra üniversite öğrencilerine de uygulanan bu model literatüre Üç Aşamalı Purdue Modeli adıyla dâhil olmuştur (Altıntaş, 2009; Feldhusen, Treffinger ve Bahlke, 1970; Kutlu, 2013).

Üstün yeteneklilerin eğitimleri ve yaratıcı becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanan Purdue Modeli'nin dört temel amacı vardır (Çalışkan-Karakulak, 2019; Kolloff ve Feldhusen, 1984):

- Üstün yetenekli bireylerin zihinsel potansiyellerini etkin kullanmalarını sağlayabilmek,
- Üstün yetenekli bireylerin küçük gruplar hâlinde kaynaşmalarının sağlanmasıyla benlik ve özgüven gelişimlerine katkıda bulunmak,
- Zor etkinlikler vasıtasıyla üstün yeteneğe sahip bireylerin potansiyellerini üst düzeyde kullanmalarına yardımcı olmak,
- Yetenekli öğrencileri etkin ve bağımsız öğrenebilen bireyler hâline getirmek.

Bu model birbirinin devamı şeklinde üç aşamadan oluşur. Bunlar:

Ayırıcı ve Birleştirici Düşünme Becerileri, bu aşamada bireyselleştirilmiş eğitim metodu kullanılarak temel düzeydeki bilgi ve beceriler öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Eğitici tasarladığı materyallerle öğrencilere rehberlik yaparak konu hakkında beceri kazandırmaya çalışır. Uygulanan aktivitelerde eğitici öğrencilere doğrudan

müdahalede bulunmaz. Böylece öğrencilerin düşüncelerini yoğunlaştırmaları sonucunda orijinal fikir üretme becerileri geliştirilmeye çalışılır (Altıntaş, 2009; Kutlu, 2013).

Yaratıcı Problem Çözme Becerisi, bu aşamada öğrencilerin tercih ettikleri bir problem üzerinde gruplarındaki arkadaşları ile iş birliği hâlinde çalışmaları beklenir. Bu aşamada bireylerin bilişsel gelişim açısından birinci aşamaya göre daha üst düzeye ulaşmaları amaçlanır. Birinci aşamada olduğu gibi bu aşamada da kontrol öğrencilerdedir ve eğitici sadece moderatör görevini üstlenir. Öğrencilerin seçtikleri problemi beyin fırtınası gibi tekniklerle derinlemesine analiz etmeleri ve üst düzey sorular sormaları beklenir. Öğrenciler ortaya koydukları sorulara eleştirel bakış açısıyla yaklaşarak mantıklı ve farklı çözüm önerileri sunabilmelidirler (Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç, 2013).

Bağımsız Proje Çalışması, bu aşamada öğrencilerin öğrendiklerini bağımsız şekilde gerçek problemlere uyarlamaları beklenir. Önceki iki aşamada olduğu gibi eğitici model ve rehber görevindeyken araştırma öğrenci kontrolünde proje çalışmalarını derinlemesine yapar. Bu aşamada üst düzey beceri kazanması beklenen öğrencilerin bağımsız çalışmaları neticesinde çalışmayı uygulamaya döndürmeleri hedeflenir (Altıntaş ve Özdemir, 2012).

2.8.4. Izgara Modeli

Izgara Modeli'nde en temel unsurlar içerik, süreç ve ürün bileşenleridir. Bu model, genel eğitim sınıflarında benzer özelliğe sahip üstün yetenekli bireylere bireysel veya küçük gruplar şeklinde farklılaştırılmış öğrenme imkânı sunmayı amaçlar (Şahin, 2018, s. 94).

İçerik bileşeni, üstün yetenekli bireylerin dikkatini çeken ve onlara faydalı olacak bilgiyi kapsar. İçerik, ana tema etrafında organize edilir. Tema belirlenirken ders adı, başlık ve konu isimleri kullanılabilir. Öğretim aşamasında genel konu başlıklarının dikkate alınması farklı disiplinlere ait konular ve kavramlar arasında bağlantı kurulmasını ve disiplinlerarası çalışmayı destekler (Kaplan, 2013; Sak, 2020; Şahin, 2018).

Süreç bileşeni, problem çözme, teknoloji kullanımı, yaşam becerileri, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi karmaşık becerilerin geliştirilmesini hedefler. Süreç becerileri, etkinlikler aracılığıyla gizil şekilde öğrenilmektedir. Örneğin öğrenciden bir konu hakkında problem çözmesi beklenirken, aynı zamanda planlama ve bilgi toplama

becerilerini de kullanması sağlanmış olur. Bu becerilerin kullanımında Bloom taksonomisi benzeri aşamalar veya genel kabul gören düşünme süreçleriyle ilgili modeller uygulanır. Bu modelde bireylerin düşünme ve araştırma becerileri alanında uzmanlaşması beklenir (Kaplan, 2013; Sak, 2020; Şahin, 2018).

Ürün bileşeni, hem öğrenme aracı hem de öğrenilenlerin uygulanmasının bir kanıtıdır. Ürün geliştirme, yazılı, sözlü ve görsel iletişim çeşitlerini kapsamalıdır. Şiir, öykü ve makale yazılı ürünlere örnek olarak verilebilir. Ayrıca sergiler, rol yapma, tarih şeridi, dans gösterisi, top sektirme ve sözel sunular gibi disiplin alanına uygun şekilde özellikleri belirlenmiş yaratıcı ürünler de örnek olarak verilebilir. Bu modelde öğrenme deneyimlerinin anlamlı olabilmesi için içerik, süreç ve ürün boyutlarının birlikte ve uyum içinde kullanılması gerekir (Kaplan, 2013; Sak, 2020; Şahin, 2018).

2.8.5. Maker Modeli

Müfredatın farklılaştırılması düşüncesi ile ortaya atılan bu model birkaç defa revize edilmiştir. June Maker'a göre üstün yetenekli bireylerin eğitiminde genel müfredatın nitel ve nicel bakımdan farklılaştırılması gerekmektedir. Model, dezavantajlı gruplarda bulunan üstün yetenekli öğrenciler dikkate alınıp geliştirilse de tüm üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılabilir. Maker Model'i üstün yeteneklilere sunulan kaynak oda, hafta sonu programları ve özel alt sınıf gibi farklı eğitim ortamlarında uygulanabilir. Bu model, müfredatı dört boyutta farklılaştırmayı önermektedir. Bu boyutlar; içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamıdır. Bu dört boyutun kendi içinde alt boyutları da bulunmaktadır (Maker ve Nielson, 1996; Sak, 2020; Şahin, 2018).

İçerik boyutu, müfredatta bulunan konuları kapsar. Bir eğitim modelinin içeriği kavram, ilke, bilgi ve kuramlardan oluşur. Öğrenciye içerik sunulurken müfredat sıkıştırma stratejisinden yararlanılabilir. Üst düzey öğrenme kapasiteleri nedeniyle üstün yetenekli bireylere soyut kavram ve genellemeler içeren bilgiler sunulmalıdır. İçerik öğrencilerin ilgilerinin olduğu alanlarda farklı öğrenme stratejileriyle disiplin içi ve disiplinler arası desteklenerek verilmelidir. Ayrıca öğrencileri motive etmek amacıyla önemli eserler ortaya koyan insanlara içerikte yer verilebilir. İçeriğin alt boyutları; soyutluk, çeşitlilik, organizasyon, karmaşıklık ve seçkin bireylerin yaşamlarıdır (Sak, 2020; Şahin, 2018).

Süreç boyutu, içeriğin öğrenciye aktarılması aşamasında öğretmenin bilgiyi aktarma tarzı ile öğrencinin fiziksel ve zihinsel katılımını ifade eder. Süreç içinde üstün yetenekli öğrencilerde yorumlama, problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilere yönelik etkinlikler gerçekleştirilir. Sürecin alt boyutları; açık uçluluk, keşifçi öğrenme, öğretim hızı, akıl yürütme ve ileri düzey düşünmedir (Sak, 2020; Şahin, 2018).

Ürün boyutu, eğitim faaliyetleri sonrasında ortaya çıkar ve müfredat içeriğinin öğrenciye kazandırıldığını göstermesi açısından önemlidir. Ürün; bilişsel, fiziksel ve duyuşsal olabilir. Bilindiği gibi üstün yetenekli bireyler günlük hayattan kopuk çalışmalardan sıkılmaktadırlar. Bu nedenle çalışmalar belirlenirken ortaya çıkması beklenen ürünün; gerçek yaşam becerileri ile ilişkili, nitelikli değerlendirme kriterlerine sahip ve yaratıcı özellikte olması gerekir. Ürünün alt boyutları; gerçek yaşam problemleri, gerçek alıcı kitle, çeşitlilik, sentezleme ve değerlendirmedir (Sak, 2020; Şahin, 2018).

Öğrenme Ortamı, öğrenmenin gerçekleştiği yeri ifade eder. Üstün yetenekli bireylerin öğrenme stilleri ve ortamları birbirinden çok farklılıklar gösterebilir. Öğrenme ortamlarının psikolojik boyutu fiziksel boyutları kadar önemlidir. Bu nedenle öğrenme ortamları geniş seçenekler barındıran ve kişisel tercihlere karşılık verebilecek esnekliğe sahip özelliklerde olmalıdır. Bu durumlar dikkate alındığında derslik, sergi salonları, laboratuvar ve planetarium gibi farklı özellikte öğrenme ortamları kullanılabilir. Öğrenme Ortamının alt boyutları; öğrenci merkezli, karmaşıklık, gruplamada değişkenlik, bağımsız öğrenme, kabul edicilik, açık görüşlülüktür (Akkaş ve Tortop, 2015; Sak, 2020; Şahin, 2018).

2.8.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Modeli

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (MEB, 2018) göre özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan plana denir. Tanımdan yola çıkarak BEP'in özel eğitime ihtiyaç duyan herkese uygulanması gerektiği anlaşılr. Ancak Türkiye'de BEP planının sadece engelli bireylere özgü olduğu şeklinde yanlış bir anlayışın hâkim olduğu söylenebilir. Genel müfredat kapsamındaki konular üstün yeteneklilere kolay geldiğinden zihinsel potansiyellerini yeterince kullanamazlar. Bu durum derslerden sıkılmalarına ve birtakım

olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olur. Üstün yetenekli bireylerde yaşanabilecek bu olumsuz durumlar zenginleştirme, hızlandırma, gruplama ve BEP hazırlanması gibi stratejilerle önlenabilir (Şahin, 2018, s. 157).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (MEB, 2018) göre BEP programı öğrencinin eğitim ve gelişim düzeyi, yıllık hedefler ve yıllık hedeflere bağlı kısa dönemli hedefler, öğretimin nasıl değerlendirileceği, öğrenciyle ilgili bilgileri, eğitimin süresi ve kim tarafından verileceği gibi bilgileri içermelidir (Baltacı, 2016, s. 36).

2.9. Öğretmen Mesleki Yeterlikleri

TDK (2024) yeterliliği; bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet şeklinde tanımlar. Öğretmen yeterliliği, öğretmenlik mesleğinin görevlerini yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, anlayış ve tutumdur (MEB, 2017). Öğretmenlik, alan uzmanlığı gerektiren bir meslektir. Bundan dolayı mesleği yerine getirecek öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutum bakımından belli bir yeterliğe sahip olması gerekir. Öğretmenin eğitim materyalini temin etmesi, belli alanda beceriye sahip olması, eğitim için istenen fiziki olanakları hazırlaması eğitimde istenilen verimi elde etmesi için yeterli değildir. Eğitimde istenilen verimi elde edebilmek için öğretmenin bildiklerini sistemli şekilde öğretebilmesi gerekir. Eğitim ortamında farklı özelliklere sahip öğrenciler olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin tüm alanlarda başarılı olmasını beklemek mümkün değildir. Ancak birden fazla alanda beceriye sahip öğretmenlerin, farklı özellikteki bireylere hitap etme konusunda avantaj sağladığı düşünülebilir. Öğretmenlerin başarı gösterdikleri alanlar farklılık gösterse de her öğretmenin en azından öğrenciyi destekleyeceği alanda uzmanlaşması gereklidir (Çeliköz, 2000; Seferoğlu, 2004). Üstün yetenekli bireylerin eğitimiyle görevlendirilmiş öğretmenlerin de bu öğrencilerle ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olması beklenir.

Öğretmenlerde aranan yeterlik ve niteliklerin tespiti Türkiye'de MEB tarafından yapılmaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, öğretmenliğin ihtisas gerektiren bir meslek olduğu belirtilmiştir. Yine aynı kanunun 45. maddesinde öğretmen olacak kişilerde genel kültür, pedagojik formasyon ve özel alan eğitimi yönünden aranacak özelliklerin MEB tarafından tespit edileceği ifadesi yer almaktadır. Bu görev 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne verilmiştir (MEB, 2017, s. 5).

ABD ve İngiltere’de 1970’li yıllarda öğretmenlere yönelik modern anlamda başlatılan yeterlik ve standart belirleme çalışmaları 2000’li yıllarda tüm dünyaya yayılmıştır. Türkiye’de öğretmenlere ilişkin yeterlik çalışmaları resmî anlamda ilk olarak 1998 yılında YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile başlamıştır. Bu kapsamda yapılan akreditasyon ve standartlaşma çalışmaları sonucunda öğretmen yeterlikleri “öğretme-öğrenme sürecine yönelik yeterlikler, tamamlayıcı mesleki yeterlikler, alan eğitimine yönelik yeterlikler ve öğrencilerin öğrenmelerini izlemeye yönelik yeterlikler” şeklinde dört başlık altında toplanmıştır. MEB’in öğretmen yeterliklerine ilişkin ilk resmi çalışmaları 1999 yılında başlamıştır. Bu kapsamda farklı üniversitelerin temsilcilerinden Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu oluşturulmuştur. Bu komisyon, farklı ülkelerde ve Türkiye’de konu ile ilgili çalışmaları inceledikten sonra 1739 sayılı Kanun’a uygun olacak şekilde “eğitme-öğretme yeterlikleri, genel kültür bilgi ve becerileri, özel alan bilgi ve becerileri” şeklinde üç başlık hâlinde Öğretmen Yeterlilikleri belgesi hazırlamıştır. Komisyonun belirlediği yeterlikler öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına ulaştırılmıştır (MEB, 2017, s. 6).

2004 yılında düzenlenen proje kapsamında MEB-YÖK, Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı ve Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından önceki yıllara ait tüm çalışmalar incelenerek konuyla ilgili ortak bir anlayış geliştirilmeye çalışılmıştır. MEB ve YÖK’ün ortak çalışması ile öğretmen yeterliklerinin Avrupa Birliği ülkeleri ile uyumlu hâle getirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda; öğretmenler, akademisyenler, uzmanlar ve birçok katılımcının yer aldığı çalıştaylar neticesinde altı ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir. İlerleyen yıllarda öğretmen yeterliliği ile ilgili ulusal ve uluslararası düzenlemeler devam etmiştir. Bu düzenlemelere uyum sağlayabilmek için Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ne yönelik güncelleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Güncelleme çalışmaları sürecinde ulusal ve uluslararası birçok paydaş görüşüne başvurulmuş, farklı ülkelerin belgeleri incelenmiş, toplantılar yapılmıştır. Neticede her öğretmenlik alanı için ayrı özel alan yeterliği belirlemek yerine, genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiştir. Böylece her öğretmenin kendi alanını da içerecek şekilde bütünsel ve tek bir metin oluşturulmuştur. Bu doğrultuda güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; “mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler” olmak üzere üç yeterlik alanı, bu yeterli alanı altında yer alan 11 yeterlik, bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Tablo 1’de söz konusu yeterlik alanları ve bunların içinde yer alan genel yeterlikler verilmiştir (MEB, 2017, s. 6).

Tablo 1.

Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler

A- Mesleki Bilgi	B- Mesleki Beceri	C- Tutum ve Değerler
	B1- Eğitim Öğretimi Planlama	C1- Millî, Manevi ve Evrensel
A1- Alan Bilgisi	B2- Öğrenme Ortamları Oluşturma	Değerler
A2- Alan Eğitimi	B3- Öğretme ve Öğrenme Sürecine	C2- Öğreniye Yaklaşım
A3- Mevzuat Bilgisi	Yönelme	C3- İletişim ve İş Birliği
	B4- Ölçme ve Değerlendirme	C4- Kişisel ve Mesleki Gelişim

2.9.1. Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü

Üstün yetenekli yetişkinler, yaşamlarına yön veren, onları güdüleyen ve akranlarından farklı özellikleri bulunduğunu diğerlerine fark ettiren öğretmenlere dikkat çekmişlerdir (Sak, 2020). Öğrencilerini seven, onların dünyaya farklı pencerelerden bakmalarını sağlayan ve onların gözüyle dünyayı seyredebilen öğretmenlerin öğrencilerinin yaşamlarına dokunabileceği söylenebilir. Üstün yetenekli öğrenciler, öğretmen tutum ve davranışlarından diğer öğrencilere göre daha fazla etkilenebilmektedir. Bu öğrencileri eğitecek öğretmenlerin, iyi bir öğretmende bulunması gereken özelliklere sahip olmanın yanı sıra ders vereceği alanda uzmanlaşmasına ve üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini de bilmesi gerekir (Sak, 2020, s. 363). Bu nedenle üstün yetenekli bireylerin kişisel, zihinsel, sosyal ve duygusal farklılıklarından kaynaklı ihtiyaçlarını destekleyebilecek nitelikte öğretmen yetiştirmenin üzerinde önemle durulması gereken konular arasında olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri, sınıf ortamında öğrenmenin temel kolaylaştırıcıları oldukları için üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde hayati bir rol oynamaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin farklı özellikleri nedeniyle kendilerine özgü ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu nedenle bu bireylerin öğrenmelerini ve gelişimlerini etkili bir şekilde desteklemek için sınıf öğretmenlerinin belirli sorumlulukları yerine getirmeleri önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin önemli sorumluluklarından biri üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Öğretmenlerin, öğrencileri doğru bir şekilde tanıyıp uygun eğitim fırsatlarına yönlendirebilmeleri için üstün yetenekliliğin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Tortop ve Ersoy, 2015). Öğretmenler çeşitli değerlendirme yöntem ve araçları hakkında bilgi sahibi oldukları takdirde öğrencilerin bilişsel yetenek, yaratıcılık ve alana özgü yeteneklerini

değerlendirebilir. Böylece, öğretmenler üstün yetenekli öğrencileri daha doğru belirleyebilir ve onlara uygun zenginleştirilmiş eğitim fırsatları sunabilir.

Öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını destekleyen olumlu bir sınıf iklimi geliştirmelidir. Nitekim üstün yetenekli öğrenciler; mükemmeliyetçilik, başarısızlık, sosyal ve duygusal izolasyon gibi duyguları sıklıkla yaşayabilmektedir (Güneş, 2015). Bunun önüne geçebilmek için üstün yetenekli öğrenciler, kendileriyle benzer özellikler gösteren akranlarıyla bir araya getirilebilir. Oluşturulan kapsayıcı ve destekleyici iletişim ortamıyla bu öğrencilerin kendilerini değerli hissetmesi sağlanabilir. Öğretmenler, güvenli ve kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratarak üstün yetenekli öğrencilerin olumlu öz saygı, dayanıklılık ve sosyal ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Sınıf öğretmenin, üstün yetenekliler alanında uzman kişilerle etkili iletişim ve iş birliği içinde olması gerekir. Alan uzmanlarıyla işbirliği sonucunda öğretmen, konuyla ilgili kaynaklara daha kolay erişebilecek ve öğrencilerin eğitimi için daha uygun planlar geliştirebilecektir (Güneş, 2015). Öğretmenler, disiplinli bir ekiple işbirliği içinde çalışarak ek kaynaklara erişebilir, iç görü ve uzmanlık kazanabilir. Ayrıca öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin gelişimini destekleyen planlar geliştirebilmeleri durumunda bu bireylerin eğitim ihtiyaçlarını daha sağlıklı karşılayabilecekleri söylenebilir.

Öğretmenler, bilgilerini ve pedagojik uygulamalarını geliştirmek için üstün yetenekliler eğitimi alanında mesleki gelişimlerine devam etmelidir. Bunun için öğretmenler; konuyla ilgili çalıştay, konferans ve mesleki öğrenme topluluklarına katılmalı, alanla ilgili güncel bilgileri sürekli takip etmelidir (Tortop ve Ersoy, 2015). Böylece kendini geliştirebilen öğretmenlerin öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarına karşılık vermesi ve onlara daha zengin eğitim olanakları sunması beklenir.

Üstün yetenekli öğrenciler genel müfredatın kolay olmasından dolayı öğrenim sürecinden çabuk sıkılabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, bu öğrencilerin ilgilerini çekerek onları zorlayabilecek uygun müfredat ve öğretim stratejileri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu durum, öğrencilere gelişmiş içerik sunma, bağımsız araştırma yapabilme, proje tabanlı öğrenme ve öğretim sürecini hızlandırma gibi fırsatlar sağlayabilir (Laine ve Tirri, 2016). İçeriğin bireysel özelliklere uygun şekilde yapılandırılması sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirebilme olanağına sahip olabilecekleri söylenebilir.

Sak'a (2020) göre üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılığını destekleyen öğretmenler şu özelliklere sahiptirler:

- Yaratıcı davranışlarla öğrencilere model olurlar.
- Öğrencilerin yaratıcı davranışlarını pekiştirirler.
- Öğrencilerin yaratıcı davranışlarını ortaya çıkarabilecek sınıf ortamı oluştururlar.
- Yaratıcı özellik gösteren öğrencileri akran baskısından korurlar.
- Öğrencilerine bağımsız çalışma ortamı sunarlar.
- Kendi alanlarının öğrenimini önemserler.
- Öğrencileri farklı düşünebilmeleri konusunda cesaretlendirirler.
- Öğrencilerin yaptıkları hatalara tolerans gösterirler.
- Öğrencileri öz eleştiri ve öz değerlendirme yapmaya yönlendirirler.
- Öğrencilerden gelen soruları dikkate alırlar.
- Öğrencilerin cesaretlerini ödüllendirirler.
- Öğrencilerine farklı materyallerle farklı ortamlarda çalışma olanakları sunarlar.
- Öğrencilerden gelen fikirlere peşin hükümlü davranmazlar.
- Öğrencilerden gelen eleştirilere ön yargılı davranmazlar.

2.9.2. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaşabileceği Zorluklar

Sınıf öğretmenleri, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi esnasında farklı zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu zorluklar genellikle üstün yetenekli bireylerin sosyal-duygusal yönlerden farklı özelliklere sahip olmalarının yanında öğrenme ihtiyaçlarının çeşitlilik gösterebilmesinden kaynaklanabilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilere en uygun öğrenme ortamını sağlamak için öğretmenlerin bu zorlukların farkında olması ve bu zorlukları etkili bir şekilde ele almasının önemli bir konu olduğu söylenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı ortak zorluklardan biri tanılama ve değerlendirme süreciyle ilgilidir. Üstün yeteneklilik çeşitli şekillerde ortaya çıkabildiği için bu bireyleri sadece geleneksel yöntemlerle tespit etmek zordur (Tortop ve Ersoy, 2015). Üstün yetenekliler eğitimi alanında uzmanlarla işbirliği

yaparak ve kapsamlı tanılama araçları geliştirerek bu zorluklar aşılabılır.

Üstün yetenekli öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi farklılaştırmak, sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı bir diğer önemli zorluktur. Üstün yetenekli öğrencilerin derste motivasyonlarını sağlayabilmek için karmaşık ve ileri düzey bir müfredata ihtiyaç duyabilirler (Kennedy ve Farley, 2018). Ancak, karma yeteneklere sahip bir sınıfta öğretim materyallerini ve stratejilerini belirli yeteneklere hitap edecek şekilde uyarlamak öğretmenler için zorlayıcı olabilir. Bu zorluğun üstesinden gelmek, esnek öğretim uygulamalarının benimsenmesini, zenginleştirme ve hızlandırma stratejilerinin kullanılmasını ve kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatlarının yaratılmasını gerektirir.

Üstün yetenekli öğrenciler için destekleyici bir sosyal-duygusal ortam oluşturmak bazı durumlarda öğretmenler için zor olabilir. Üstün yetenekli öğrenciler mükemmeliyetçilik ve sosyal izolasyon gibi kişisel özellikler gösterebilirler (Öpengin, 2018, s. 168). Bu durumda normal sınıf ortamında üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları karşılanamayabilir. Bu durumun önüne geçmek için öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin sosyal-duygusal büyümelerini teşvik eden olumlu bir sınıf iklimi geliştirmeleri gerekebilir.

Sınırlı kaynaklar ve uygun eğitim materyallerine erişim, üstün yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklardandır. Bazı durumlarda öğretmenlerin ilgili kaynaklara, zenginleştirme programlarına veya mesleki gelişim fırsatlarına erişimi mümkün olmayabilir (Tortop ve Ersoy, 2015). Kaynak eksikliği, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek müfredat tasarlama ve uygulama durumlarını engelleyebilir. Bu zorluk, mesleki gelişim için fırsat kollayan, konuya ilgi duyan öğretmenlerle daha kolay aşılabılır.

2.10. Yaratıcılık

Yaratıcılığın insanlığın dünyada var oluşuyla başladığı ve günümüzde devam ettiği bilinmektedir. İnsanların mağaralara çizdikleri resimler ve yaptıkları ilk buluşların yaratıcılığın birer ürünü olduğu söylenebilir. Bu nedenle yaratıcılık becerisinin gelişiminin insanlığın gelişimiyle paralellik gösterdiği düşünülebilir. Yaşadığımız bilgi çağında değişim çok hızlı olmaktadır. Argun (2012), hızla gelişen teknolojiye uyum sağlayacak bireylerin; kendilerini tanıyan, ileri görüşlü, aktif, teknoloji ve çevre olanaklarını en iyi şekilde kullanabilen yaratıcı özelliklere sahip olacak şekilde

yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Üstündağ (2014) yaratıcılığı; bireylerin alışlagelmişin dışında düşünme, sorunlara farklı açıdan bakma, farklı düşüncelere açık olma ve ortaya özgün ürünler koyma şeklinde açıklamıştır.

Yaratıcı düşünme ile yaratıcılık kavramlarının birbiri yerine kullanılabildiği görülmüştür. Doğan (2005); yaratıcılığın hem zihinsel hem performansa dayalı etkinlikleri, yaratıcı düşünmenin ise daha çok zihinsel etkinliği çağrıştırdığını ifade etmiştir. Sungur'un (1997) yaratıcılığın gelişimi için bazı özellikleri vurguladığı görülmüştür. Bunlar: esnek, özgün, sorunlara duyarlı ve girişimci düşüncelere sahip bireysel özellikler; dinamik, zengin, oyun temelli ve tartışmaya açık düşüncelere sahip ortamların destek gördüğü örgütsel özellikler; araştırma, çalışma, kendi olma özgürlüğü, kendini ifade etme, iç ve dış deneyimleri destekleyen toplumsal özellikler şeklinde sıralanmaktadır. San ve Güleriyüz (2004) yaratıcılık ile zekâ kavramlarının birbirinden farklı kavramlar oldukları halde karıştırılabildiğini belirtmiştir. Yaratıcılığın var olabilmesi için belli bir zekâ kapasitesinin gerekli olduğunu ancak belli bir alanda üst düzey yaratıcı özelliklere sahip olmanın yüksek düzeyde zekâ potansiyeli gerektirmeyebileceği belirtilmiştir. Aynı şekilde üst düzey zekâ potansiyeline sahip olmak da yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip olmayı içermeyebilir (San ve Güleriyüz, 2004, s. 6). Bu durumdan hareketle zekâ ve yaratıcılıkları üst düzeyde olan bireylere rastlanılsa bile bu durumu genelleştirmenin mümkün olmadığı söylenebilir.

2.10.1. Yaratıcılık Süreçleri

Yaratıcılık sürecini açıklayan farklı kişi ve yaklaşımların olduğu görülmüştür. Torrance (1988), eğitimde yaratıcı düşünmenin temellerini Wallas'ın modeline dayandırır. Wallas, yaratıcılığı problem çözme süreci olarak düşünür ve bu süreci dört evrede inceler. Bu evrelerin sürekli aynı sırayla gerçekleşmeyebileceğini savunur. Bu dört evreye ait içerikleri Aslan (1994) şu şekilde özetlemiştir:

Hazırlık Dönemi, problem ya da gerçekleştirilmek istenen şey tanımlanır. Bireyin bu evrede önceki çalışmaları eleştirdiği görülür. Problem ve buna ilişkin hipotezler arasındaki ilişki incelenir. Çözüm için malzeme toplanır.

Kuluçka Dönemi, yeni sentezlerin ortaya çıktığı evredir. Bu aşamada sorundan çıkılarak geriye gidilir ve sorun zihin incelemesine bırakılır. Bu aşama, hazırlık evresi gibi birkaç dakika sürebileceği gibi yıllarca da sürebilir.

Aydınlanma Dönemi, probleme ilişkin çözümün kişinin zihninde aniden ortaya çıktığı evredir.

Sonuçların Doğrulanması, birey bu evrede tamamen mantıklı ve bilinçli hareket eder. Problemin çözümüne ilişkin hatalar ayıklanır ve problemin çözümünün doğruluğu hazırlık aşamasındaki ölçütlere göre tekrar kontrol edilir.

2.10.2. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri

Yaratıcı bireylerde; özgür düşünme, hayal kurma, akıllarına gelenleri gerçekleştirme, hata yapmaktan korkmama, başkalarının kendileriyle ilgili düşüncelerini önemsememe, toplumun beklentilerine bağlı olmama, bağımsız olma ve yalnız çalışmaktan hoşlanma gibi bazı ortak özellikler bulunmaktadır (Yeşilyurt, 2020, s. 3882). Argun (2012) üst düzey yaratıcılığa sahip çocuklarda üç özellik bulunduğunu belirtmiştir. Bu özellikler çılgın fikirlere sahip olma, kalıplaşmış bilgilerden ayrılma, oyuna ve rahatlarına düşkün olma şeklindedir. Buradan yola çıkarak yaratıcı özelliklere sahip bireylerin akranlarına göre sıra dışı özellikler gösterebildikleri söylenebilir.

2.10.3. Yaratıcılık Üzerinde Etkili Olan Faktörler

Yaratıcılık, bireye kalıtımla geçen bir özellik olsa da yaratıcılığı olumlu ve olumsuz yönde etkileyen birçok etkenin bulunduğu söylenebilir. Pehlivan (2019), yaratıcılığı etkileyen etmenleri; kişisel faktörler, zekâ, eğitim, okul, yaş, cinsiyet, kültür, öğretmen, çevre ve aile şeklinde ele almıştır.

Bunların yanında yaratıcılık üzerinde bireylerin duygusal faktörleri de etkili olabilmektedir. Sürekli özeleştirme, alay edilme ve yanlış yapma korkusu, çocukların yarıştırdığı ortamda sürekli başarılı çocukların öne çıkarılması yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir (Çelebi-Öncü, 2021). Kültürel ve toplumsal faktörlerin de yaratıcılığı olumlu ve olumsuz yönde etkileyebildiği söylenebilir. Japonlar'ın çiçek sanatındaki yaratıcılıkları, toplum tarafından ilgi duyulan alanların yaratıcılığı olumlu yönde etkilemesine örnek verilebilir. Buna karşılık toplum tarafından baskı gören ve hoş karşılanmayan alanlarda yaratıcılığın olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir (Çelebi-Öncü, 2021).

Eğitsel engeller, yaratıcılığın önüne geçen en önemli faktörler arasındadır. Üstündağ'a (2014) göre; çocukları sürekli gözetim ve denetim altında tutma, çocukların yaptıklarını sürekli olumsuz yönde eleştirme, çocukları yarıştırmama, eğitim esnasında

çocukların bireysel özelliklerini dikkate almama, yeni buluş ve fikirlerine karşı olma, çocukların yapacakları işleri sürekli tekrar etme gibi davranışlar bireylerin yaratıcılıklarını engelleyen bazı davranışlardır.

2.10.4. Eğitimde Yaratıcılığın Önemi

Yaratıcılığın insan bilişinin temel yönlerinden olduğu ve eğitimde önemli bir yeri bulunduğu söylenebilir. Eğitimde yaratıcı etkinliklere yer vermenin sonucunda öğrencilerin bilişsel ve entelektüel yeteneklerinin gelişmesi beklenir. Yaratıcı faaliyetlere ve egzersizlere katılan bireylerin bilişsel esnekliklerinin güçlenebileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, yaratıcı çalışmalara katılan öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini ve akademik başarılarında yükselme olduğunu ortaya koymaktadır (Baltacı ve Metin, 2019; Yağmur, 2010).

Yaratıcılık öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini besler. Kendilerini yaratıcı yollarla ifade eden öğrenciler; duygularını keşfetme, düşünce ve hislerini iletme ve kişisel farkındalık geliştirme fırsatına sahip olurlar. Örneğin görsel sanatlardaki yaratıcı etkinlikler, öğrencilerin kendilerini sözsüz ifade etmelerine olanak tanır. Yaratıcı etkinliklerle duygusal zekâsı gelişen öğrenciler, akranlarına daha anlayışlı yaklaşım sergilerler (Baltacı ve Metin, 2019; Yeşilyurt, 2020). Yaratıcılık, öğrencilerin motivasyonunu da güçlendirmektedir. Öğrenciler yaratıcı düşünme ve yeni fikirler üretme için teşvik edildiğinde öğrenme süreçlerine daha fazla motive olurlar. İçsel motivasyonu artan öğrencilerin, öğrenmeye olan istekleri artar ve akademik performansları yükselir (Baltacı ve Metin, 2019, s. 1095).

Yaratıcılık, modern dünyada ihtiyaç duyulan yenilikçiliğin gelişmesinde de önemli rol oynar. Teknolojinin hızla gelişip değiştiği bir çağda, öğrencilerin yaratıcı düşünürler ve problem çözücüler olmaları gerekmektedir. Eğitimde yaratıcılığın gelişmesi sonucunda öğrencilerin karmaşık problemlerle baş etme, değişime uyum sağlama ve sorunlara yenilikçi çözümler üretme konusunda daha donanımlı hale geldikleri görülmüştür (Geçen ve Parsıl, 2020, s. 376).

Günümüzün teknoloji odaklı toplumunda yaratıcı düşünme ve yeni durumlara uyum sağlama yeteneği çok önemlidir. Eğitimde teknoloji kullanımı ve yaratıcılığa yönelik çalışmalara yer verilmesiyle öğrencilerin bu alanlara yönelik becerisi geliştirilebilir. Eğitimciler öğrencilerinden yaratıcı ve özgün fikirlerini farklı dijital araçlarla ifade etmelerini isteyebilir. Böylece öğrencilerin yaratıcı fikirleri

desteklenirken teknolojiyi de bir araç olarak kullanmaları sağlanmış olur (Henriksen, Mishra ve Fisser, 2016).

2.10.5. Öğrencilerin Yaratıcılığının Geliştirilmesi

Üstün yetenekli öğrenciler, olağanüstü yetenek ve yaratıcı düşünme potansiyeline sahip olabilmektedir. Ancak yaratıcı potansiyellerini tam olarak beslemek ve geliştirmek için özel strateji ve yaklaşımların kullanılması gerekebilir. Bu bireylerde yaratıcılığı geliştiren bazı stratejilere yer verilmiştir.

Farklılaştırma, üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına göre farklı ihtiyaçlarını karşılayan ve yaratıcılıklarını geliştiren önemli stratejilerdendir. Eğitimciler, farklılaştırılmış öğretim ile üstün yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerine ve ilgilerine uyacak öğrenme deneyimleri sunabilir. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde bağımsız araştırma yapma, üst düzey düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştiren açık uçlu tartışma ortamlarıyla öğretim zenginleştirilebilir (Atalay, 2015, s. 342). Zenginleştirme programı, üstün yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarını derinlemesine keşfetme fırsatı sunar. Bu programlar, yaratıcı düşünmeyi ve problem çözme becerilerini geliştiren zorlayıcı ve entelektüel aktivitelerle desteklenebilir. Ayrıca üstün yetenekli öğrenciler entelektüel açıdan teşvik edici tartışmalara, araştırma projelerine ve uygulamalı deneylere katılarak yaratıcı potansiyellerini geliştirebilir ve ilgi duydukları alanlarda bilgilerini genişletebilirler (Fardilha ve Allen, 2020, s. 112).

Farklı sanat dallarının STEM eğitimine entegrasyonu ile üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık özellikleri geliştirilebilir. Farklı sanat dalları, öğrencilerin kendilerini ifade etmesi için eşsiz imkânlar sunarken, öğrencileri kalıpların dışında düşünmeye teşvik edebilir. Böylece sanatsal unsurların STEM'e entegrasyonu ile öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yaratıcı bakış açısıyla yaklaşımları desteklenmiş olur. Örneğin öğrencilerin bilimsel bir deneyden elde ettikleri sonuçları çizerek veya modelleyerek ifade etmeleri istenebilir. Böylece öğrenciler yeni bilgiler öğrenirken yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirmiş olurlar (Root-Bernstein, 2015, s. 208).

Fen bilimlerinde motivasyon inançlarının üstün zekalı öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmada, içsel hedef ve görev değeri algısının yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kurnaz ve Barışık, 2018). Bu durum üstün yetenekli bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde motivasyon inançlarının önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, sınıfta öğrencilerinin içsel motivasyonunu arttıracak ortamlar sağlayarak onların yaratıcı

potansiyellerini geliştirebilirler.

2.11. Yaratıcılık ve Öğretmen

Yaratıcılık becerisinin gelişiminde eğitimin önemli bir unsur olduğu bilinmektedir. Eğitimin temsilcileri öğretmenler olduğuna göre öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumları yaratıcılığı olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Özden'e (2005) göre öğrenciler okul ortamında düşüncelerini özgürce ifade edebilmeli hatta öğretmenler, öğrencilerinin özgün fikirlere ulaşmalarını sağlayabilmek için onları farklı düşünmeye yönlendirmelidir. Bu sebeple öğretmenler, yaratıcı etkinliklerin faydalarını bilmeli ve bu tür etkinliklere sınıf ortamında yer vermelidir. Öğrencilerin sadece anlatılan dersi dinleyip soruları cevaplamalarının istendiği bir ortamda yaratıcı becerilerinin gelişmesini beklemek çok zordur. Öğrencilerin karşılaştıkları problemlerle ilgili araştırma yapabilecekleri ve bu problemlere farklı çözümler üretebilecekleri bir sınıf ortamında yaratıcılıklarının gelişebileceği söylenebilir.

2.11.1. Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Özellikleri

Öğretmenlerin eğitim sürecinde iki önemli görevi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini fark etmelerini sağlayacak eğitim ortamı oluşturmaktır. Böylece öğrenciler yaratıcı yeteneklerini kullanarak kendilerini gerçekleştirebileceklerdir. İkincisi, öğretmenlerin öğrencilerine yaratıcılık konusunda rol model olmasıdır. Öğrencilerine rol model olacak öğretmenlerin yaratıcı becerilere sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Çocuklardaki merak duygusu yaratıcılığın temeli için önemli bir unsurdur. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin meraklarını harekete geçirebilecek farklı yöntem ve teknik bilgiye hâkim olmalıdır (Çelebi-Öncü, 2021; Orhon, 2014). San ve Güleriyüz'e (2004) göre yaratıcı öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler şunlardır:

- Yeniliğe açıktır.
- Öğretmenlik mesleğini sadece para kazandığı bir meslek olarak görmek yerine kendini gerçekleştirebileceği bir meslek olarak düşünür.
- Yaratıcı ve eleştirci bakış açısına sahiptir.
- Araştırma yapmaya meraklıdır.
- Farklı fikirlere saygılıdır.

- Müze, resim, sanat eğitimi ve doğa gezileri gibi bireysel gelişime katkıda bulunan etkinliklere katılır.
- Sahip olduğu farklı zekâ alanlarını geliştirebileceği çeşitli etkinliklere katılır.

Öğretmenin; mizah yeteneği, davranışları, yaratıcılık özelliği, vizyonu, stresle mücadele teknikleri, dil ve problem çözme becerisi gibi özellikleri öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilir. Öğretmenler; kişilikleriyle öğrencilerin güvenini kazanmalı, sınıfta oluşturdukları özgür ortamla öğrencilere ilham vermeli, öğrencilerinin hayal kurmalarını ve risk almalarını desteklemelidirler (Pehlivan, 2019, s. 2). Cropley (1997), yaratıcılığı destekleyen bazı önemli öğretmen davranışları belirlemiştir. Bu davranışlar; işbirlikçi öğretim tarzını benimseme, öğrencilerin bağımsız öğrenebilmelerini destekleme, öğrencilere farklı materyallerle farklı çalışma imkânı sunma, öğrencilerin esnek düşüncelerini ve öz değerlendirme yapmalarını teşvik etme, öğrencilerin soru ve önerilerini dikkate alma, öğrencilerin karşılaştıkları başarısız durumlar karşısında nasıl davranmaları gerektiği konusunda yardımcı olma şeklindedir.

2.11.2. Öğretmenlerin Yaratıcı Özelliklerinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin gelişen ve değişen şartlara uyum sağlayarak eğitimde daha verimli olabilmelerinde mesleki gelişimlerinin ve yaratıcılıklarının büyük etkisi vardır. Bu durum öğretmenlerin kişisel özelliklerine, göreve başlamadan iyi bir eğitim almış olmalarına, görev sürecinde kendilerini geliştirmelerine, çalışma ortamlarına, okul yönetiminin tutumuna, kültürel ve toplumsal etkenlere bağlı olarak gelişir. Öğretmenlerin yaratıcılığı geliştirecek yöntemleri öğrenerek yaratıcı özelliklerini geliştirmeleri kendileri ve öğrencileri için önemli bir durumdur (Çelebi-Öncü, 2021; Pehlivan, 2019).

Öğretmen adayları ile yapılan araştırmada adayların öğretim teknolojileri ve materyal tasarımına yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz yeterlik inançları arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir (Bakaç ve Raşit, 2016, s. 52). Bu durum öğretim teknolojilerine karşı olumlu tutuma sahip öğretmenlerin teknolojiyi öğretim uygulamalarına etkili bir şekilde entegre edebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde materyal tasarımı konusunda yetenekli öğretmenlerin öğrencileri için yenilikçi ve teşvik edici öğrenme deneyimleri yaratabilecekleri düşünülebilir. Öğretmenler,

eğitim programlarında bu durumları dikkate alarak mesleki öz yeterliklerini ve yaratıcılığı teşvik eden teknoloji-tasarım materyallerini bir araya getirme yeteneklerini geliştirebilirler. Olpak (2023) araştırmasında öğretmenlerin yeterli düzeyde dijital yeterliğe sahip olmaları durumunda eğitim ortamının ve öğrencilerin bu durumdan pozitif yönde etkilenebileceği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri durumunda öğrencilerine kalıpların dışında düşünme, yeni şeyler keşfetme ve öğrenme tutkusu geliştirme konusunda ilham olabilecekleri söylenebilir.

2.12. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öz yeterlik ve yaratıcılığı destekleme konuları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.12.1. Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Öz Yeterlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güneş (2015) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutum ve öz yeterliklerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinde 1, 2 ve 3. sınıflarda görevli 222 sınıf öğretmenidir. Araştırmada tarama modeli ve küme örnekleme metodu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlik ve tutum puanlarının orta düzeyin üzerinde olduğu ve tutum puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin üstün yetenek eğitimiyle ilgili öz yeterlik puanları ile tutum ölçeğinin sadece “ihtiyaç ve destek” alt boyutlarında ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Nar (2017) araştırmasında, özel eğitime ihtiyaç duyan üstün yetenekli öğrencilere destek eğitim odasında uygulama yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile görüş ve önerilerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemi, İstanbul’un Bahçelievler ilçesinde destek odası eğitimi almış 23 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre destek odasında çalışan ve bu konuda eğitim alan öğretmenler, kendilerine verilen hizmet içi eğitimi yetersiz bulmuşlardır. Öğretmenlerin kendilerine verilecek eğitimle farklılaştırılmış öğretimi tasarlayabilecek yeterliğe ulaşmayı bekledikleri görülmüştür. Bunun yanında öğretmenler, öğrencilerin potansiyellerini geliştirmek için daha iyi fiziki koşullara sahip

ve teknolojik materyallerle donatılmış destek eğitim odası beklentisi içinde olduklarını ifade etmişleridir.

Girgin ve Şahin (2019), öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylere yönelik öz yeterliklerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Sınıf, Fen ve Okul Öncesi alanlarında 4. sınıfta öğrenim gören 500 öğretmen adaydır. Araştırmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterlik düzeyleri; cinsiyet, program türü, öğretim biçimi, üstün yetenekli öğrencilerle ilgili kitap, dergi okuma durumu ve BİLSEM’de çalışma isteği değişkenleri bakımından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet bakımından ölçeğin sadece uygun kişilik özellik alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Öğrenim görülen program türü bakımından ölçeğin akademik, mentörlük, sorumluluk, uygun kişilik özelliği ve yaratıcılığı teşvik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretim biçimi bakımından ölçeğin akademik, mentörlük, ve sorumluluk alt boyutlarında birinci öğretimde okuyanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Üstün yeteneklilerle ilgili dergi, kitap okuma değişkeni bakımından ölçeğin sorumluluk alt boyutu haricindeki tüm boyutlarda okuyanlar lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. BİLSEM’de çalışıp çalışmama isteğine göre ölçeğin tüm boyutlarında çalışmak isteyenler lehine anlamlı farklılığa ulaşıldığı görülmüştür.

Karademir-Ünlü (2019) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme sürecini zenginleştirmeye yönelik görüşleri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi; Türkiye’nin dokuz farklı ilinde görevli olup sınıfında üstün yetenekli öğrencisi bulunan 399 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterlikleriyle öğrenme sürecini zenginleştirmeye ilişkin görüşleri arasında mesleki tecrübe ve cinsiyet değişkenleri bakımından farklılık bulunmamıştır. Bunun yanında yaş grubu 20-30 arasında olan öğretmenlerin daha üst düzey yaş grubu öğretmenlerden, sınıfında beş üstün yetenekli öğrencisi bulunan öğretmenlerin bir üstün yetenekli öğrencisi bulunan öğretmenlere göre eğitimi farklılaştırmaya yönelik daha olumlu görüşe sahip oldukları ve öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterlikleri ile bu öğrencilerin öğrenmelerini zenginleştirmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun neticesinde

sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere katılmalarının yanında üniversitede üstün yetenekli bireylerle ilgili aldıkları uygulamalı ve teorik derslerde bu öğrencilerle bir araya gelmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Yıldız (2020) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin tutum, öz yeterlik ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 2019-2020 öğretim yılında farklı illerde görev yapan 100 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, sınıfta üstün yetenekli öğrenci bulunması, üstün yetenekli öğrenci ile çalışma isteği ve üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alma durumları incelenmiştir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutum puanları cinsiyet bakımından farklılaşmazken, öz yeterlik inanç puanlarının erkek öğretmenler lehine farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutum, öz yeterlik inanç puanlarının yaşları bakımından farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik eğitim ihtiyaçları ölçeğinden elde edilen puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunurken, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından anlamlı farklılığa ulaşamadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik tutumları olumluyken, eğitimlerine yönelik öz yeterlikleri nötr (kararsız) düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yöntem-teknikler konusunda bilgilendirilmesi ve hizmet içi eğitim alması önerisinde bulunulmuştur.

Abanoz (2021) araştırmasında üstün yetenekli öğrencisi olan ile olmayan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli eğitime ilişkin öz yeterlikleri ve tutumlarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Tekirdağ'da görev yapan 386 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri kapsamında yaş, mesleki kıdem, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, eğitim düzeyi, çalışılan okulun imkânları, BİLSEM'e aday öğrenci gösterme, üstün yetenekli öğrencilerle çalışma, üstün yeteneklilikle ilgili ders veya hizmet içi eğitim alma değişkenleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin sınıflarında üstün yetenekli öğrenci olup olmaması durumlarına göre tutum ve öz yeterlikleri farklılaşmaktadır. Sınıflarında üstün yetenekli birey bulunan öğretmenlerin bu bireylere yönelik toplam tutum ve öz yeterlik puanları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öz yeterlik ölçeğinin akademik

alt boyutu ile tutum ölçeğinin toplamı ve özel yetenek sınıfları oluşturma alt boyutları arasında negatif yönlü düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Girgin'in (2021) çalışması, İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim öğretim yılında devlet okullarında görevli 352 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek (100 puan üzerinden 80 puan) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlik puanlarının yaşın ve mesleki kıdemin artışına bağlı olarak yükseldiği tespit edilmiştir. Bunun yanında ölçeğin hiçbir alt boyutunda cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılığa ulaşılmadığı görülmüştür. Araştırmada farklı sonuçlarla karşılaştırılması üzerine İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilere yönelik öz yeterliğini ölçen bir ölçek geliştirildiği ve farklı branş öğretmenlerine uygulanarak sonuçların karşılaştırılabileceği belirtilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programını uygulama, sınıf kontrolü ve öz yeterlik puan ortalamalarının düşük olması nedeniyle hizmet içi eğitimle desteklenebilecekleri görüşü öne sürülmüştür.

Özata (2022) araştırmasında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin algı, öz yeterlik ve görüşlerini incelemiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nicel örneklemi, 2021-2022 öğretim yılında Kırşehir ili ve ilçelerinde görev yapan 508 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın nitel boyutunda ise benzeşik örneklem yöntemiyle seçilen 10 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlik ve algıları kararsız düzeydedir. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğretmenlerden kıdemi 1-5 yıl arasında olanlarla, il merkezinde çalışanların öz yeterlik bakımından en yüksek ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kurs alan öğretmenlerin öz yeterlik puan ortalamalarının almayanlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Nitel veri sonuçlarına göre öğretmenler üstün yetenekliliği doğuştan gelen özellik olarak tanımlarken bu öğrencilerin meraklı oldukları ve hızlı düşünme becerisine sahip oldukları vurgulanmaktadır. Üstün yeteneklilerin alan uzmanı kişilerden ders almaları ve farklı bir eğitim modeli uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bu öğrencilerin eğitiminde deney, gezi-gözlem gibi yöntemleri kullanmaktadır. Üstün yeteneklilerin ölçme değerlendirilmesinin sürece yayılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve Yurtal (2023) araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin öz yeterliklerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, Osmaniye ilinde görev yapan 252 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin eğitime yönelik öz yeterlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak cinsiyet, eğitim durumu, BİLSEM’e aday gösterme, sınıfında üstün yetenekli öğrenci bulunma, hizmet içi eğitime katılma ve destek odasında ders verme değişkenleri açısından anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerini artırmaya yönelik eğitilmeleri gerektiği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Çalışkan ve Baloğlu (2023) araştırmalarında, BİLSEM’e aday gösteren ve göstermeyen öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitime yönelik öz yeterliklerini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemi, Kocaeli ve yakın çevredeki ilkokullarda görev yapan 169 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonunda, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime yönelik öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyet ve bu öğrencilere yönelik deneyim değişkenleri açısından farklılığın bulunduğu görülmüştür. Ancak yaş, kıdem, eğitim düzeyi, kadro ve öğrenci aday gösterme durumu değişkenleri açısından farklılık tespit edilememiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak üstün yeteneklilerin tanınıp eğitilmesi konusunda sınıf öğretmenlerinin yetersiz olduğu ortaya konmuş ve bu yeterliğin arttırılması için çeşitli araştırma önerilerinde bulunulmuştur.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik öz yeterliklerini inceleyen çalışmalarda artış olduğu söylenebilir. Öğretmenleri kapsayan bu araştırmalarda günümüze doğru sınıf öğretmenliği branşında da artış olduğu görülmüştür. Araştırmaların çoğunun nicel yöntemle yapıldığı ve nitel çalışmalara pek yer verilmediği söylenebilir. Araştırmaların birçoğunda cinsiyet, mesleki kıdem ve yaş gibi değişkenler incelenmiş ve elde edilen bulguların bir kısmının birbiriyle örtüştüğü bir kısmının ise birbiriyle örtüşmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin öz yeterliklerini bazı araştırmalar yetersiz, bazı araştırmalar kararsız (nötr), bazı araştırmalar yeterli düzeyde bulmuştur. Öğretmenlerden üstün yeteneklilerle ilgili ders alma ve hizmet içi eğitime katılma durumlarının incelendiği araştırmalarda konuyla ilgili eğitim almış öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuş ve bu durumdan hareketle öğretmenlerin hizmet içi eğitim veya kurs almalarının faydalı olabileceği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

2.12.2. Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Öz Yeterlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hansen ve Feldhusen (1994) araştırmalarında, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi hususunda eğitim alan ve almayan öğretmenleri karşılaştırmışlardır. Araştırmaya üstün yetenekliler alanında eğitime tabi tutulmuş 54 öğretmen ve eğitime tabi tutulmamış 28 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi bir seminer programına dâhil edilmiştir. Uygulanan program; yeteneklilik ve yaratıcı çocuklar, yeteneklileri tanılama ve yeteneklilerin eğitimi değerlendirme, program geliştirme, yeteneklilerin eğitiminde uygulama ve staj konularını kapsamaktadır. Üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda eğitim almış öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlere göre daha olumlu sınıf iklimi geliştirdiklerini ve eğitim almış öğretmenlerin öğrencilerinin üst düzey düşünme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim alan öğretmenlerin, kendilerini diğer öğretmenlerden daha iyi ifade edebildikleri, daha esprili ve enerjik oldukları belirlenmiştir.

Merriman (2012) araştırmasında, akademik öz yeterliğin geliştirilmesi için üstün yetenekli ilkokul öğrencilerini destekleme stratejilerini incelemiştir. Bu amaçla, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimcileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verileri incelemiştir. Örneklem, 4-6. sınıflar arasındaki üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim veren dört öğretmenden oluşmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin yaygın karakteristik özellikleri arasında yer alan mükemmeliyetçilik duygusunun öğrencilerin akademik anlamda başarısızlığına neden olabileceği ifade edilmiştir. Bu durum nedeniyle öğretmenlerin ilkokul öğrencilerini farklı stratejiler ile desteklemeleri gerektiği belirtilmiştir. Bunun için öğrencilerin kendine güvenen, meraklı ve yaşam boyu öğrenen bireyler şeklinde yetiştirilmelerinin önemine dikkat çekilmiştir.

Khalil ve Accariya (2016) üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde önemsedikleri benzersiz özellikleri tespit etmek için nitel desende çalışmışlardır. Yaklaşık bir yıl süren çalışmalarında, Kuzey İsrail'deki bir Arap köyündeki bir liseden 15 üstün yetenekli öğrencinin verileri ve yanıtları, görüşmeler, öğrencilerin kişisel günlükleri ve yazmaları istenen “referans mektupları” aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin iyi bir öğretmeni üç ana kategoride tanımladıklarını ortaya koymuştur: 1) öğretmenlerdeki nitelikler; 2) mükemmel öğretim; ve 3) bireysel öğrenci-öğretmen ilişkisinin benzersiz nitelikleri. Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri, benzersiz kişisel, entelektüel ve didaktik özelliklere ve

öğrencilerinin potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayan benzersiz bir tutuma sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, öğretmenin kazanılan öğretim becerilerinden daha çok doğuştan gelen kişiliğine önem vermektedir. Ayrıca üstün yetenekli sınıflara atanan öğretmenlerin değerlendirilmesi için hem kişilik hem de mesleki niteliklerin göz önünde bulundurulması gerektiğine ve üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini eğitmek için özel kurslara ihtiyaç duyulduğu da diğer bulgular arasındadır.

Matheis, Kronborg, Schmitt ve Preckel (2017) öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkındaki inançlarının, normal yetenekli öğrencilerle karşılaştırıldığında öğretmen motivasyonunu nasıl etkilediğini araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında deneysel desen kullanmışlardır. Almanya (n = 375) ve Avustralya (n = 315) örneklemini kullanmışlardır. Çalışmalarındaki bulgular, öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerle yüksek zekâ düzeyini ilişkilendirdiklerini, ancak aynı zamanda uyumsuzluk ve maladaptasyon özelliklerini de bu öğrencilere atfettiklerini göstermektedir. Özellikle, yüksek zekâ düzeyi ile yüksek uyumsuzluk düzeyinin bir araya gelmesinin, öğretmen motivasyonunu azaltıcı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen eğitiminde üstün yetenekli öğrencilere ilişkin algılanan öz yeterliğin, gerçek sınıf içi öğretim davranışlarıyla ilişkili olabileceğini göstermiştir.

Freitag (2020) öğretmen adaylarının eğitim programları boyunca üstün yetenekli öğrencilere karşı tutumları, öz-yeterlik algıları ve farklılaştırma stratejilerini incelemiştir. Araştırma, Mississippi'deki iki bölgesel üniversiteden genel eğitim lisans programlarına devam eden 204 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Farklı Gereksinimlere Sahip Öğrencilerle Uygulamalar Anketi, veri toplamak için kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel istatistikler ve bir dizi tek değişkenli ANOVA ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının eğitim programının farklı aşamaları arasında üstün yetenekli öğrencilere karşı tutumlarında ve farklılaştırma algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, eğitim programının farklı aşamaları arasında üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Hornstra, Bakx, Mathijssen ve Denissen (2020), “Normal İlkokullarda Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Motivasyonu: Kendi Kaderini Tayin Etme Perspektifi” adlı konu araştırılmıştır. Kendi kaderini tayin teorisi; öğrencilerin özerklik, öz yeterlik ve ilişki kurma gibi temel psikolojik ihtiyaçları karşılandığı takdirde

motivasyonlarının artabileceğini öne sürmektedir. Araştırmada öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını üstün yetenekli olmayan öğrencilerin ihtiyaçlarından farklı şekilde desteklediğine dair ipuçları bulunmuştur. Ancak üstün yetenekli öğrenciler arasında ihtiyaç desteği ve ihtiyaç tatmini üzerine yapılan araştırmaların yanı sıra üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonunun nasıl artırılabilceğine ilişkin araştırmaların oldukça az olduğu belirtilmiştir. Araştırma, Hollanda'daki 11 ilkokuldan toplam 1975 öğrenci ve bu öğrencileri eğiten 80 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin diğer öğrencilere kıyasla üstün yetenekli öğrencilere daha fazla özerklik sağladığı, üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ve ilişki tatmini algılarının öğretmenleriyle eşit düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin, üstün yetenekli olmayan öğrencilere göre öz yeterliklerinin daha yüksek, sınıf arkadaşlarıyla ilişki tatminlerinin daha düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında ihtiyaç desteği, ihtiyaç tatmini ve motivasyon değişkenleri arasındaki ilişkinin üstün yetenekli olan ve olmayan öğrenciler için benzer sonuçta olduğu görülmüştür. Bu durum, üstün yetenekli olmayan öğrencilerin de temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması durumunda motivasyonlarının gelişebileceği şeklinde yorumlanmıştır.

McLaughlin (2020) öz yeterlik ve öz düzenleme motivasyon yapıları arasındaki karşılıklı nedensellik kavramını, sınıflarında üstün yetenekli öğrencilere hizmet sunan ilkokul öğretmeninin rolü bağlamında açıklamıştır. Araştırmacılar, ilkokul öğretmenlerinin deneyimlediği psikolojik yapıların, öz düzenleme süreçleri ile gelişmiş öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin nedenselliğini etkilediğini hipotez etmiştir. Çalışmanın verileri 25. Geleneksel Gümüş Konferansı ve Illinois, Indiana, Wisconsin ve Iowa'daki üstün yetenekli programlarda öğretmenlerden (n=96) veri toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin genel hizmet süresinin, öz-yeterlik inançlarındaki karar verme ile ilişkili nedenselliği artırdığını ve öz-düzenleme süreçlerinde güven ve öğrenme stratejilerini etkilediğini göstermiştir. Sınıfında yalnızca üstün yetenekli öğrencilere hizmet sunan ilkokul öğretmenlerinin ise öz düzenleme süreçleri ile öz yeterlik motivasyon yapıları arasında ilişkisizlik olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin profesyonel öğrenime yatırım yapmalarının, öz yeterlik ve öz düzenleme motivasyon yapıları arasındaki ilişkisizliği artırdığını göstermiştir.

Morgan (2020), “Üstün Zekâlılar Eğitimindeki Boşluk: Evrensel Tarama Bunu Daraltabilir mi?” konusunu incelemiştir. Çalışmada, üstün yetenekli bireylerin eğitimlerinin öğrencilerin başarısında önemli bir fark yaratabildiği; ancak bu eğitimlerden faydalanabilecek birçok ABD’li öğrencinin üstün yeteneklilerin eğitimi ile

ilgili programlara yerleştirilmediği belirtilmiştir. Bu sorunu daha çok düşük gelirli siyahi öğrencilerin yaşadığı ifade edilmiştir. Bu çalışma, ABD’de üstün yeteneklilerin eğitimine dâhil edilmeyen öğrenci gruplarının neden dâhil edilmedikleri çeşitli nedenlerle açıklanmaktadır. Böylece üstün yetenek programına dâhil edilemeyen düşük gelirli ve siyahi öğrencilerin bu eğitimlere katılımlarının yüzdesini arttırmak için nasıl bir yöntem uygulanması gerektiği üzerinde durulmaktadır. İstatistikler, devlet okullarına devam eden öğrencilerin büyük bir oranının düşük gelirli hanelerden oluştuğunu göstermektedir. Üstün yetenek potansiyeline sahip düşük gelirli öğrencilerin eğitim programlarına dâhil edilmemesi durumunda bu öğrencilerin gelecekteki akademik başarılarının olumsuz etkilenebileceği öne sürülmüştür.

Antoun, Plunkett ve Kronborg (2022), “Lübnan’da Üstün Yeteneklilerin Eğitimi: Üstün Yeteneklilerin Öğretilmesini Yeniden Düşünme Zamanı” adlı konuyu araştırmışlardır. Araştırma 280’den fazla Lübnanlı öğretmenin, üstün yetenekli ilkökul öğrencilerini belirlemek ve eğitmek için kullandıkları eğitim yaklaşımlarıyla ilgili algıları araştıran karma yöntemli bir vaka çalışmasıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilere özel eğitim olanakları sunmada yetersiz kalmaktadır. Sonuçlar her ne kadar üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve onlara destek sağlanmasında etkili uygulamaların eksik olduğunu ortaya koysa da, öğretmenler için konuyla ilgili uluslararası anlamda daha fazla araştırma yapılmasının önemi vurgulanmıştır.

Opoku, Nketsia, Amponteng, Mprah ve Kumi (2023) araştırmalarında, öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere yönelik tutum ve öz yeterliklerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi, Gana’daki üç eğitim kolejindeki 304 öğretmen adayıdır. Araştırmada, tutum ile öz yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve öz yeterliğin, tutumun önemli bir yordayıcısı olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, kapsayıcı eğitim politikası, alan uzmanlığı ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının tutum ve öz yeterlikleri hakkında fikir verdiği belirtilmiştir. Öğretmen yetiştirme kurumlarının kurs açması, kültüre dayalı politikalar, yönergeler ve stratejiler geliştirmesinin önemi vurgulanmıştır.

Woo ve Cumming (2023), Güney Koreli ilkökul öğretmeni adaylarının üstün yetenekli olmaya ilişkin öz algılarını ve üstün yeteneklilerin eğitime yönelik tutumlarda öz algıları ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Güney Kore’de dördüncü sınıfa devam eden 481 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, öğretmen adaylarına uygulanan bir

anket ve anket katılımcılarından 13'ü ile odak grup görüşmeleri neticesinde toplanmıştır. Sonuçlar, Güney Koreli öğretmen adaylarının kendilerini üstün yetenekli olarak görmediklerini göstermektedir. Bunun yanında erkek öğretmen adaylarının üstün yetenekli olmaya yönelik benlik algısı puan ortalamalarının, kadın öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının üstün yetenekliliğe ilişkin öz algıları ile üstün yetenekli olma inançları veya üstün yeteneklilerin eğitime yönelik öz yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmamıştır.

Yurt dışında öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik öz yeterliklerini inceleyen araştırmalar incelendiğinde nitel, nicel, deneysel gibi farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen öz yeterliğinin incelendiği araştırmaların birçoğunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin tutumlarına da yer verildiği görülmüştür. Araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilere uygun eğitim koşulları sağlamanın önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca üstün yetenekli bireylere eğitim veren öğretmenlerin öneminden bahsedilmekte ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili eğitim alan öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik öz yeterliklerini inceleyen araştırmalarda birbiriyle örtüşmeyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili alanyazında yeterli miktarda çalışma bulunmadığı öne sürülerek yeni çalışmaların yapılmasının öneminden bahsedilmektedir.

2.12.3. Yaratıcılığı Destekleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İnel-Ekici (2016) araştırmasında, öğretmenlerin öğrenme ortamında öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleme düzeylerine ilişkin kendilerini nasıl değerlendirdiklerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, Uşak ilinde ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan 242 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenme ortamlarında öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyen davranışlar hakkında kendilerini genellikle olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca yaratıcılığı destekleme davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmazken öğretmenlerin görevli oldukları öğrenim kademesi, akademik anlamda tez çalışmaları ve makaleleri takip etme değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Polat (2017) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Adıyaman'ın Kahta ilçesinde görevli 189 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, anne ve babanın eğitim düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmazken, kitap okuma alışkanlığı, mesleki kıdem ve çocukluğun geçtiği yerleşim yeri değişkenleri bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çoğunun yaratıcı özelliklerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Batdal-Karaduman ve Çiftçi (2018) araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışlarını farklı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Kahramanmaraş'ta görev yapan 80 öğretmenden oluşmaktadır. Sonuçlar, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde yaratıcılığı destekleyen davranışlarının üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen davranış düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, okutulan sınıf düzeyi ve eğitim teknolojilerinin kullanım sıklığı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; mezun olunan okul değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2018) araştırmasında, BİLSEM'de görevli öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleme düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde beş BİLSEM'de görev yapan 52 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ölçekten elde edilen puana göre öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri yüksek olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile mesleki kıdem, cinsiyet, üstün yetenekli öğrencilerle çalışma süresi ve yaş değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken; ölçeğin bağımsızlık alt boyutunun eğitim durumu ile anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Midilli (2019) araştırmasında, üstün yetenekli ilköğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma, Ordu ilinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında 2, 3 ve 4. sınıf seviyelerinde öğrenimine devam eden 83 öğrenci ile yürütülmüştür. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın verileri Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde

edilen sonuçlara göre Yaratıcı Düşünce Testinden elde edilen puanlar ile yaş, sınıf düzeyi, özel yetenekli olduğu alan ve okul öncesi eğitim alma değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun yanında Yaratıcı Düşünce Testinden elde edilen puanlar ile cinsiyet, kardeş sayısı, okul türü, ailenin geliri, doğum sırası, anne-babanın yaşı ve eğitim düzeyi arasında anlamlı fark tespit edilememiştir.

Pehlivan (2019) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Sakarya ili ve ilçelerinde özel ve resmi okullarda görevli 327 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Sonuçlara göre öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile eğitim düzeyi, yaş, hizmet içi eğitim veya kurs alma durumu, sanata olan ilgi, enstrüman çalma ve mesleğe ilişkin memnuniyet değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bunun yanında cinsiyet, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri, mesleki kıdem, sosyal medya kullanım ve TV izleme süresi değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim veya kurs alma durumu, yaş, sanata olan ilgi, enstrüman çalma, sosyal medya kullanım ve TV izleme süresi değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin yaratıcı özelliklerini geliştirebilmek için öğretmenlere atölye çalışması, hizmet içi eğitim ve sertifika programları sunulması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Berkant ve Burun (2021) araştırmalarında öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerklikleri konusunu incelemiştir. Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde ortaokullarda öğrenim gören 281'i öğrenci ve 50'si öğretmen toplam 331 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile mesleki kıdem, cinsiyet ve proje ödevi verme sıklığı değişkenleri arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.

Çelik, Açar, Tunç ve Candemir (2022) araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin çocuklarda yaratıcılığa ilişkin görüşleri fenomenolojik bir yaklaşımla incelemişlerdir. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında 25 sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı daha çok ürün ve kişisel beceri şeklinde değerlendirdikleri

görülmüştür. Burada ürünün, yenilik ve özgünlükle; kişisel becerinin, hayal kurma ve kalıpların dışına çıkma ile ilişkilendirildiği belirtilmiştir. Çocuklarda yaratıcılığın tanımında öğretmenlerin çoğunlukla çocukların kişisel özellikleri ve davranış örüntüleriyle ilgili metaforlar oluşturdukları görülmüştür. Öğretmenlerin, çocuklarda yaratıcılığı artırmak için genelde drama, beyin fırtınası, örnek olay gibi yöntem-teknikleri kullandıkları, resim yapma ve zekâ oyunları gibi etkinliklere yer verdikleri ifade edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin; akademik yetersizlik, eğitim sistemi, okul binalarının yetersizliği, iklimin elverişsizliği, öğrenci, aile ve toplumdan kaynaklanan sorunlar gibi değişkenlerin çocukların yaratıcılığını destekleme sürecinde olumsuz yönde etkide bulunan faktörler şeklinde algılandığı tespit edilmiştir.

Yurt içinde öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmaların günümüzde arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin incelendiği araştırmaların genelinde yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, anne-baba yaşı gibi değişkenlerde anlamlı farklılığa ulaşılamadığı görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin tez çalışmalarını inceleme, makale takip etme, kitap okuma, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri ve eğitim düzeyleri gibi değişkenler bakımından anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme becerilerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitim ve uygulamalı atölye çalışmalarına katılmaları önerilmektedir.

2.12.4. Yaratıcılığı Destekleme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hong vd. (2009) öğretmenlerin epistemolojik inançları, motivasyonları ve hedef yönelimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını teşvik eden öğretimsel uygulamalarla ilişkisini incelemiştir. Öğretmenlerin, problem çözme, transfer, görev bağlılığı, yaratıcı beceri kullanımı ve işbirliğini geliştirmeyi destekledikleri algılanan öğretimsel uygulamalar, öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi teşvik etme çabalarının göstergeleri olarak ölçülmüştür. Araştırmanın örneklemi 178 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme hedef yönelimi, beş yaratıcılığı teşvik eden öğretimsel uygulama üzerinde önemli etkilere sahip olan en önemli öğretmen özelliği olmuştur. Bilgiye dair sofistike inançlara ve yaratıcı çalışma için yüksek içsel motivasyona sahip olan öğretmenler, bazı öğretimsel uygulamalar yoluyla öğrenci yaratıcılığını desteklediklerini bildirmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin zorlu işlere duyduğu motivasyon, öğrenmeye dair inançlar veya

performans hedefleri, yaratıcılığı teşvik eden çoğu öğretimsel uygulamayı önemli ölçüde öngörmemiştir.

Aish (2014) araştırmasını ABD'nin Los Angeles bölgesindeki altı devlet okulundan seçtiği 120 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ilkokul sınıflarında yaratıcılık hakkında bilgi toplanmış ve incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcılıklarının okuldaki dersler ve sanatsal çalışmalarla ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmenler, her öğrencinin yaratıcılığının geliştirilebileceğini savunsa da az sayıda öğrencinin üst düzey yaratıcı özelliklere sahip olabileceğine inandıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerden yaratıcı özellik gösteren öğrenciyi tanımlamaları istendiğinde öğretmenlerin birçoğunun bu öğrencilerin yalnızca olumlu özelliklerini belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler, öğrenmenin gerçekleşmesi için yaratıcılığın gerekli olduğunu savunmakta; fakat sınıftaki öğrencilerinin yaratıcılık becerilerini destekleyebilecek potansiyellerinin tam olarak yeterli olmadığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenci yaratıcılığını desteklemeyi engelleyen faktörlerden birinin okul beklentileri olduğunu belirtmişlerdir.

Vedenpää ve Lonka (2014) Finlandiya'daki öğretmenlerin ve öğrencilerinin yaratıcılık ve öğrenme kavramlarını ne şekilde ifade ettiklerini incelemek ve bu kavramların katılımcıların epistemolojileriyle nasıl ilişkilendiğini araştırmıştır. Katılımcılar, 3 açık uçlu soruya yanıt veren bir e-form doldurmuştur. Bulgular, öğrenme kavramlarının iki önceki araştırmadan gelen yapıcılık ve aktif epistemoloji kategorileri ile birlikte işbirlikçi öğrenmenin yükseldiğini göstermiştir. Yaratıcılık ile ilgili yanıtlar, yaratıcılığın doğuştan mı yoksa değiştirilebilir bir yetenek mi olduğu, odak noktasının ürün mü yoksa süreç mi olduğu ve yaratıcılığın işbirlikçi olup olmadığına bağlı olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenme kavramları, öğretmen tarafından düzenlenmiş asimilasyon olarak yansıtılırken, yapılandırılmış epistemolojiler yansıma ve derin düzeyde öğrenme vurgusu yapmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin ve öğrencilerinin, öğrenme ve yaratıcılık arasındaki bağlantıyı anlamak ve geliştirmek için daha işbirlikçi süreçlere odaklanmaları gerektiğini göstermiştir.

Chan ve Yuen (2014, 2015), üstün yetenek ve yaratıcılık konularını içeren iki çalışma yayınlamıştır. Bu çalışmalardan ilki, Hong Kong'da görev yapan üstün yetenekliler öğretmeni ile normal sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık inançları, yaratıcı kişilikleri ve yaratıcılığı teşvik eden uygulamalarla ilgilidir. Araştırma, Hong Kong'da ilkokul kademesinde görev yapan 68'i erkek, 331'i kadın toplam 399 sınıf öğretmeniyle

gerçekleştirilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı teşvik eden davranışlarının, yaratıcılık inançları ve yaratıcı kişiliği yordadığı görülmüştür. Üstün yetenekliler eğitimine doğrudan katılan öğretmenler (187) ile katılmayan öğretmenleri (212) karşılaştırmak amacıyla da analiz yapılmıştır. Elde edilen sonuçlarına göre; yaratıcılık inancı, yaratıcı kişilik ve yaratıcılığı teşvik eden davranışlardan oluşan üç değişkenin tamamında üstün yeteneklilerin eğitimine doğrudan katılan öğretmenlerin, katılmayan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili faaliyetlere katılarak öğrencilerine destekleyici bir okul ortamı sunmalarının önemi vurgulanmıştır. Bu çalışmalardan ikincisi, Hong Kong'daki üstün yeteneklilerin öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı beslemeye yönelik inançları ve uygulamalarına ilişkin bakış açılarıyla ilgilidir. Araştırma, 10 sınıf öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Uzun vadeli hedeflere ulaşma sürecinde birçok öğretmenin öğretim stratejilerini uygulamada zorluklarla karşılaştığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular; üstün yetenekliler konusunda deneyimli ve eğitim almış öğretmenlerin, yaratıcılığı teşvik konusunda bilgi ve beceri yönünden diğer öğretmenlere göre daha donanımlı olduklarını ortaya koymaktadır.

Matrić ve Duh (2015) araştırmalarında üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencileri yaratıcılık yönüyle karşılaştırmışlardır. Araştırma, Slovenya'nın Posavje bölgesinde 8 ve 9. sınıfa devam eden 12'si üstün yetenekli, toplam 35 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin ortalama puanlarının, üstün yetenekli olmayan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Ancak sonuçlar, üstün yetenekli öğrencilerin de yaratıcılığı ölçen (LV1) testin ortalama puanının altında kaldıklarını yani yaratıcılık yönüyle öne çıkamadıklarını göstermektedir. Ayrıca hem üstün yetenekli öğrenci grubu hem de üstün yetenekli olmayan öğrenci grubunda kızların yaratıcılık puanlarının erkeklerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada üstün yetenekli bireyler öğretmenleri tarafından atfedildikleri farklı üstün yeteneklilik türlerine göre de analiz edilmiştir. Buna göre en yüksek puan müzikal açıdan üstün yetenekli bir öğrenci tarafından elde edilirken, en düşük puan teknik açıdan üstün yetenekli öğrenci grubuna ait çıkmıştır. Araştırma sonunda öğrencilere yeterli düzeyde yaratıcı öğretim imkânı sunulmadığı ve öğretmenlerin yaratıcı öğrencileri tanıma konusunda eksiklerinin bulunduğu ifade edilmiştir.

Hoth vd. (2017) araştırmalarında, yaratıcı ve üstün yetenekli öğrencileri tespit ederek desteklemede öğretmenlerin mesleki yeterliklerini incelemişlerdir. Araştırmada önce Almanya’da görev yapan 1032 ilkokul matematik öğretmenine TEDS-M uygulanmış, daha sonra bunların içinden 131 öğretmen yaklaşık üç yıllık mesleki deneyim sonrasında Alman video analiz aracı TEDS-FU ile tekrar değerlendirilmiştir. Bu testlerin analizleri sonucunda öğretmenlerin ders esnasında başarı düzeyleri ve yaratıcı öğrencilerin yeteneklerini destekleme düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları; analiz, mantıksal akıl yürütme ve matematiğin yapısal yönlerini anlama konusunda zorluk yaşayan öğretmenlerin yaratıcı ve üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve destekleme konusunda zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Üstün yetenekli ve yaratıcı özelliğe sahip bireylerin tespit edilerek desteklenmelerinde öğretmen eğitiminin önemi vurgulanmıştır.

Mróz ve Ocetkiewicz (2021) Polonyalı öğretmenlerin ergenlerle çalışırken yaratıcılığı geliştirme konusundaki didaktik yöntemlerini ve formlarını incelemişlerdir. Araştırma, Małopolska bölgesinden 337 öğretmeni kapsayan bir anket çalışmasını içermiştir. Bulgular, öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etmek için önerilen yöntemlerin yalnızca birkaçını kullandığını göstermiştir bu da öğrenciler arasında yaratıcılık düzeyinin düşük olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca, yaygın olarak kullanılan didaktik formların yaratıcılık yeteneklerinin gelişimini desteklemede yeterli olmayabileceğini göstermektedir.

Fredagsvik (2023) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı fikirlerine nasıl yanıt verdiklerini ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini destekleyebileceği veya engelleyebileceğini anlamayı amaçlamıştır. Öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini desteklemeyi amaçlayan bir bilim projesi üzerinde çalışan iki öğretmen ve öğrenci grupları arasındaki 49 video kaydı çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Analizler, öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı fikirlerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Çalışma, öğrencilerin yaratıcı fikirlerini öğretmenlere sunduktan sonra, öğretmenlerin bu fikirleri kendi tercihlerine göre tercih edilen veya tercih edilmeyen olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı fikirlerine yönelik değerlendirme duruşu, öğrencilerle yapılan konuşmaların nasıl geliştiğini belirler ve öğrencilerin projede daha fazla çalışmaları gereken hangi fikirleri açıkça ortaya koymaktadır.

Yurt dışında öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin öğrenmenin gerçekteşmesi için yaratıcılığın

gerekliliğini savundukları görülmektedir. Yaratıcılığın öğrenme için gerekli olduğunu savunan öğretmenler, sınıftaki öğrencilerinin yaratıcı becerilerini destekleyebilecek potansiyele sahip olmadıklarını belirtmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin yaratıcılık ve öğrenme arasındaki bağlantıyı anlamak ve güçlendirebilmek için işbirlikçi süreçlere odaklanmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun yanında yaratıcı kişilik, yaratıcılık inancı ve yaratıcılığı teşvik eden davranışları ölçen değişkenlerin tamamında üstün yetenekli öğrencilerin eğitime katılan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığa ulaşıldığı görülmektedir. Birçok öğretmenin uzun vadeli hedeflere ulaşma sürecinde öğretim stratejilerini uygulamada zorluklarla karşılaştığının ifade edildiği görülmüştür.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan yöntem, evren ve örneklem, hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı, verilerin nasıl elde edildiği ve toplanan verilerin analizinde kullanılan tekniklerin neler olduğu ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve birbirleriyle etkileşimlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama ve ilişkisel model kullanılmıştır. Karasar (2005, s. 79) betimsel tarama modelini günümüzde halen yaşanan ya da geçmişte yaşanmış bir olayın çeşitli yönlerden incelenerek durumun betimlenmesi olarak tanımlamıştır. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin olasılığının incelenmesidir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmacı değişkenlere müdahale etmeden değişkenler arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü ve varlığını araştırmayı amaçlar (Can, 2023; Fraenkel vd., 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Osmaniye’de görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise araştırmanın yapıldığı eğitim öğretim yılı içinde Osmaniye ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenler arasından basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş toplamda 543 gönüllü sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Fakat uç değer göstermeleri sebebiyle 15 öğretmenin verisi toplam veri setinden çıkarılarak 528 öğretmenin verisi ile çalışma yürütülmüştür.

Sınıf öğretmenlerine ait demografik özellikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	199	37.7
	Kadın	329	62.3
Medeni Durum	Evli	445	84.3
	Bekâr	83	15.7
Eğitim Düzeyi	Lisans	393	74.4
	Lisansüstü	135	25.6
Görev Yeri	İl Merkezi	256	48.5
	İlçe Merkezi	196	37.1
	Köy	76	14.4
Üstün Yetenek Tanısı Konmuş	Evet	99	18.8
1. derece Akraba	Hayır	429	81.3
Enstrüman Çalma ya da Resim	Evet	122	23.1
Yeteneği	Hayır	406	76.9
Üstün Yetenek ile İlgili Kurs	Evet	203	38.4
Alma	Hayır	325	61.6
Bilsem Öğrencisi Sahiplik	Evet	202	38.3
	Hayır	326	61.7
Aday Gösterilen Alan	Genel Zihinsel Yetenek	212	40.2
	Resim veya Müzik	50	9.5
	Genel Zihinsel ve Resim Yeteneği	147	27.8
	Genel Zihinsel ve Müzik Yeteneği	28	5.3
	Hiç Aday Göstermedim	91	17.2
Okulda Destek Eğitim Odası	Evet	180	34.1
Kursu Açılması	Hayır	348	65.9
Destek Eğitim Odasında	Evet	54	10.2
Eğitim Verme	Hayır	474	89.8
Toplam		528	100.0

Tablo 2’de çalışmaya katılım gösteren öğretmenlere ilişkin bazı demografik bilgilere yer verilmiştir. Buna göre çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin 329’unun (%62.3) kadın, 199’unun (%37.7) erkek olduğu görülmektedir. Medeni duruma göre 445’i (%84.3) evli, 83’ü (%15.7) bekârdır. Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin 393’ü (%74.4) lisans, 135’i (%25.6) lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin 256’sı (%48.5) il merkezinde, 196’sı (%37.1) ilçe merkezinde ve 76’sı (%14.4) köyde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 99’unun (%18.8) 1. dereceden akrabası üstün yetenekli tanısı almıştır.

Öğretmenlerin 122'si (%23.1) resim ya da müzik alanında yeteneklidir. Öğretmenlerin 203'ü (%38.4) üstün yetenekliler hakkında eğitim almıştır ve 202'sinin (%38.3) BİLSEM öğrencisi vardır. Öğretmenlerin 212'sinin (%40.2) genel zihinsel yetenek, 147'sinin (%27.8) genel zihinsel ve resim yeteneği, 50'sinin (%9.5) resim veya müzik yeteneği, 28'inin (%5.3) genel zihinsel ve müzik alanlarında aday gösterdiği, 91'inin (%17.2) ise hiçbir yetenek alanında aday göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin 348'inin (%65.9) okulunda destek eğitim odası kursu açılmazken, 474'ü (%89.8) destek eğitim odasında eğitim vermemiştir.

Katılım gösteren öğretmenlerin; yaş ortalaması 40.6 (s.s=7.6), mesleki kıdem yılı ortalaması 17.3'tür (s.s=7.8). Sınıflarındaki öğrenci sayılarının ortalaması 26,5'tir (s.s=8.1) ve öğretmenlerin BİLSEM'e aday gösterdiği öğrenci ortalaması ise 11.2'dir (s.s=15.8).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin; demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterliklerini belirlemek için Tortop (2014) tarafından geliştirilen “Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği”, öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleme düzeylerini belirlemek için Dikici (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yeri, 1.derece akrabasının üstün yetenekli tanısı alması, resim veya müzik yeteneğinin olması, üstün yeteneklilere yönelik eğitim alma durumu, BİLSEM öğrencisine sahip olma durumu, daha önce BİLSEM'e aday gösterme, okulda destek eğitim odası kursu açılması, destek odasında eğitim verme, yaş, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı ve BİLSEM'e aday gösterilen öğrenci sayısı gibi özelliklerin tespit edilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formundaki değişkenler alan uzmanları tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

3.3.2. Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği

Bu ölçek, üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik hizmet içi eğitimin etkililiğinin araştırılması amacıyla Türkiye'nin farklı illerinden ve farklı branşlardan belirlenen kriterleri karşılayan 30 öğretmenle nitel araştırma modellerinden durum çalışma deseni sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak Tortop (2014) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 26 maddeden oluşan ölçek; "Akademik Yeterlik (3 madde), Mentörlük-Danışmanlık (4 madde), Sorumluluk (3 madde), Uygun Kişilik Özellik (7 madde), Yaratıcılığı Teşvik Etme (6 madde) ve Öğretimsel Planlama (3 madde)" olmak üzere toplam altı alt boyuta sahiptir. Beşli Likert tipinde olan ölçek "hiç katılmıyorum-katılmıyorum-kararsızım-katılıyorum-tamamen katılıyorum" olmak üzere sırasıyla 1-5 arasında puanlanmaktadır. Öz yeterlik ölçeği ve alt faktörlerine ait güvenirlik düzeylerinin yüksek (Cronbach Alpha>0.70) olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları şu şekildedir: ölçeğin toplamı 0.95, akademik yeterlik boyutu 0.77, mentörlük 0.84, sorumluluk 0.81, uygun kişilik özellik 0.93, yaratıcılığı teşvik etme 0.94 ve öğretimsel planlama yeterliği 0.84'dır. Bu altı faktörün toplam ölçek varyansının %78.1'ini açıkladığı belirlenmiştir. Faktör 1'in toplam ölçek varyansının %37.56'sını, Faktör 2'nin toplam ölçek varyansının %14.92'sini, Faktör 3'ün toplam ölçek varyansının %9.39'unu, Faktör 4'ün toplam ölçek varyansının %6.85'ini, Faktör 5'in toplam ölçek varyansının %5.08'ini ve Faktör 6'nın toplam ölçek varyansının %4.30'unu açıkladığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik çalışmasında, öz yeterlik ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Buna göre; akademik yeterlik boyutu 0.77, mentörlük 0.75, sorumluluk 0.78, uygun kişilik özellik 0.73, yaratıcılığı teşvik etme 0.74, öğretimsel planlama yeterliği 0.77 ve öz yeterlik ölçeğinin toplamı 0.86 şeklinde bulunmuştur. Elde edilen puanlardan yola çıkarak, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3. Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği

Ölçek, Soh (2000) tarafından yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarının belirlenmesi amacıyla 45 madde ve altılı likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek; Çinli, Hintli, Malezyalı, Avrasyalı ve diğer milletlerden toplam 117 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonrasında ölçek dokuz alt boyuta ayrılmıştır. Bu alt boyutlar; bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik değerlendirme,

sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığıdır. Orijinal ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin .52-.85 arasında değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin varyans düzeyi; en düşük (%47.19) değerlendirme, en yüksek (%65.00) hayal kırıklığı boyutunda bulunmuştur. Ölçekte en düşük (.48) korelasyon güdüleme ve sorgulama boyutları arasında, en yüksek (.82) esneklik ve fırsat verme boyutları arasında bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha katsayısının .96 olduğu görülmüştür.

Ölçek, Dikici (2013) tarafından Türkçeye uyarlanırken orijinal adını karşılayacak şekilde Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ) şeklinde adlandırılmıştır. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda dil bilimcilerin önerisi doğrultusunda ölçek orijinalinden farklı olarak beşli likert tipinde “hiçbir zaman-nadiren-bazen-sık sık-her zaman” şeklinde derecelendirilmiş ve sırasıyla 1-5 arasında puanlanmıştır. Ölçekte ulaşılabilecek en yüksek puanın 225, en düşük puanın 45 şeklinde olduğu ve ters işleyen maddenin bulunmadığı ifade edilmiştir.

Türkçe form için yapılan analizler sonucunda ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının şu şekilde olduğu görülmüştür: ölçeğin toplamı .93, bağımsızlık .48, bütünleştirme .66, güdüleme .54, yargılama .64, esneklik .80, değerlendirme .50, sorgulama .79, fırsat verme .56 ve hayal kırıklığı .73’tür. Yapılan faktör analizinde elde edilen sonuçların ölçeğin özgün halinin yapı geçerliği ile benzerlik gösterdiği ve maddelerin içeriklerine göre faktörlere isim verildiği için aynı faktör isimlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Ölçeğin boyutlarına ait maddelerin son hali ve Cronbach Alpha katsayı değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Son durumda ölçeğin toplamının Cronbach Alpha katsayı değeri .94 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.

YDÖİÖ’nün Alt Boyutlarına Ait Maddeler ve Cronbach’s Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Madde No	Cronbach’s Alpha	
Bağımsızlık	1-37	.64	
Bütünleştirme	2-11-20-29	.67	
Güdüleme	3-12-21	.77	
Yargılama	13-22-31-40	.62	
Esneklik	5-14-23-32	.69	.94
Değerlendirme	15-33-42	.57	
Sorgulama	7-16-34-43	.71	
Fırsat Verme	8-17-26-35	.64	
Hayal Kırıklığı	9-18-27-36-45	.75	

Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik çalışmasında, yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Buna göre; bağımsızlık .78, bütünleştirme .76, güdüleme .77, yargılama .76, esneklik .76, değerlendirme .77, sorgulama .76, fırsat verme .76, hayal kırıklığı .75 ve ölçeğin toplamı .95 şeklinde bulunmuştur. Elde edilen puanlardan yola çıkarak, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi algılarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler, 2023-2024 eğitim öğretim yılının ekim-ocak ayları içerisinde “Kişisel Bilgi Formu”, “Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği” vasıtasıyla toplanmıştır. Veriler, Google Forms aracılığıyla okul müdür ve müdür yardımcıları, il ve ilçe millî eğitim şube müdürleri vasıtasıyla öğretmenlere ulaştırılmış ve gönüllülük esası çerçevesinde toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Tablo 4’te çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları cevapların betimleyici istatistikleri sunulmuş ve normallik dağılımları incelenmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların Bağımlı Değişkenlerinin Betimsel İstatistikleri

Değişken	N	Min.	Maks.	Ortalama	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Yeterlik	528	3	15	9.12	2.79	-.051	-.325
Mentörlük	528	4	20	12.73	3.99	-.253	-.426
Sorumluluk	528	3	15	9.59	2.71	-.169	-.152
Uygun Kişilik Özellik	528	12	35	27.85	4.71	-.453	-.058
Yaratıcılığı Teşvik Etme	528	12	30	23.97	4.03	-.239	-.502
Öğretimsel Planlama	528	3	15	10.66	2.74	-.281	-.340
Toplam Öz Yeterlik	528	49	130	93.91	16.62	-.069	-.315
Bağımsızlık	528	4	10	8.57	1.29	-.581	-.116
Bütünleştirme	528	10	20	17.49	2.38	-.683	-.327
Güdüleme	528	7	15	13.26	1.80	-.770	-.114
Yargılama	528	8	20	16.78	2.39	-.368	-.339

(Tablo 4'ün devamı)

Esneklik	528	11	20	17.40	2.36	-.539	-.512
Değerlendirme	528	8	15	12.99	1.80	-.508	-.497
Sorgulama	528	11	20	17.69	2.27	-.670	-.389
Fırsat Verme	528	11	20	17.79	2.20	-.785	-.021
Hayal Kırıklığı	528	13	25	22.30	2.86	-.801	-.107
Toplam Yaratıcılığı Destekleme	528	94	165	144.26	16.66	-.706	-.014

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri Tablo 4'te incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Çünkü elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının $+3$ değer aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Newell ve Hancock, 1984). Bu bağlamda verilerin analizi sırasında parametrik testlerden yararlanılmıştır. İki bağımsız değişken için t testi, ikiden fazla bağımsız değişken için ANOVA uygulanmıştır. ANOVA'da anlamlı sonuca ulaşılması durumunda ise Post-Hoc testlerinden örneklem sayısı eşit olmadığı ve varyansların homojen dağılması sebebiyle Bonferroni kullanılmıştır. İki sürekli değişkenin incelenmesi durumunda Pearson Korelasyon analizi ve değişkenler arasındaki ilişkiler için Regresyon analizi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları 0.70-1.00 arası yüksek, 0.70-0.30 arası orta ve 0.30-0.00 arası düşük düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020, s. 32). Yapılan analizlerde anlamlılık derecesi $p < 0.05$ olarak ele alınmıştır.

Araştırmada iki bağımsız değişkenden oluşan ve t testi uygulanan değişkenler; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, öğretmenlerin 1. dereceden akrabasının üstün yetenekli tanısı alması, müzik veya resim yeteneğinin bulunması, üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alma, BİLSEM öğrencisine sahip olma, okulda destek eğitim odası kursu açılması ve destek odasında eğitim vermedir. İkiden fazla bağımsız değişkenden oluşan ve ANOVA testi uygulanan değişkenler; görev yeri ve BİLSEM'e aday öğrenci gösterme değişkenleridir. Sürekli değişken halinde olan ve Pearson Korelasyon analizi uygulanan değişkenler; yaş, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı, BİLSEM'e aday gösterilen öğrenci sayısı, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ölçeğinden elde edilen puanlar ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterliklerinden elde edilen puanlardır. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ölçeğinden elde edilen puanlar ile üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlikleri

ölçeğinden elde edilen puanların birbirini etkileme durumunu incelemek için Regresyon analizi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinden ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ait bulgular alt amaç sıralamasına göre verilmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitime Yönelik Öz Yeterlikleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitime Yönelik Öz Yeterlikleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre üstün yetenekliler eğitime yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Üstün Yetenekliler Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Akademik Yeterlik	Erkek	199	9.37	2.78	526	1.609	.108
	Kadın	329	8.96	2.79			
Mentörlük	Erkek	199	13.29	3.82	526	2.548	.011*
	Kadın	329	12.38	4.06			
Sorumluluk	Erkek	199	9.48	2.65	526	-.736	.462
	Kadın	329	9.66	2.75			
Uygun Kişilik Özellik	Erkek	199	28.40	4.39	526	2.087	.037*
	Kadın	329	27.52	4.86			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Erkek	199	24.14	4.04	526	.727	.468
	Kadın	329	23.87	4.03			
Öğretimsel Planlama	Erkek	199	10.82	2.76	526	1.101	.272
	Kadın	329	10.55	2.73			
Toplam Öz Yeterlik	Erkek	199	95.50	15.88	526	1.709	.088
	Kadın	329	92.95	17.00			

*p<0.05

Tablo 5’te öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri cinsiyet değişkeni bakımından incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin mentörlük ve uygun kişilik özellik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Bu farka göre her iki boyutta da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer deyişle mentörlük ve uygun kişilik özellik konusunda erkek öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterliklerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Medeni Durumlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin medeni duruma göre üstün yetenekliler eğitimine yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Akademik Yeterlik	Evli	445	9.11	2.78	526	-.018	.986
	Bekâr	83	9.12	2.89			
Mentörlük	Evli	445	12.75	3.99	526	.365	.715
	Bekâr	83	12.58	3.99			
Sorumluluk	Evli	445	9.48	2.75	526	-2.085	.038*
	Bekâr	83	10.16	2.44			
Uygun Kişilik Özellik	Evli	445	27.88	4.72	526	.251	.802
	Bekâr	83	27.73	4.65			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Evli	445	23.98	4.05	526	.138	.891
	Bekâr	83	23.92	3.97			
Öğretimsel Planlama	Evli	445	10.69	2.74	526	.627	.531
	Bekâr	83	10.48	2.77			
Toplam Öz Yeterlik	Evli	445	93.90	16.64	526	-.046	.963
	Bekâr	83	93.99	16.61			

* $p<0.05$

Tablo 6’da öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterliklerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlgili istatistik verilerine bakıldığında sorumluluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Bu farklılığa göre bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere nazaran daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle sorumluluk konusunda bekâr öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterliklerinin evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre üstün yetenekliler eğitimine yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyine Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Akademik Yeterlik	Lisans	393	8.73	2.75	526	-5.633	.000*
	Lisansüstü	135	10.25	2.63			
Mentörlük	Lisans	393	12.27	3.99	526	-4.560	.000*
	Lisansüstü	135	14.05	3.69			
Sorumluluk	Lisans	393	9.32	2.70	526	-3.974	.000*
	Lisansüstü	135	10.38	2.61			
Uygun Kişilik Özellik	Lisans	393	27.51	4.83	526	-2.896	.004*
	Lisansüstü	135	28.86	4.19			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Lisans	393	23.72	4.14	526	-2.507	.012*
	Lisansüstü	135	24.72	3.61			
Öğretimsel Planlama	Lisans	393	10.37	2.79	526	-4.081	.000*
	Lisansüstü	135	11.47	2.42			
Toplam Öz Yeterlik	Lisans	393	91.91	16.52	526	-4.817	.000*
	Lisansüstü	135	99.73	15.56			

* $p<0.05$

Tablo 7’de öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterliklerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa tespit edilmiştir ($p<0.05$). Söz konusu farklılık incelendiğinde tüm boyutlarda lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamalarının olduğu görülmüştür. Bu durum lisansüstü eğitim yapmış öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterliklerinin yapmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

4.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Görev Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin görev yeri değişkenine göre üstün yetenekliler eğitimine yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yerine Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev Yeri	n	Ort.	Ss	F (2-525)	p
Akademik Yeterlik	İl Merkezi ^a	256	9.33	2.77	1.527	.218
	İlçe Merkezi ^b	196	8.96	2.74		
	Köy ^c	76	8.80	3.00		
Mentörlük	İl Merkezi ^a	256	12.91	4.12	1.205	.300
	İlçe Merkezi ^b	196	12.72	3.68		
	Köy ^c	76	12.11	4.28		
Sorumluluk	İl Merkezi ^a	256	9.63	2.65	.631	.532
	İlçe Merkezi ^b	196	9.44	2.74		
	Köy ^c	76	9.83	2.85		
Uygun Kişilik Özellik	İl Merkezi ^a	256	28.05	4.80	.430	.651
	İlçe Merkezi ^b	196	27.64	4.62		
	Köy ^c	76	27.75	4.64		
Yaratıcılığı Teşvik	İl Merkezi ^a	256	23.94	4.03	.108	.897

(Tablo 8'in devamı)

Etme	İlçe Merkezi ^b	196	24.07	4.03		
	Köy ^c	76	23.83	4.07		
Öğretimsel Planlama	İl Merkezi ^a	256	10.75	2.65	.783	.458
	İlçe Merkezi ^b	196	10.67	2.80		
	Köy ^c	76	10.30	2.90		
Toplam Öz Yeterlik	İl Merkezi ^a	256	94.61	16.92	.519	.595
	İlçe Merkezi ^b	196	93.49	16.05		
	Köy ^c	76	92.62	17.12		

*p<0.05

Tablo 8’de öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri görev yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin görev yerlerine göre üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir (p>0.05).

4.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile 1.Derece Akrabanın Üstün Yetenekli Tanısı Alması Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin 1. derece akrabanın üstün yetenekli tanısı alması değişkenine göre üstün yetenekliler eğitimine yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmenlerinin 1.Derece Akrabanın Üstün Yetenekli Tanısı Almasına Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Tanılanma	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Akademik Yeterlik	Evet	99	10.36	2.73	526	5.043	.000*
	Hayır	429	8.83	2.73			
Mentörlük	Evet	99	14.34	4.02	526	4.559	.000*
	Hayır	429	12.35	3.89			
Sorumluluk	Evet	99	10.17	2.95	526	2.384	.018*
	Hayır	429	9.45	2.64			
Uygun Kişilik Özellik	Evet	99	28.63	5.08	526	1.815	.070
	Hayır	429	27.68	4.60			

(Tablo 9'un devamı)

Yaratıcılığı Teşvik Etme	Evet	99	24.39	4.58	526	1.157	.248
	Hayır	429	23.87	3.89			
Öğretimsel Planlama	Evet	99	11.32	2.83	526	2.705	.007*
	Hayır	429	10.50	2.70			
Toplam Öz Yeterlik	Evet	99	99.22	18.79	526	3.567	.000*
	Hayır	429	92.69	15.85			

*p<0.05

Tablo 9'da öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterliklerinin üstün yetenekli olarak tanılanmış 1. dereceden akrabası olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre akademik yeterlik, mentörlük, sorumluluk, öğretimsel planlama ve öz yeterlik ölçeğinin toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). Anlamlı farklılığa ulaşılan tüm boyutlarda tanılanmış 1. derecede akrabası olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamalarının olduğu görülmüştür. Bir diğer deyişle 1. dereceden tanılanmış akrabası olan öğretmenlerin tanılanmış akrabası olmayan öğretmenlere göre öz yeterliklerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

4.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Resim veya Müzik Yeteneğinin Olması Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin resim veya müzik yeteneğinin olması değişkenine göre üstün yetenekliler eğitimine yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Sınıf Öğretmenlerinin Resim veya Müzik Yeteneğinin Olmasına Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Özel Yetenek	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Akademik Yeterlik	Evet	122	10.02	2.45	526	4.121	.000*
	Hayır	406	8.84	2.84			
Mentörlük	Evet	122	14.14	3.67	526	4.546	.000*
	Hayır	406	12.30	3.99			
Sorumluluk	Evet	122	10.05	2.56	526	2.146	.032*
	Hayır	406	9.45	2.74			
Uygun Kişilik Özellik	Evet	122	29.38	4.30	526	4.137	.000*
	Hayır	406	27.40	4.73			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Evet	122	25.05	3.91	526	3.400	.001*
	Hayır	406	23.65	4.01			
Öğretimsel Planlama	Evet	122	11.37	2.51	526	3.309	.001*
	Hayır	406	10.44	2.77			
Toplam Öz Yeterlik	Evet	122	100.00	15.12	526	4.707	.000*
	Hayır	406	92.08	16.63			

*p<0.05

Tablo 10’da öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterliklerinin resim ya da müzik yeteneğine sahip olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Aradaki farklılık incelendiğinde tüm boyutlarda resim ya da müziğe yeteneği olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamalarının olduğu görülmüştür. Bu durum özel yeteneği olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin özel yeteneği olmayan öğretmenlere göre daha iyi düzeyde olduğu şeklinde ifade edilebilir.

4.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilere yönelik eğitim alma değişkenine göre üstün yetenekliler eğitimine yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilere Yönelik Eğitim Almasına Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Alma	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Akademik Yeterlik	Evet	203	10.13	2.63	526	6.898	.000*
	Hayır	325	8.48	2.71			
Mentörlük	Evet	203	14.04	3.69	526	6.213	.000*
	Hayır	325	11.90	3.95			
Sorumluluk	Evet	203	10.15	2.68	526	3.825	.000*
	Hayır	325	9.24	2.67			
Uygun Kişilik Özellik	Evet	203	28.72	4.80	526	3.370	.001*
	Hayır	325	27.31	4.57			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Evet	203	24.72	3.99	526	3.401	.001*
	Hayır	325	23.50	3.99			
Öğretimsel Planlama	Evet	203	11.33	2.64	526	4.587	.000*
	Hayır	325	10.23	2.72			
Toplam Öz Yeterlik	Evet	203	99.10	16.78	526	5.851	.000*
	Hayır	325	90.67	15.69			

*p<0.05

Tablo 11’de öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterliklerinin üstün yeteneklilere yönelik eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Mevcut istatikler kapsamında tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<0.05). Tüm boyutlarda daha önceden eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamalarının olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle üstün yeteneklilere yönelik eğitim alan öğretmenlerin daha önce eğitim almayan öğretmenlere göre öz yeterliklerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

4.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile BİLSEM Öğrencisine Sahip Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM öğrencisine sahip olma değişkenine göre üstün yetenekliler eğitimine yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM Öğrencisine Sahip Olmasına Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	BİLSEM Öğrencisi	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Akademik Yeterlik	Var	202	9.89	2.71	526	5.139	.000*
	Yok	326	8.63	2.74			
Mentörlük	Var	202	13.79	3.95	526	4.918	.000*
	Yok	326	12.07	3.87			
Sorumluluk	Var	202	9.99	2.70	526	2.659	.008*
	Yok	326	9.34	2.69			
Uygun Kişilik Özellik	Var	202	29.01	4.41	526	4.543	.000*
	Yok	326	27.13	4.75			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Var	202	24.92	3.73	526	4.306	.000*
	Yok	326	23.39	4.10			
Öğretimsel Planlama	Var	202	11.26	2.75	526	4.029	.000*
	Yok	326	10.28	2.67			
Toplam Öz Yeterlik	Var	202	98.85	16.54	526	5.526	.000*
	Yok	326	90.85	15.94			

*p<0.05

Tablo 12’de öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterliklerinin sınıflarında BİLSEM öğrencisi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ulaşılmıştır ($p<0.05$). Tüm boyutlarda sınıfında BİLSEM öğrencisi olan öğretmenlerin sınıfında BİLSEM öğrencisi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Öyleyse sınıfında BİLSEM öğrencisi olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre öz yeterliklerinin daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Öğrencileri BİLSEM’e Aday Gösterme Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin daha önce BİLSEM’e aday gösterme değişkenine göre üstün yetenekliler eğitimine yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri BİLSEM'e Aday Göstermesine Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	BİLSEM Aday Gösterme	n	Ort.	Ss	F (4-523)	p	Fark
Akademik Yeterlik	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	9.18	2.67	5.865	.000*	a>e c>e d>e
	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	8.96	2.77			
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	9.39	2.77			
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	10.71	2.42			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	8.11	2.95			
Mentörlük	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	12.91	3.78	5.480	.000*	a>e c>e d>e
	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	12.54	4.20			
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	12.92	3.93			
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	15.07	3.75			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	11.36	4.14			
Sorumluluk	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	9.50	2.58	.972	.422	
	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	9.38	2.86			
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	9.54	2.73			
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	10.50	2.82			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	9.70	2.85			
Uygun Kişilik Özellik	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	27.80	4.54	2.995	.018*	d>e
	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	27.14	5.16			
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	28.26	4.79			
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	30.14	4.71			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	27.01	4.48			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	23.78	3.92	2.324	.056	
	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	24.46	3.99			
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	24.16	4.0			
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	25.71	4.43			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	23.31	4.11			
Öğretimsel Planlama	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	10.74	2.51	2.449	.045*	d>e
	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	10.90	2.78			
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	10.52	2.92			
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	11.89	2.78			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	10.15	2.84			
Toplam Öz Yeterlik	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	93.92	15.70	4.317	.002*	d>a d>e
	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	93.38	17.19			
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	94.79	17.14			
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	104.04	17.83			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	89.65	15.95			

*p<0.05

Tablo 13'te öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri BİLSEM'e aday gösterme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin BİLSEM'e aday gösterme durumlarına göre üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinden akademik yeterlik, mentörlük, uygun kişilik özellik, öğretimsel planlama ve öz yeterlik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Aradaki farklılığın hangi ortalamalar arasında olduğunun tespit edilebilmesi için Bonferroni testi yapılmıştır. Bu teste göre akademik yeterlik ve mentörlük boyutlarında genel zihinsel yetenek, genel zihinsel-resim yeteneği ve genel zihinsel-müzik yeteneği alanlarında aday gösteren öğretmenlerin BİLSEM'e hiç aday göstermemiş öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek ortalamalarının olduğu sonucu elde edilmiştir. Uygun kişilik özellik ve öğretimsel planlama boyutlarında genel zihinsel-müzik yeteneği alanında aday gösteren öğretmenlerin hiç aday göstermemiş öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalarının olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlik toplamda ise genel zihinsel-müzik yeteneği alanında aday gösteren öğretmenlerin hem genel zihinsel yetenek hem de hiç aday göstermemiş olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek öz yeterlik düzeylerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.10. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Okulda Destek Eğitim Odası Kursunun Açılması Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin okullarında destek eğitim odası kursunun açılması değişkenine göre üstün yetenekliler eğitimine yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

Sınıf Öğretmenlerinin Okullarında Destek Eğitim Odası Kursu Açılmasına Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Destek Eğitim Odası Kursu Açılması	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Akademik Yeterlik	Evet	180	10.07	2.53	526	5.796	.000*
	Hayır	348	8.62	2.80			
Mentörlük	Evet	180	14.01	3.54	526	5.469	.000*
	Hayır	348	12.06	4.05			
Sorumluluk	Evet	180	9.73	2.70	526	.880	.379
	Hayır	348	9.51	2.72			
Uygun Kişilik Özellik	Evet	180	28.58	4.45	526	2.574	.010*
	Hayır	348	27.48	4.80			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Evet	180	24.39	3.88	526	1.714	.087
	Hayır	348	23.76	4.10			
Öğretimsel Planlama	Evet	180	11.07	2.60	526	2.526	.012*
	Hayır	348	10.44	2.79			
Toplam Öz Yeterlik	Evet	180	97.86	15.96	526	3.978	.000*
	Hayır	348	91.87	16.60			

*p<0.05

Tablo 14'te öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterliklerinin okullarında destek eğitim odası kursu açılması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre ölçeğin sorumluluk ve yaratıcılığı teşvik etme boyutları haricindeki boyutların tümünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Anlamlı farklılık çıkan tüm boyutlarda okulunda destek eğitim odası kursu açılan öğretmenlerin okullarında destek eğitim odası kursu açılmayan öğretmenlere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öyleyse okullarında destek eğitim odası kursu açılan öğretmenlerin okullarında destek eğitim odası kursu açılmayan öğretmenlere göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.11. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Destek Odasında Eğitim Verme Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin destek odasında eğitim verme değişkenine göre üstün yetenekliler eğitimine yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık

bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

Sınıf Öğretmenlerinin Destek Odasında Eğitim Vermesine Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Destek Odasında Eğitim Verme	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Akademik Yeterlik	Evet	54	11.19	2.65	526	5.927	.000*
	Hayır	474	8.88	2.71			
Mentörlük	Evet	54	15.57	3.86	526	5.700	.000*
	Hayır	474	12.40	3.88			
Sorumluluk	Evet	54	10.37	3.02	526	2.244	.025*
	Hayır	474	9.50	2.66			
Uygun Kişilik Özellik	Evet	54	30.78	4.24	526	4.922	.000*
	Hayır	474	27.52	4.65			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Evet	54	25.78	3.91	526	3.512	.000*
	Hayır	474	23.77	4.00			
Öğretimsel Planlama	Evet	54	12.11	2.58	526	4.182	.000*
	Hayır	474	10.49	2.71			
Toplam Öz Yeterlik	Evet	54	105.80	17.42	526	5.711	.000*
	Hayır	474	92.56	15.99			

*p<0.05

Tablo 15'te öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterliklerinin okullarında destek odasında eğitim verme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Anlamlı farklılık çıkan tüm boyutlarda okulunda destek odası eğitimi veren öğretmenlerin eğitim vermeyen öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamalarının olduğu gözlemlenmiştir. Bir diğer deyişle okullarında destek odasında eğitim veren öğretmenlerin eğitim vermeyen öğretmenlere göre öz yeterliklerinin daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.12. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Yaşları, Mesleki Kıdemleri, Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı ve BİLSEM'e Aday Öğrenci Gösterme Sayıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yaşları, mesleki kıdemleri, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve BİLSEM'e aday öğrenci gösterme sayıları arasındaki ilişki ile üstün yetenekliler eğitime yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Yaşları, Mesleki Kıdemleri, Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı ve BİLSEM'e Aday Gösterilen Öğrenci Sayıları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	Pearson Korelasyon (r)	Yaş	Mesleki Kıdem	Öğrenci Sayısı	BİLSEM'e Aday Gösterme Sayısı
Akademik Yeterlik	(r)	.065	.082	.067	.142**
	p	.137	.059	.124	.001
	N	528	528	528	528
Mentörlük	(r)	.094*	.099*	.069	.104*
	p	.031	.023	.115	.016
	N	528	528	528	528
Sorumluluk	(r)	-.036	-.021	-.084	.039
	p	.408	.636	.055	.370
	N	528	528	528	528
Uygun Kişilik Özellik	(r)	.000	.009	.035	.156**
	p	.997	.833	.424	.000
	N	528	528	528	528
Yaratıcılığı Teşvik Etme	(r)	-.040	-.020	.008	.106*
	p	.354	.653	.863	.015
	N	528	528	528	528
Öğretimsel Planlama	(r)	-.062	-.034	.049	.120**
	p	.156	.432	.263	.006
	N	528	528	528	528
Öz Yeterlik	(r)	.008	.026	.034	.145**
	p	.863	.545	.437	.001
	N	528	528	528	528

*p<0.05 (2-yönlü), **p<0.01 (2-yönlü)

Öğretmenlerin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlikleri ile yaşları, mesleki kıdemleri, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve BİLSEM’e aday gösterdikleri öğrenci sayıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda yaş ve mesleki kıdem ile mentörlük boyutu arasında pozitif yönlü küçük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Sahip olunan öğrenci sayısı ile üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). BİLSEM’e aday gösterilen öğrenci sayısı ile sorumluluk boyutu hariç tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif yönlü küçük bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0.05$).

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre yaratıcılığı destekleme ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Bağımsızlık	Erkek	199	8.48	1.30	526	-1.235	.218
	Kadın	329	8.62	1.28			
Bütünleştirme	Erkek	199	17.24	2.40	526	-1.901	.058
	Kadın	329	17.64	2.36			
Güdüleme	Erkek	199	13.15	1.80	526	-1.150	.251
	Kadın	329	13.33	1.79			
Yargılama	Erkek	199	16.55	2.53	526	-1.727	.085
	Kadın	329	16.92	2.30			
Esneklik	Erkek	199	17.35	2.38	526	-.415	.678
	Kadın	329	17.43	2.35			
Değerlendirme	Erkek	199	12.90	1.83	526	-.814	.416
	Kadın	329	13.04	1.79			
Sorgulama	Erkek	199	17.68	2.23	526	-.057	.955
	Kadın	329	17.69	2.29			

(Tablo 17'nin devamı)

Fırsat Verme	Erkek	199	17.73	2.15	526	-.441	.660
	Kadın	329	17.82	2.23			
Hayal Kırıklığı	Erkek	199	22.18	2.91	526	-.793	.428
	Kadın	329	22.38	2.84			
Toplam Yaratıcılığı	Erkek	199	143.25	16.93	526	-1.087	.278
	Kadın	329	144.87	16.50			

*p<0.05

Tablo 17'de öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Medeni Durumlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin medeni duruma göre yaratıcılığı destekleme ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18.

Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Bağımsızlık	Evli	445	8.57	1.27	526	.093	.926
	Bekâr	83	8.55	1.39			
Bütünleştirme	Evli	445	17.45	2.39	526	-.927	.355
	Bekâr	83	17.71	2.32			
Güdüleme	Evli	445	13.22	1.80	526	-1.085	.278
	Bekâr	83	13.46	1.78			
Yargılama	Evli	445	16.77	2.43	526	-.269	.788
	Bekâr	83	16.84	2.20			
Esneklik	Evli	445	17.38	2.35	526	-.592	.554
	Bekâr	83	17.54	2.39			
Değerlendirme	Evli	445	13.01	1.79	526	.656	.512
	Bekâr	83	12.87	1.89			
Sorgulama	Evli	445	17.67	2.28	526	-.374	.709

(Tablo 18'in devamı)

	Bekâr	83	17.77	2.25			
Fırsat Verme	Evli	445	17.78	2.19	526	-.305	.761
	Bekâr	83	17.86	2.23			
Hayal Kırıklığı	Evli	445	22.32	2.86	526	.340	.734
	Bekâr	83	22.20	2.91			
Toplam Yaratıcılığı	Evli	445	144.16	16.74	526	-.326	.745
Destekleme	Bekâr	83	144.81	16.34			

*p<0.05

Tablo 18'de öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre yaratıcılığı destekleme ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyine Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Bağımsızlık	Lisans	393	8.56	1.29	526	-.275	.784
	Lisansüstü	135	8.59	1.28			
Bütünleştirme	Lisans	393	17.50	2.41	526	.124	.901
	Lisansüstü	135	17.47	2.29			
Güdüleme	Lisans	393	13.30	1.82	526	.904	.367
	Lisansüstü	135	13.14	1.73			
Yargılama	Lisans	393	16.79	2.41	526	.212	.832
	Lisansüstü	135	16.74	2.34			
Esneklik	Lisans	393	17.43	2.36	526	.431	.666
	Lisansüstü	135	17.33	2.35			
Değerlendirme	Lisans	393	12.96	1.82	526	-.541	.589
	Lisansüstü	135	13.06	1.76			

(Tablo 19'un devamı)

Sorgulama	Lisans	393	17.69	2.27	526	.068	.946
	Lisansüstü	135	17.67	2.28			
Fırsat Verme	Lisans	393	17.87	2.19	526	1.425	.155
	Lisansüstü	135	17.56	2.20			
Hayal Kırıklığı	Lisans	393	22.42	2.85	526	1.636	.102
	Lisansüstü	135	21.96	2.88			
Toplam Yaratıcılığı	Lisans	393	144.52	16.71	526	.604	.546
Destekleme	Lisansüstü	135	143.51	16.57			

*p<0.05

Tablo 19'da öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Görev Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin görev yeri değişkenine göre yaratıcılığı destekleme ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20.

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yerine Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev Yeri	n	Ort.	Ss	F (2-525)	p
Bağımsızlık	İl Merkezi ^a	256	8.57	1.27	.102	.903
	İlçe Merkezi ^b	196	8.54	1.30		
	Köy ^c	76	8.62	1.34		
Bütünleştirme	İl Merkezi ^a	256	17.54	2.34	2.566	.078
	İlçe Merkezi ^b	196	17.24	2.36		
	Köy ^c	76	17.95	2.52		
Güdüleme	İl Merkezi ^a	256	13.27	1.77	.056	.945
	İlçe Merkezi ^b	196	13.27	1.78		
	Köy ^c	76	13.20	1.95		
Yargılama	İl Merkezi ^a	256	16.78	2.32	.519	.595

(Tablo 20'nin devamı)

	İlçe Merkezi ^b	196	16.68	2.37		
	Köy ^c	76	17.01	2.69		
	İl Merkezi ^a	256	17.39	2.31		
Esneklik	İlçe Merkezi ^b	196	17.39	2.35	.017	.983
	Köy ^c	76	17.45	2.56		
	İl Merkezi ^a	256	12.96	1.81		
Değerlendirme	İlçe Merkezi ^b	196	13.01	1.77	.051	.951
	Köy ^c	76	13.01	1.87		
	İl Merkezi ^a	256	17.70	2.20		
Sorgulama	İlçe Merkezi ^b	196	17.61	2.30	.331	.718
	Köy ^c	76	17.86	2.45		
	İl Merkezi ^a	256	17.82	2.13		
Fırsat Verme	İlçe Merkezi ^b	196	17.73	2.21	.092	.912
	Köy ^c	76	17.83	2.40		
	İl Merkezi ^a	256	22.31	2.87		
Hayal Kırıklığı	İlçe Merkezi ^b	196	22.24	2.83	.106	.900
	Köy ^c	76	22.42	2.99		
Toplam	İl Merkezi ^a	256	144.35	16.33		
Yaratıcılığı	İlçe Merkezi ^b	196	143.72	16.39	.264	.768
Destekleme	Köy ^c	76	145.34	18.56		

*p<0.05

Tablo 20’de öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin görev yerlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin görev yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu bulunmuştur ($p>0.05$).

4.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile 1. Derece Akranın Üstün Yetenekli Tanısı Alması Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin 1. derece akrabanın üstün yetenekli tanısı alması değişkenine göre yaratıcılığı destekleme ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

Sınıf Öğretmenlerinin 1. Derece Akrabasının Üstün Yetenekli Tanısı Almasına Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Tanılanma	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Bağımsızlık	Evet	99	8.73	1.30	526	1.381	.168
	Hayır	429	8.53	1.28			
Bütünleştirme	Evet	99	17.54	2.58	526	.217	.829
	Hayır	429	17.48	2.33			
Güdüleme	Evet	99	13.15	1.91	526	-.674	.500
	Hayır	429	13.29	1.77			
Yargılama	Evet	99	16.96	2.52	526	.836	.404
	Hayır	429	16.74	2.36			
Esneklik	Evet	99	17.48	2.48	526	.390	.697
	Hayır	429	17.38	2.33			
Değerlendirme	Evet	99	13.02	1.87	526	.205	.838
	Hayır	429	12.98	1.79			
Sorgulama	Evet	99	17.75	2.43	526	.301	.764
	Hayır	429	17.67	2.23			
Fırsat Verme	Evet	99	17.96	2.24	526	.862	.389
	Hayır	429	17.75	2.19			
Hayal Kırıklığı	Evet	99	22.62	2.83	526	1.207	.228
	Hayır	429	22.23	2.87			
Toplam Yaratıcılığı	Evet	99	145.20	17.71	526	.624	.533
Destekleme	Hayır	429	144.04	16.43			

*p<0.05

Tablo 21’de öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin 1. derece akrabanın üstün yetenekli tanısı alması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin 1. derece akrabanın üstün yetenekli tanısı alması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

4.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Resim veya Müzik Yeteneklerinin Olması Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin resim veya müzik yeteneklerinin olması değişkenine göre yaratıcılığı destekleme ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık

bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22.

Sınıf Öğretmenlerinin Resim veya Müzik Yeteneklerinin Olmasına Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Özel Yetenek	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Bağımsızlık	Evet	122	8.85	1.28	526	2.818	.005*
	Hayır	406	8.48	1.28			
Bütünleştirme	Evet	122	17.80	2.15	526	1.625	.105
	Hayır	406	17.40	2.44			
Güdüleme	Evet	122	13.48	1.70	526	1.560	.119
	Hayır	406	13.19	1.82			
Yargılama	Evet	122	17.16	2.18	526	1.993	.047*
	Hayır	406	16.67	2.44			
Esneklik	Evet	122	17.91	2.02	526	2.732	.007*
	Hayır	406	17.25	2.43			
Değerlendirme	Evet	122	13.25	1.53	526	1.814	.070
	Hayır	406	12.91	1.87			
Sorgulama	Evet	122	18.33	1.81	526	3.605	.000*
	Hayır	406	17.49	2.36			
Fırsat Verme	Evet	122	18.33	1.87	526	3.121	.002*
	Hayır	406	17.63	2.26			
Hayal Kırıklığı	Evet	122	22.93	2.37	526	2.758	.006*
	Hayır	406	22.12	2.97			
Toplam Yaratıcılığı	Evet	122	148.02	14.00	526	2.865	.004*
Destekleme	Hayır	406	143.13	17.24			

*p<0.05

Tablo 22’de öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin resim ya da müzik yeteneğinin olması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri bütünleştirme, güdüleme ve değerlendirme alt boyutlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($p>0.05$). Fakat diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu farka göre özel yeteneği olan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin özel yeteneği olmayan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alma değişkenine göre yaratıcılığı destekleme ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23.

Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilere Yönelik Eğitim Almasına Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Alma	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Bağımsızlık	Evet	203	8.83	1.12	526	3.730	.000*
	Hayır	325	8.40	1.36			
Bütünleştirme	Evet	203	17.85	2.18	526	2.754	.006*
	Hayır	325	17.26	2.47			
Güdüleme	Evet	203	13.36	1.65	526	.993	.321
	Hayır	325	13.20	1.88			
Yargılama	Evet	203	16.88	2.27	526	.784	.433
	Hayır	325	16.71	2.47			
Esneklik	Evet	203	17.53	2.30	526	.967	.334
	Hayır	325	17.32	2.39			
Değerlendirme	Evet	203	13.10	1.79	526	1.126	.261
	Hayır	325	12.92	1.81			
Sorgulama	Evet	203	17.89	2.23	526	1.651	.099
	Hayır	325	17.56	2.29			
Fırsat Verme	Evet	203	17.99	2.23	526	1.634	.103
	Hayır	325	17.66	2.17			
Hayal Kırıklığı	Evet	203	22.54	2.73	526	1.485	.138
	Hayır	325	22.16	2.94			
Toplam Yaratıcılığı Destekleme	Evet	203	145.96	15.84	526	1.853	.064
	Hayır	325	143.20	17.10			

*p<0.05

Tablo 23'te öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin daha önceden üstün yeteneklilerle ilgili eğitim almalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre ölçeğin bağımsızlık ve

bütünleştirme boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Buna göre üstün yeteneklilere yönelik eğitim almış öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin eğitim almamış öğretmenlere göre istatistiksel bakımdan anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür.

4.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile BİLSEM Öğrencisine Sahip Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM öğrencisine sahip olma değişkenine göre yaratıcılığı destekleme ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24.

Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM Öğrencisine Sahip Olmasına Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	BİLSEM Öğrencisi	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Bağımsızlık	Var	202	8.69	1.22	526	1.785	.075
	Yok	326	8.49	1.32			
Bütünleştirme	Var	202	17.69	2.36	526	1.518	.130
	Yok	326	17.37	2.39			
Güdüleme	Var	202	13.45	1.68	526	1.908	.057
	Yok	326	13.14	1.86			
Yargılama	Var	202	16.99	2.31	526	1.566	.118
	Yok	326	16.65	2.43			
Esneklik	Var	202	17.60	2.33	526	1.517	.130
	Yok	326	17.28	2.37			
Değerlendirme	Var	202	13.15	1.75	526	1.625	.105
	Yok	326	12.89	1.83			
Sorgulama	Var	202	17.93	2.22	526	1.959	.051
	Yok	326	17.53	2.29			
Fırsat Verme	Var	202	18.01	2.09	526	1.832	.068
	Yok	326	17.65	2.25			
Hayal Kırıklığı	Var	202	22.56	2.75	526	1.653	.099
	Yok	326	22.14	2.93			
Toplam Yaratıcılığı Destekleme	Var	202	146.07	15.85	526	1.970	.049*
	Yok	326	143.14	17.08			

* $p<0.05$

Tablo 24'te öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin sınıflarında BİLSEM öğrencisi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin ölçeğin toplam boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Aradaki farklılık incelendiğinde sınıfta BİLSEM öğrencisi olan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin BİLSEM öğrencisi olmayan öğretmenlere göre istatistiksel bakımdan anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu ifade edilebilir.

4.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Daha Önce BİLSEM'e Aday Öğrenci Gösterme Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin daha önce BİLSEM'e aday öğrenci gösterme değişkenine göre yaratıcılığı destekleme ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25.

Sınıf Öğretmenlerinin Daha Önce BİLSEM'e Aday Göstermesine Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Aday Gösterme	n	Ort.	Ss	F (4-523)	p
Bağımsızlık	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	8.50	1.28	1.066	.372
	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	8.60	1.40		
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	8.69	1.23		
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	8.82	1.36		
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	8.43	1.30		
Bütünleştirme	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	17.29	2.51	1.788	.130
	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	17.58	2.39		
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	17.75	2.27		
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	18.25	1.65		
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	17.24	2.39		
Güdüleme	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	13.18	1.90	1.046	.383
	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	13.28	2.02		
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	13.43	1.60		
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	13.64	1.37		
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	13.05	1.82		
Yargılama	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	16.69	2.43	.822	.511

(Tablo 25'in devamı)

	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	17.24	2.45		
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	16.72	2.29		
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	17.21	2.13		
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	16.68	2.52		
	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	17.36	2.43		
Esneklik	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	17.14	2.59	.730	.572
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	17.58	2.19		
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	17.82	2.16		
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	17.22	2.39		
	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	13.01	1.82		
Değerlendirme	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	12.90	1.99	1.069	.371
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	13.14	1.70		
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	13.14	1.74		
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	12.67	1.84		
	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	17.64	2.31		
Sorgulama	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	17.44	2.19	1.032	.390
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	17.86	2.22		
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	18.25	2.12		
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	17.47	2.33		
	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	17.70	2.25		
Fırsat Verme	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	17.78	2.22	1.311	.265
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	17.94	2.12		
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	18.50	1.71		
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	17.53	2.29		
	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	22.29	2.92		
Hayal Kırıklığı	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	22.16	2.94	1.257	.286
	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	22.50	2.73		
	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	23.07	2.21		
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	21.86	3.06		
	Genel Zihinsel Yetenek ^a	212	143.67	17.06		
Toplam	Resim veya Müzik Yeteneği ^b	50	144.12	17.59		
Yaratıcılığı	Genel Zihinsel-Resim Yeteneği ^c	147	145.61	15.47	1.174	.321
Destekleme	Genel Zihinsel-Müzik Yeteneği ^d	28	148.71	13.36		
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	142.15	17.8		

*p<0.05

Tablo 25'te öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin BİLSEM'e aday gösterme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin BİLSEM'e aday gösterme durumlarına göre

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

4.2.10. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Okulda Destek Eğitim Odası Kursunun Açılması Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin okullarında destek eğitim odası kursunun açılması değişkenine göre yaratıcılığı destekleme ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26.

Sınıf Öğretmenlerinin Okullarında Destek Eğitim Odası Kursunun Açılmasına Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Destek Eğitim Odası Kursu Açılması	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Bağımsızlık	Evet	180	8.77	1.18	526	2.586	.010*
	Hayır	348	8.46	1.33			
Bütünleştirme	Evet	180	17.57	2.25	526	.542	.588
	Hayır	348	17.45	2.44			
Güdüleme	Evet	180	13.33	1.76	526	.661	.509
	Hayır	348	13.22	1.82			
Yargılama	Evet	180	16.83	2.20	526	.341	.733
	Hayır	348	16.75	2.49			
Esneklik	Evet	180	17.48	2.28	526	.573	.567
	Hayır	348	17.36	2.40			
Değerlendirme	Evet	180	13.01	1.72	526	.223	.824
	Hayır	348	12.97	1.85			
Sorgulama	Evet	180	17.81	2.12	526	.873	.383
	Hayır	348	17.62	2.34			
Fırsat Verme	Evet	180	17.79	2.07	526	.008	.994
	Hayır	348	17.79	2.26			
Hayal Kırıklığı	Evet	180	22.28	2.73	526	-.114	.910
	Hayır	348	22.31	2.93			
Toplam Yaratıcılığı Destekleme	Evet	180	144.87	15.75	526	.602	.548
	Hayır	348	143.95	17.13			

* $p<0.05$

Tablo 26’da öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin okullarında destek eğitim odası kursunun açılması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin bağımsızlık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($p < 0.05$). Aradaki farklılık incelendiğinde okulunda destek eğitim odası kursu açılan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin okullarında destek eğitim odası kursu açılmayan öğretmenlere göre istatistiksel bakımdan anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür.

4.2.11. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Destek Odasında Eğitim Verme Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin destek odasında eğitim verme değişkenine göre yaratıcılığı destekleme ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27.

Sınıf Öğretmenlerinin Destek Odasında Eğitim Vermesine Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Destek Odası Eğitimi Verme	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Bağımsızlık	Evet	54	8.91	1.40	526	2.061	.040*
	Hayır	474	8.53	1.27			
Bütünleştirme	Evet	54	17.85	2.31	526	1.184	.237
	Hayır	474	17.45	2.39			
Güdüleme	Evet	54	13.46	1.77	526	.870	.385
	Hayır	474	13.24	1.80			
Yargılama	Evet	54	17.35	2.23	526	1.864	.063
	Hayır	474	16.71	2.40			
Esneklik	Evet	54	17.93	2.26	526	1.728	.085
	Hayır	474	17.34	2.36			
Değerlendirme	Evet	54	13.46	1.65	526	2.054	.040*
	Hayır	474	12.93	1.81			
Sorgulama	Evet	54	18.15	2.16	526	1.583	.114
	Hayır	474	17.63	2.28			
Fırsat Verme	Evet	54	18.24	2.21	526	1.601	.110
	Hayır	474	17.74	2.19			

(Tablo 27'nin devamı)

Hayal Kırıklığı	Evet	54	22.70	2.94	526	1.085	.278
	Hayır	474	22.26	2.86			
Toplam Yaratıcılığı	Evet	54	148.06	16.93	526	1.770	.077
	Hayır	474	143.83	16.60			

*p<0.05

Tablo 27'de öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin okullarında destek odasında eğitim verme durumuna göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin bağımsızlık ve değerlendirme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre okulunda destek odasında eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin eğitim vermeyen öğretmenlere kıyasla istatistiksel bakımdan anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür.

4.2.12. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Yaşları, Mesleki Kıdemleri, Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı ve BİLSEM'e Aday Gösterdikleri Öğrenci Sayıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yaşları, mesleki kıdemleri, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve BİLSEM'e aday gösterdikleri öğrenci sayıları ile yaratıcılığı destekleme ölçeğinin toplamı ve alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunup bulunmadığı Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Yaşları, Mesleki Kıdemleri, Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı ve BİLSEM'e Aday Öğrenci Gösterme Sayıları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

Değişken	Pearson Korelasyon (r)	Yaş	Mesleki Kıdem	Öğrenci Sayısı	BİLSEM'e Aday Gösterme Sayısı
Bağımsızlık	(r)	-.116**	-.120**	.020	.067
	p	.008	.006	.640	.123
	N	528	528	528	528
Bütünleştirme	(r)	-.125**	-.101*	-.012	.066
	p	.004	.020	.792	.128
	N	528	528	528	528
Güdüleme	(r)	-.063	-.067	.077	.045
	p	.148	.123	.077	.299
	N	528	528	528	528
Yargılama	(r)	-.111*	-.101*	.022	.014
	p	.010	.020	.622	.745
	N	528	528	528	528
Esneklik	(r)	-.080	-.072	.019	.025
	p	.068	.098	.670	.564
	N	528	528	528	528
Değerlendirme	(r)	-.073	-.051	.062	.041
	p	.093	.242	.154	.350
	N	528	528	528	528
Sorgulama	(r)	-.099*	-.092*	.056	.019
	p	.023	.035	.198	.659
	N	528	528	528	528
Fırsat Verme	(r)	-.075	-.079	.053	.044
	p	.087	.070	.221	.311
	N	528	528	528	528
Hayal Kırıklığı	(r)	-.075	-.060	.005	.026
	p	.085	.169	.900	.544
	N	528	528	528	528
Toplam	(r)	-.105*	-.094*	.036	.043
Yaratıcılığı	p	.016	.030	.406	.329
Destekleme	N	528	528	528	528

*p<0.05 (2-yönlü), **p<0.01 (2-yönlü)

(Tablo 29'un devamı)

	N	528	528	528	528	528	528	528
	(r)	.204**	.195**	.163**	.407**	.407**	.339**	.378**
Değerlendirme	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	528	528	528	528	528	528	528
	(r)	.201**	.222**	.173**	.435**	.420**	.303**	.391**
Sorgulama	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	528	528	528	528	528	528	528
	(r)	.169**	.183**	.148**	.442**	.426**	.301**	.375**
Fırsat Verme	p	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000
	N	528	528	528	528	528	528	528
	(r)	.190**	.188**	.175**	.452**	.402**	.293**	.380**
Hayal Kırıklığı	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	528	528	528	528	528	528	528
Toplam	(r)	.231**	.244**	.220**	.514**	.495**	.369**	.460**
Yaratıcılığı	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Destekleme	N	528	528	528	528	528	528	528

**p<0.01 (2-yönlü); 1-Akademik Yeterlik, 2-Mentörlük, 3-Sorumluluk, 4-Uygun Kişilik Özellik, 5-Yaratıcılığı Teşvik Etme, 6-Öğretimsel Planlama, 7-Öz Yeterlik

Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda yaratıcılığı destekleme ile öz yeterlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$). Yine aynı şekilde her iki ölçeğin de alt boyutlarında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($p<0.01$).

4.4. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterliklerini Yordama Durumuna Ait Bulgular

Regresyon analizinin ön koşullarından olan VIF değeri 1,0 ile 10'un arasında olduğu (Alpar, 2016) tespit edilmiştir. Ayrıca Regresyonun Standartlaştırılmış Artıkları normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterliklerini etkileyip etkilemediğinin anlaşılabilmesi amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30.

Öğretmenlerin Yaratıcılık Destekleme Düzeylerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Unstd. β	Std. Error β	B	t	P	%95 Güven Aralığı		Çoklu Bağlantı İstatistikleri	
						Alt Sınır	Üst Sınır	Tolerance	VIF
Sabit	27.777	5.607		4.954	.000	6.763	38.792		
Toplam									
Yaratıcılığı Destekleme	.458	.039	.460	11.873	.000	.383	.534	1,00	1,00
R= .460 R ² =.211 F ₍₅₂₆₎ =140.980, p<.01									

Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterliklerini etkileyip etkilemediğinin incelenmesi sonucunda yaratıcılığı destekleme düzeyinin öz yeterliği etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0.01$). Buna göre yaratıcılığı destekleme düzeyinin öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerini yordadığı söylenebilir ($R=.46$, $R^2=.21$, $p<.01$). Bir diğer deyişle öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin yaklaşık %21'ini yaratıcılığı destekleme düzeyleri açıklamaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme ölçeklerinden elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu alt başlıkta sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yeri, 1.derece akrabasının üstün yetenekli tanısı alması, resim veya müzik yeteneğinin olması, üstün yeteneklilere yönelik eğitim alma durumu, BİLSEM öğrencisine sahip olma durumu, daha önce BİLSEM'e aday gösterme, okulda destek eğitim odası kursu açılması, destek odasında eğitim verme, yaş, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı ve BİLSEM'e aday gösterilen öğrenci sayısı değişkenlerine göre tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmada üstün yeteneklilerin eğitiminde erkek sınıf öğretmenlerinin kadınlara göre mentörlük ve uygun kişilik özellik konusunda öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum Türk toplumunun bireylerin cinsiyetlerine uygun gördüğü rollerden, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre mesleki anlamda kendilerini geliştirmeye daha fazla zaman ayırabilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bek (2007) araştırmasında, kadın ve erkek öğretmenlere atfedilen rollerin farklılık gösterebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca McGrath ve Sinclair (2013) araştırmalarında ilkokulda görev yapan erkek öğretmenlerin öğrencileri için iyi birer rol model olduklarını, baba figürünü yansıttıklarını ve çocukların becerilerini geliştirme konusunda öğrencileri ile daha rahat iletişim kurdukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın bulgularının erkek öğretmenlerin öğrencilerine mentörlük yapma hususunda uygun kişilik özelliğine sahip oldukları sonucunu desteklediği söylenebilir. Buna ek

olarak sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitiminde kişilik özelliği bakımından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların bulunduğu araştırma sonuçları (Aslan ve Yurtal, 2023; Girgin ve Şahin, 2019) bulgularımızla örtüşürken Abanoz'un (2021) araştırmasında mentörlük alt boyutunda elde ettiği kadın sınıf öğretmenlerinin erkeklerden daha yeterli olduğu sonucunun bulgularımızla örtüşmediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitiminde cinsiyet değişkeni bakımından ölçeğin toplamı ile diğer alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Genel olarak alanyazında öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitime yönelik öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı yönünde çok sayıda çalışmanın (Güneş, 2015; Karademir-Ünlü, 2019; Özata, 2022; Uzun, Özkılıç ve Şentürk, 2010) bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmada benzer sonuçlar elde eden Özata (2022) bu durumu erkek ve kadın öğretmenlerin benzer inanç geliştirmeleriyle açıklarken Karademir-Ünlü (2019) cinsiyetlerine bağlı olmaksızın bütün öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri özelliklerine uygun şekilde yetiştirme çabasında olmalarına bağlamaktadır.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitime Yönelik Öz Yeterlikleri ile Medeni Durumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime yönelik öz yeterlik ölçeğinin sadece sorumluluk alt boyutunda medeni durum değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bekâr öğretmenlerin öğrencilerine karşı sorumluluk konusunda evli öğretmenlere göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum; evli öğretmenlerin kendileri, eşleri ve varsa çocuklarına karşı yerine getirmeleri gereken sorumluluklar ile iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle gerçekleşmiş olabilir. Evli öğretmenler okul dışındaki yoğunlukları nedeniyle öğrencilerine yeterince zaman ayıramamakta ve bunun sonucunda öğrencilerine karşı sorumlulukta dezavantajlı duruma düşebilmektedir. Bekâr öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerine daha fazla zaman ayırıp onların eğitimiyle daha yakından ilgilenebildikleri düşüncesinden hareketle sorumluluk konusunda evli öğretmenlerden daha iyi olabilecekleri söylenebilir. Sağlam ve Kaplancı'nın (2020) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluklarıyla ilgili gerçekleştirdiği araştırmada öğretmeni bekâr olan öğrencilerin, öğretmeni evli olan öğrencilere göre sorumluluk bakımından çok daha iyi düzeyde oldukları görülmüştür. Araştırmacıların bu durumu çalışmamızın

sonucuyla benzer şekilde bekâr öğretmenlerin öğrencilerine daha fazla zaman ayırmalarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Ölçeğin toplamı ve diğer alt boyutlarında öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin medeni durum bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Bu durum; öğretmenin almış olduğu alan uzmanlığı eğitimi, formasyon, genel ve özel kültür yeterlikleri gibi donanımlara sahip olmayla ilişkilendirilebilir. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda (Erdoğan ve Üredi, 2023; İş, Alas, Aksoy ve Ercan, 2023) bulgularımızı destekler şekilde medeni durum bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Araştırmacılar bu durumun nedenini öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları eğitim ve hizmet içi kurslarla ilişkilendirmiştir. Daştan'ın (2016) da okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilere yönelik tutumlarını karşılaştırdığı araştırmada benzer şekilde öğretmenlerin öz yeterlikleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşıldığı görülmüştür. Araştırmaların çoğunda öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterliklerinde evli veya bekâr olmaları arasında farklılığın bulunmaması olumlu bir sonuç olarak düşünülebilir. Çünkü öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olmadan görevlerini yerine getirmeleri mesleki anlamda profesyonel bir tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin tamamında eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Aradaki fark incelendiğinde tüm boyutlarda lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin lisansüstü ile ilgili yaptıkları çalışmaların; onların alan uzmanlıkları, araştırma becerileri, mesleki ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde Duymaz'ın (2019) sınıf öğretmenlerinin özel yeteneklilerin eğitimine yönelik tutum ve öz yeterlikleriyle ilgili yaptığı araştırmada; eğitim düzeyi açısından ölçeğin toplamı ile akademik, mentörlük ve sorumluluk alt boyutlarında anlamlı bir ilişkiye ulaşıldığı görülmüştür. Ölçeğin toplamı, mentörlük ve

sorumluluk boyutlarında yüksek lisans yapan öğretmenlerin puan ortalamaları lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlerden yüksek bulunmuş fakat ölçeğin akademik alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının lisans mezunu öğretmenlerden yüksek olduğu şeklinde beklenenden farklı bir sonuca ulaşıldığı görülmüştür. Aslan ve Yurtal'ın (2023) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili araştırmaları sonucunda ölçeğin toplamı, akademik ve planlama alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve tüm boyutlarda anlamlılığın lisansüstü eğitim yapan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Abanoz (2021) araştırmasında ölçeğin sadece yaratıcılığı teşvik alt boyutunda anlamlı sonuca ulaşmış ve bu farklılığın eğitim düzeyi yüksek olan öğretmen grubu lehine olduğunu belirtmiştir. Alanyazında araştırma bulgularımızla örtüşen bu çalışmaların dışında öğretmen öz yeterliği ile eğitim düzeyi arasında herhangi bir anlamlı ilişkinin bulunmadığı yönünde sonuçlara da (Çalışkan ve Baloğlu, 2023; Kestanlıoğlu, 2018) rastlanmıştır. Normal şartlarda kendi alanlarında eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki farkındalıklarının da yüksek olması beklenir. Alanyazında birbiriyle örtüşmeyen sonuçlara ulaşılmasında; bazı öğretmenlerin mesleki alanları dışında yüksek lisans yapıyor olmaları, veri toplama araçları ve örneklem grubunun farklı olması gibi durumlar neden olmuş olabilir.

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Görev Yeri Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine yönelik öz yeterlikleri görev yeri değişkeni bakımından incelendiğinde sadece sorumluluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuş, ölçeğin toplamı ve diğer alt boyutlarında herhangi bir anlamlılık tespit edilmemiştir. Bu durum; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların araç-gereç, ulaşım, teknoloji ve çevre şartları bakımından benzer özelliklere sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Özata'nın (2022), sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin öz yeterliklerini görev yaptıkları okulun konumu bakımından incelediği araştırmasında ölçeğin sadece danışmanlık alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın il ve ilçede görev yapan öğretmenler arasında ilde görevli öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin diğer boyutlarında elde ettiğimiz bulgularla örtüşecek şekilde öğretmenlerin öz yeterliği ile görev yapılan yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazında öğretmenlerin öz yeterlikleri ile

görev yapılan yer değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşan araştırma bulgularının (Uysal ve Yumuşak, 2018; Candaş ve Özmen, 2022) yanında şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin kırsal bölgede çalışanlara göre öz yeterliklerinin yüksek olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularına da (Korkut ve Babaoğlu, 2012; Aytaça, 2018; Aslan, 2019) rastlanılmıştır. Çalışılan örneklem grubunun farklılığı birbiriyle örtüşmeyen sonuçlara ulaşılmasına neden olmuş olabilir.

5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile 1. Derece Akrabanın Üstün Yetenekli Tanısı Alması Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine yönelik öz yeterlikleri üstün yetenek tanısı konmuş 1. derece akrabanın olması değişkeni bakımından incelendiğinde ölçeğin toplamı ile akademik, mentörlük, sorumluluk ve öğretimsel planlama alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa ulaşıldığı görülmüştür. Aradaki farklar incelendiğinde üstün yetenek tanısı konmuş 1. derece akrabası olan öğretmenlerin puan ortalamaları tüm boyutlarda diğerlerinden yüksek bulunmuştur. Bu durum, üstün yetenekli bireylerle bağı bulunan kişilerin yaşantıyla edindikleri deneyimler sonucunda bu bireyleri daha iyi tanıdıkları ve bunun neticesinde bu bireylere daha uygun eğitim imkânı sunabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Duymaz'ın (2019), üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterliğine yönelik araştırmasında çalışmaya katılan öğretmenlerin %12.7'sinin çocuğunun özel yetenekli olarak tanılandığı ve ölçeğin toplamı ile sorumluluk alt boyutu haricindeki tüm boyutlarda üstün yetenekli olarak tanılanmış çocuğu bulunan öğretmen grubunun puan ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur. Duymaz'ın (2019) araştırma bulgularının elde ettiğimiz sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir. Sak (2020), bireysel farklılığın büyük bir kısmının genetik kodlarda saklı olduğunu ve bireylerin zihinsel kodları da dâhil olmak üzere farklı genetik donanımlarla dünyaya geldiklerini belirtmiştir. Bu nedenle zekânın bireyden bireye farklılıklar gösterdiğini ve bunun en önemli nedenlerinden birinin genetik değişkenler olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamdan hareketle genetiğin bireysel farklılıkların oluşumunda etken olduğu söylenebilir. Benzer özellik gösteren bireylerin birbirini daha iyi tanıyabileceği düşüncesinden hareketle, üstün yetenekli bireylerle benzer özellik gösteren öğretmenlerin bu öğrencileri ihtiyaçları doğrultusunda daha iyi eğitebilecekleri düşünülebilir.

5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Resim veya Müzik Yeteneğinin Olması Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine yönelik öz yeterlikleri resim veya müzik yeteneğine sahip olma değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin tüm boyutlarında resim veya müzik alanında yeteneği bulunan öğretmenlerin puanları yeteneği bulunmayan öğretmenlerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Resim, müzik gibi sanat dallarıyla ilgilenenlerin kendi potansiyellerinin farkına vardıkları ve potansiyellerini açığa çıkarabildikleri söylenebilir. Kendi potansiyellerinin farkında olan kişiler, çocuklarda bulunan özel yetenekleri daha kolay keşfedebilir. Bu durum, öğretmenlerin özel yeteneğe sahip olmalarının üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında müzik dersleri ile matematik derslerinin entegrasyonu sonucunda müzik alanındaki öğrencilerin matematik dersindeki başarılarının arttığı, Mozart'ın müziklerinin matematikteki başarıyı olumlu yönde etkilediği şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır (An ve Tilman, 2015; Boyd, 2013). Garvis ve Pendergast'ın (2011) araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin dans, drama, resim ve müzik gibi sanat alanlarına yönelik inançları İngilizce ve matematik gibi dersleri etkilediği şeklindedir. Alanyazındaki bu bulguların sonuçlarımızla örtüştüğü düşünülebilir. Sonuç olarak güzel sanat alanlarına ilgisi ve yeteneği bulunan öğretmenlerin, bazı alanlarda üstün yetenekli öğrencilerine daha iyi eğitim verebilecekleri söylenebilir.

5.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alma durumuna göre incelendiğinde ölçeğin tüm boyutlarında üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alan öğretmenlerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Abanoz (2021) araştırmasında, üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alan öğretmenlerin sınıflarındaki üstün yetenekli öğrenci oranını %24.9, eğitim almamış öğretmenlerin sınıflarındaki üstün yetenekli öğrenci oranını %17.5 şeklinde bulmuştur. Alanyazında hizmet içi eğitim veya kurs alan sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin eğitiminde yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduklarını ortaya koyan birçok çalışmaya rastlanmıştır (Abanoz, 2021; Aslan ve Yurtal, 2023; Özata, 2022). Bunun yanında öğretmenlerin mesleki becerilerini artırabilmeleri

için hizmet içi eğitim almaları gerektiğini vurgulayan birçok çalışma da bulunmaktadır (Essel, Badu, Owusu-Boateng ve Saah, 2009; Osamwonyi, 2016). Eker (2020) özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik öğretmen programı geliştirmiş ve araştırmasını deneysel çalışma modeliyle gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda mesleki yeterliği artırmaya yönelik programa katılan öğretmen grubunun yeterliklerinde artış görülmüştür. Baykoç ve Dönmez (2016), birçok eğitimcinin sınıflarındaki üstün yetenekli öğrenciyi tanımadıklarını, yönlendiremediklerini ve onlara ihtiyaç duydukları eğitim olanaklarını sağlayamadıklarını belirtmiş ve bu öğretmenlere üstün yetenekli çocukların potansiyellerini ortaya çıkarabilmelerini sağlayacak teorik ve uygulamalı eğitim vermenin öneminden bahsetmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak üstün yeteneklilerle ilgili pratik ve teorik bakımdan eğitilen öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda başarılarının artırılabilirliği söylenebilir.

5.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile BİLSEM Öğrencisine Sahip Olma Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri BİLSEM öğrencisine sahip olma değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin tüm boyutlarında BİLSEM öğrencisine sahip olan öğretmenlerin olmayanlara göre puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Aslan ve Yurtal'ın (2023) araştırmalarında sınıfında üstün yetenekli öğrenci bulunan öğretmenlerin, bulunmayan öğretmenlere göre öz yeterlikleri incelenmiş ve ölçeğin sorumluluk alt boyutu haricindeki diğer tüm boyutlarda sınıfında üstün yetenekli öğrenci olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer konuda yapılan başka araştırma sonuçlarının da (Abanoz, 2021; Şayir, 2015) bulgularımızı desteklediği görülmüştür. Starko ve Schack (1989) çalışmalarında sınıfında üstün yetenekli olan öğretmenlerin öz yeterliklerinde farklılaşmalar olduğunu bulmuş ve bu sonucu hem üstün yetenekli çocuklar ile çalışma deneyimine hem de bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ilginin artmasıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu durum sınıflarında BİLSEM öğrencisi yani üstün yetenekli öğrenci bulunan öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili mesleki bilgi ve deneyimlerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamdan hareketle üstün yeteneklilerle ilgili mesleki deneyimi artan sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere potansiyellerini açığa çıkarabilecekleri daha uygun

eğitim koşulları sunabilecekleri söylenebilir.

5.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Öğrencileri BİLSEM’e Aday Gösterme Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri BİLSEM’e aday gösterme durumlarına göre incelendiğinde akademik yeterlik, mentörlük, uygun kişilik özellik, öğretimsel planlama alt boyutları ile ölçeğin toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşıldığı görülmüştür. Veri toplanırken aday gösterme durumu değişkeninin maddeleri “genel zihinsel yetenek”, “resim veya müzik yeteneği”, “genel zihinsel-resim yeteneği”, “genel zihinsel-müzik yeteneği”, “hiç aday göstermedim” şeklinde sınıflandırılmıştır. Anlamlı farklılığın bulunduğu tüm boyutlarda elde edilen puanlar incelendiğinde “genel zihinsel ve müzik yeteneği alanlarında aday gösteren öğretmenlerin, BİLSEM’e hiç aday göstermeyen öğretmenlerden” istatistiksel bakımdan anlamlı derecede daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerini BİLSEM’e aday gösterirken daha çok genel yetenek ve müzik alanlarını tercih ettiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 17.2’sini hiçbir öğrencisini aday göstermediği görülmektedir. Akar ve Uluman (2013) araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli bireyleri doğru aday gösterme oranını % 14.5, Sıcak (2014) araştırmasında bu oranı %18, Abanoz (2021) ise % 31.3 şeklinde bulmuştur. Bu durum zamanla sınıf öğretmenlerinin doğru aday gösterme düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Callahan (2005) üstün yetenekli öğrencilerin aday gösterilme sürecinin karmaşık bir konu olduğunu belirtmiştir. Schroth ve Helfer (2008) araştırmalarında eğitimcilerin uygulanan standart testler, öğretmen tavsiyesi ve portfolyo dosyalarını üstün yeteneklileri tanılamada doğru araçlar olarak kabul ettiklerini ancak ebeveynlerin bu durumu doğru bulmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bracken ve Brown (2006) üstün yetenekli öğrencilerle sık sık iletişimde oldukları ve onları gözlemleyebildikleri için öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin tespit edilmesinde önemli bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Hansen ve Feldhusen (1994) araştırmalarında üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alan ve almayan öğretmenleri karşılaştırmış ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili üniversitede ders alan veya hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin bu bireyleri daha doğru tespit ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu

durumlardan hareketle üstün yetenekli bireylerle ilgili eğitim alan ve onlarla etkileşim halinde olan öğretmenlerin BİLSEM'e doğru öğrenciyi doğru alana yönlendirme düzeyinde artış olabileceği söylenebilir.

5.1.10. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Okulda Destek Eğitim Odası Kursu Açılması Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri okulda destek eğitim odası kursu açılması bakımından incelendiğinde ölçeğin sorumluluk ve yaratıcılığı teşvik etme alt boyutları haricindeki tüm boyutlarda puan ortalamalarının okulda destek eğitim odası kursu açılan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Öpengin (2018) okul idarecileriyle gerçekleştirdiği görüşmeler sonucunda okul yönetiminin destek eğitim uygulaması sayesinde okullarının daha çok tanındığını ve ulusal proje yarışmalarında başarı elde etmede destek eğitim odasının fayda sağladığı şeklinde görüş belirttiklerini ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odaları hakkında olumlu görüş içeren başka araştırmalar da (Long, Barnett ve Rogers, 2015) bulunmaktadır. Öpengin (2018) destek eğitim odası uygulamalarında arkadaşlar arası ilişkilerde olumsuz durum yaşanmadığını da ifade etmiştir. Üstün yetenekli öğrencisi bulunan veliler okul ortamında öğrencilerine farklı eğitim verilmesi gerektiğini (Van der Meulen vd., 2014) vurgulayarak destek eğitim odası ile ilgili memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Alanyazında destek eğitim odalarının sayısının (Afat, 2017) ve kalitesinin (Nar, 2017; Yavuz ve Yavuz, 2016) artırılması yönünde araştırma sonuçlarına rastlansa da elde edilen araştırma bulgularından hareketle okul yönetimi, öğretmen, veli ve öğrencilerin destek eğitim odasına karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu bağlamdan hareketle okullarda destek eğitim odalarının bulunması, sahiplenilmesi ve desteklenmesinin öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimlerine yönelik yeterliklerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5.1.11. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Destek Odasında Eğitim Verme Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri destek eğitim odasında ders verme durumuna göre incelendiğinde ölçeğin tüm

boyutlarında ders veren öğretmenlerin vermeyen öğretmenlere göre puan ortalamalarının anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Aslan ve Yurtal'ın (2023) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin üstün yetenek tanısı konmuş öğrencilere destek eğitim odasında kurs verme durumları ölçeğin sorumluluk ve yaratıcılığı teşvik alt boyutları haricindeki diğer boyutlarında istatistiksel olarak bulgularımızla örtüşecek şekilde anlamlı bulunmuştur. Afat (2017) toplumda genel olarak yaklaşık %2 oranında üstün yetenekli bulunduğundan hareketle araştırmayı yaptığı ilde destek odasında eğitim alan gurubun oransal olarak %1'in altında olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırmanın gerçekleştirildiği ilin Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından zenginleştirme tedbiri bulunan öğrencilerden sadece %44'üne destek odasında eğitim verildiği belirtilmiştir. Bu çalışmada üstün yetenek tanısı konmuş öğrencilere destek eğitimi odasında kurs veren sınıf öğretmenlerinin %10.2 oranında olduğu görülmüştür. Çalışmamızdan ve diğer çalışmalardan elde edilen bulgulardan yola çıkarak destek eğitimi odasında ders veya kurs veren öğretmenlerin oranının düşük olduğu söylenebilir. Bu duruma okullarda yeterli alt yapının bulunmaması, bazı öğretmen ve öğrenci velilerinin üstün yetenekli öğrencilere destek eğitimi odasında kurs verilebileceğini bilmemeleri, öğretmenlerin zenginleştirilmiş eğitim planı hazırlama konusunda yeterli olmamaları gibi farklı nedenler yol açmış olabilir. Bunun yanında alanyazında üstün yeteneklilerle destek eğitim odasını gerçekleştiren öğretmenlerin görüşlerini kapsayan araştırmalarda (McCulloch, 2010; Öpengin, 2018) genellikle olumlu görüşlerin ön planda olduğu söylenebilir. Öpengin (2018) destek eğitimi odasına yönelik olumlu düşüncelere ulaşılmasında öğretmenlerin öz verili çalışmasının etkisini vurgulamış ve destek eğitimi uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, öğrenciye ve okula da faydalarının olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde destek eğitim odasında ders veren öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin arttığı görülmüş ve bu bağlamda destek eğitim odalarının alt yapılarının desteklenerek yaygınlaştırılmalarının öğrenci ve okula da büyük faydalar sağlayabileceği söylenebilir.

5.1.12. Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Yaşları, Mesleki Kıdemleri, Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı ve BİLSEM'e Aday Öğrenci Gösterme Sayıları Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri yaş değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin sadece mentörlük alt boyutunda pozitif yönlü

küçük bir ilişki bulunmuş, ölçeğin toplamı ile diğer alt boyutlarında herhangi bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Alanyazında öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yaş değişkeni arasında hem bulgularımızla örtüşecek şekilde anlamlı farklılık bulunmadığı yönünde araştırma sonuçlarına (Çalışkan ve Baloğlu, 2023; Guskey ve Passaro, 1994; Yavuz, 2020) hem de anlamlı farklılık bulunduğu yönünde araştırma sonuçlarına (Abanoz, 2021; Sürmeli, 2015) rastlanmıştır. Abanoz (2021) araştırmasında 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin 50 yaş ve üstü öğretmenlere göre üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda daha bilinçli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Normal şartlarda mesleki kıdemi fazla yaşça büyük öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olması beklenir. Ancak araştırma bulgularımızda mentörlük boyutu haricindeki diğer tüm boyutlarda yaş değişkeni ile öğretmen öz yeterliği arasında ilişki bulunmamasına genç öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili daha fazla araştırma yapmaları, deneyimli öğretmenleri gözlemlmeleri gibi durumlar neden olmuş olabilir. Nitekim Bandura (1995), insanların başka insanları gözlemlmeleri sonucunda onları rol model alarak öğrenebileceklerini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin sadece mentörlük alt boyutunda pozitif yönlü küçük bir ilişki bulunmuş, ölçeğin toplamı ile diğer alt boyutlarında herhangi bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Aslan ve Yurtal (2023) sınıf öğretmenlerinin, Girgin (2021) İngilizce öğretmenlerinin, üstün yeteneklilere yönelik öz yeterliklerini mesleki kıdem açısından incelemiş ve araştırmalarında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Özata (2022) araştırmasında ölçeğin sadece sorumluluk alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine çok küçük düzeyde anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçlarının büyük oranda çalışmamızla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak alanyazında öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin kıdemlerinin artışıyla doğru orantılı arttığı yönünde araştırma sonuçları da (Ghaith ve Yaghi, 1997; Güvenç, 2011) bulunmaktadır. Araştırmalar incelendiğinde öğretmen öz yeterliklerinde mesleki kıdem açısından ortak bir sonuca ulaşılamadığı görülmektedir. Bu duruma çalışmaların yapıldığı yılların, örneklem grubunun ve öğretmenlere verilen eğitimlerin farklılığı neden olmuş olabilir. Günümüzde öğretmen adaylarına üniversitelerde üstün yeteneklilerle ilgili eski mezunlara kıyasla daha fazla bilgi aktarımı sağlanabildiği düşünülmektedir. Bunun sonucunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki açıdan deneyimli öğretmenlere karşı dezavantajlı durumlarının ortadan kalktığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri ile sahip olunan öğrenci sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen öz yeterlik inancı ile sahip olunan öğrenci sayısı arasında farklılık bulunup bulunmadığını inceleyen (Çimen, 2007; Seçer, 2009; Toy ve Duru, 2016) araştırma sonuçlarının bulgularımızla örtüştüğü görülmüştür. Bu duruma, araştırmanın örneklemini oluşturan Osmaniye ilinde sınıf mevcutlarının ortalama 26 öğrenci ile kalabalık olmayışı neden olmuş olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri ile BİLSEM'e aday gösterilen öğrenci sayısı arasında ölçeğin sorumluluk alt boyutu hariç tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif yönlü küçük bir ilişki bulunmuştur. Abanoz (2021) araştırmasında BİLSEM'e hiç aday göstermeyen öğretmen grubunun %86.8'inin sınıfında üstün yetenekli öğrenci olmadığını, BİLSEM'e aday gösteren öğretmenlerden en az bir öğrencisi BİLSEM'e yerleşenlerin %49.6'sının sınıflarında üstün yetenekli öğrenci olduğunu tespit etmiştir. Çalışkan ve Baloglu'nun (2023) araştırmasına katılan sınıf öğretmenlerinin %81.7'sinin öğrencilerini üstün yetenek tanısı için yönlendirdikleri, sınıflarında üstün yetenek tanısı konmuş öğrenci ile karşılaşan öğretmen oranının %29 şeklinde olduğu görülmüştür. Alanyazında bulgularımızı destekleyen araştırma sonuçları bulunduğu hâlde sınıf öğretmenlerinin üstün yetenek tanısı için yönlendirdikleri öğrencilerin sadece sayısını dikkate almanın öz yeterliklerini belirlemede yeterli bir ölçüt olmadığı söylenebilir. Nitekim alanyazında öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterliklerinde etkili ve nesnel aday göstermenin önemini vurgulayan çalışmalar (Dereli, 2019; Siegle vd., 2010) bulunmaktadır. Bu bağlamdan hareketle bundan sonra yapılacak araştırmalarda üstün yetenek tanısı konmak için öğretmenler tarafından yönlendirilen öğrencilerin kaçının gözlem formları ve yetenek özellikleri dikkate alınarak yönlendirildiği ile ilgili bilgiler toplanmasının öğretmen yeterliği ile ilgili daha doğru sonuçlar ortaya koyabileceği söylenebilir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu alt başlıkta sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yeri, 1. derece akrabanın üstün yetenekli tanısı alması, resim veya müzik yeteneğinin olması, üstün yeteneklilere yönelik eğitim alma

durumu, BİLSEM öğrencisine sahip olma durumu, daha önce BİLSEM’e aday gösterme, okulda destek eğitim odası kursu açılması, destek odasında eğitim verme, yaş, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı ve BİLSEM’e aday gösterilen öğrenci sayısı değişkenlerine göre tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin cinsiyetlerine bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde bulgularımızla örtüşen araştırmalara (İnel-Ekici, 2016; Kaya, 2018; Leylak ve Say, 2021; Pehlivan, 2019; Yousaf ve Ghayas, 2015) rastlanmaktadır. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak yaratıcılığı destekleyen davranışların cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu ve öğretmenin araştırmalar yaparak kendini geliştirmesiyle ilgili bir durum olduğu söylenebilir. Alanyazında bulgularımızla örtüşmeyen araştırmalar da (Gülel, 2006; Kirişçi ve Sarıkaya, 2023) bulunmaktadır. Araştırma bulgularımızdan farklı sonuçlara ulaşılmasına örneklem grubu ve sayısı, kullanılan ölçeklerin farklı olması gibi durumlar neden olmuş olabilir.

5.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Medeni Durumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin medeni durumlarına bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada yaratıcılığı destekleme düzeyi ile medeni durum arasında farklılık bulunmamasına öğretmenlerin eğitim, sosyo-kültürel özellik ve çalışma ortamı bakımından benzer özelliklere sahip olmaları neden olmuş olabilir. Alanyazında araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmalara (Batdal-Karaduman ve Çiftçi, 2018; Kurnaz, 2011; Polat, 2017) rastlanmıştır. Fakat Baloğlu (2020) sınıf öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıklarını medeni durum değişkenine göre incelediği araştırmasında toplumsal ve yönetsel yaratıcılık alt boyutlarında anlamlılık tespit etmiştir. Baloğlu (2020) elde edilen sonucu bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha geniş bir sosyal çevreye sahip olmaları ve sosyal çevreye çabuk uyum

sağlamlarına bağlamıştır. Öğretmenlerin yaratıcılıkları ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılmasında çalışılan örneklem grubunun ve ölçeklerin farklılığı neden olmuş olabilir.

5.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri almış oldukları eğitim düzeyine bağlı olarak değişmemektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin alanları dışında yüksek lisans veya doktora yapıyor olmalarından, mezun olunan eğitim programlarında yaratıcılığı geliştirecek etkinlik ve konulara yeterince yer verilmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Polat'ın (2017) araştırma sonuçlarının bulgularımızla örtüştüğü görülmüştür. Kaya (2018) araştırmasında eğitim düzeyi değişkeni bakımından ölçeğin yalnızca bağımsızlık alt boyutunda lisansüstü mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa ulaşmış ve bu durumu yüksek lisans eğitimi gören öğretmenlerin yaratıcı becerilerinin gelişmesine bağlamıştır. Lisansüstü eğitimi almış öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin lisans mezunu öğretmenlerden yüksek olduğu yönünde başka araştırma (Ar, 2023; Uğurlu ve Ceylan, 2014) bulgularına da rastlanmıştır. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşılmasında çalışmaya katılan öğretmen gruplarının almış oldukları eğitimlerin yaratıcılığa etkilerinin değişkenlik göstermesi neden olmuş olabilir.

5.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Görev Yeri Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin görev yaptıkları yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Yıldırım'a (2006) göre zengin uyarıcıların olduğu ortamdaki bireylerin yaratıcılıklarının yüksek olması beklenir. Bu bağlamdan hareketle araştırmaya katılan öğretmenler farklı yerleşim birimlerinde görev yapıyor olsa da çalıştıkları ortamların yaratıcılığı geliştirme bakımından benzer özellikte olduğu söylenebilir. Bunun yanında il ve ilçe merkezlerinde sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal faaliyet bakımından zengin uyarıcı ortamlar bulunsa da köy ve belde gibi kırsal yerleşim bölgelerinde gezi, gözlem yoluyla yaratıcılığı zenginleştirecek doğal ortamların varlığı bu dezavantajlı durumu ortadan kaldırıyor olabilir. Ayrıca günümüzde ulaşım imkânlarının gelişmesiyle köy ve belde

gibi kırsal yerleşim bölgesinde çalışan öğretmenlerin birçoğunun il veya ilçe merkezinde ikamet ettiği söylenebilir. Bu durumlar nedeniyle öğretmenlerin çalıştıkları farklı yerleşim yerleri yaratıcılık düzeylerini etkilemiyor olabilir. Benzer şekilde Chien ve Hui (2010) okul öncesi gruplar üzerine Taiwan, Hong Kong ve Shanghai gibi farklı yerleşim bölgelerinde araştırmalar yapmış ve bunun sonucunda yaratıcılığın bu yerleşim yerleri arasında değişmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı üzerinde çocukluklarının geçtiği yerleşim yerlerinin etkisinin bulunmadığı (Çoban ve İnan, 2020; Gülel, 2006) şeklinde araştırma sonuçlarının yanında, öğretmenlerin çocukluklarının geçtiği yerleşim bölgelerinin yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğu (Polat, 2017) sonucuna ulaşan araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Bu duruma, farklı örneklemlemlerle çalışılmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

5.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile 1. Derece Akrabanın Üstün Yetenekli Tanısı Alması Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin 1. dereceden yakınlarının üstün yetenekli tanısı alması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma yaratıcılığın gelişiminde kalıtsal etkinin tek başına yeterli bir unsur olmaması neden olmuş olabilir. Karakuş (2001) doğuştan sahip olunan yeteneklerle yaratıcılığın karıştırıldığını ve üniversite öncesi yaşlarda en zeki öğrencilerin en yaratıcı bireyler olmadığı yönünde ilginç araştırma sonuçlarının bulunduğunu belirtmiştir. Sak (2014) yaratıcılığın gelişiminde düşünme becerileri, tutumlar, duygular, başka insanlarla çalışabilme yeteneği ve çevresel etkenlerin etkili olduğunu savunmuştur. Araştırma sonuçlarımızla örtüştüğü ve sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yakın akrabalarından üstün yetenekli birinin varlığıyla ilişkilendirilemeyeceği söylenebilir.

5.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Resim veya Müzik Yeteneklerinin Olması Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri resim veya müzik yeteneğine göre incelendiğinde ölçeğin bağımsızlık, yargılama, esneklik, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı alt boyutları ile ölçeğin toplamında özel yeteneği olan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin diğerlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bulgularımızla örtüşen çalışmalar

bulunmaktadır. Doğramacıoğlu (2016) araştırmasında güzel sanatlar lisesi öğrencileri ile diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencileri yaratıcı becerileri bakımından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda güzel sanatlar lisesi ile diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve bu farklılığın güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu belirtilmiştir. Alanyazında sanat eğitiminin bireylerin yaratıcı düşüncelerini desteklediği yönünde başka araştırma bulguları da (Dikici, 2006; Furnham, 2011) bulunmaktadır. Bunun yanında Gülel (2006) enstrüman çalan öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının enstrüman çalmayan öğretmenlere göre daha düşük olduğunu bulmuş ve bu durumun beklentilerinin tersi yönünde bir sonuç olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak özel yeteneği bulunan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin yüksek olması zengin hayal gücüne ve özgün düşünebilme özelliklerine sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

5.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üstün yeteneklilere yönelik eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde ölçeğin sadece bağımsızlık ve bütünlleştirme alt boyutlarında üstün yeteneklilere yönelik eğitim almış öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Güder'in (2021) görüşme yoluyla gerçekleştirdiği araştırmada, sınıf öğretmenlerinin tamamının kendilerine sunulan eğitim sonrasında yaratıcılıkla ilgili duygu ve düşüncelerinin olumlu yönde değiştiğini belirttikleri görülmüştür. Çitil (2018) Türkiye'de üstün yetenekliler eğitimi alanında 2010 yılı ve sonrasında kısmen tutarlı ve sistemli bir politika yürütülmeye başlandığını ve üstün yetenekliler alanında çalışanların niteliklerinin artırılabilmesi için öğretmenlere daha fazla hizmetiçi eğitim imkânı sunulmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Çitil (2018) üstün yetenekliler alanında donanımlı personel yetiştirmek için en az yüksek lisans düzeyinde eğitime ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamdan hareketle araştırmada ölçeğin toplamı ile güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı alt boyutlarında öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinde anlamlı ilişki bulunmamasının nedeni eğitim politikalarının tutumundan kaynaklanıyor olabilir.

5.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile BİLSEM Öğrencisine Sahip Olma Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri BİLSEM öğrencisine sahip olma değişkenine göre incelendiğinde sadece ölçeğin toplamında sınıfında BİLSEM öğrencisi olan öğretmenler lehine istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Alanyazında bulgularımızla örtüşen ve örtüşmeyen çalışmalara rastlanmıştır. Kaya (2021) BİLSEM’de üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Gelen (2002) normal öğretim yapan okullarda gerçekleştirdiği araştırmada ölçek yoluyla topladığı veriler sonucunda öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuş ve sonrasında gözlem yoluyla öğretmenlerin yaratıcı becerilerini incelemiştir. Yaptığı gözlemler sonucunda ölçekten elde edilen sonuçların aksine öğretmenlerin yaratıcılıklarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak ölçeğin sadece toplamında anlamlı farklılığa ulaşılırken diğer tüm boyutlarda anlamlı farklılığa ulaşılamamasında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%61.6) sınıfında üstün yetenekli öğrenci bulunmamasının etkili olduğu söylenebilir.

5.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Daha Önce BİLSEM’e Aday Öğrenci Gösterme Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri BİLSEM’e aday öğrenci göstermeleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Abanoz’un (2021) araştırmasında üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin %62 oranında öğrenciyi aday gösterdikleri ve aday gösterdikleri bu öğrencilerden en az birinin sınavı kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca daha önce üstün yetenekli öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin %30.7 oranında öğrenciyi aday gösterdikleri ve bu öğrencilerden hiçbirinin sınavı kazanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumdan yola çıkarak üstün yetenekli öğrencisi bulunan öğretmenlerin elde ettikleri deneyimler neticesinde öğrencilerini yeteneklerine uygun şekilde BİLSEM’e aday göstermeleri beklenir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %38.3’ünün sınıfında üstün yetenekli öğrenci bulunmasının araştırma sonuçları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında Yeşilyurt (2020) yaratıcılığa sahip olmanın ve yaratıcı becerileri tam olarak açığa çıkarmanın öncü şartlarından birinin kapsamlı bir eğitimle

mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamdan hareketle öğretmenlerin sadece gözlem ve deneyim yoluyla yaratıcılıklarının üst düzeye çıkarılamayacağı söylenebilir. Araştırmada ölçeğin tüm boyutlarında anlamlı farklılığa ulaşamamasına öğretmenlere konuyla ilgili yeterince eğitim verilmemesi sonucunda öğretmenlerin sadece deneyimleriyle hareket etmek zorunda kalmaları neden olmuş olabilir. Kovalenko ve Simornova'nın (2015) bireylerin yaratıcı potansiyellerinin açığa çıkmasında uygulamalı eğitimlerin önemli bir unsur olduğuna ilişkin görüşlerinin konuyla ilgili düşüncelerimizi desteklediği söylenebilir.

5.2.10. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Okulda Destek Eğitim Odası Kursu Açılması Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri okulda destek eğitim odası kursu açılması bakımından incelendiğinde ölçeğin sadece bağımsızlık alt boyutunda okulunda destek eğitim kursu açılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Afat (2017) destek eğitim odaları ile ilgili araştırmasında destek eğitim odalarının %98'inin donanımsal bakımdan eksiklerinin bulunduğunu tespit etmiştir. Nitekim öğretme-öğrenme sürecinde yaratıcılığın gelişmesinde özgürce deney yapılabilecek eğitim materyallerinin önemini vurgulayan birçok araştırma sonucu (Özerbaş, 2011; Slavin, 1990; Üstündağ, 2014) bulunmaktadır. Kemple ve Nissenberg (2000) yaratıcılığın gelişimi için bağımsız bir ortamın önemini vurgulamıştır. Bu görüş ölçeğin bağımsızlık alt boyutunda anlamlı farklılığın bulunmasını destekler niteliktedir. Araştırmada ölçeğin bağımsızlık alt boyutu haricindeki tüm boyutlarda anlamlı farklılığa ulaşamamasına destek eğitim odası uygulamalarının yeterli donanıma sahip olmamaları nedeniyle özgür ve esnek bir öğrenme ortamının oluşturulamamasının etkili olduğu düşünülmektedir.

5.2.11. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Destek Odasında Eğitim Verme Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri destek odasında eğitim verme değişkeni bakımından incelendiğinde ölçeğin sadece bağımsızlık ve değerlendirme alt boyutlarında okulunda destek eğitimi veren öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin bağımsızlık alt boyutunda farklılığa ulaşılmasına destek eğitimi odası uygulamasında zekâ oyunları

benzeri eğlenceli etkinliklere yer verilmesi neden olmuş olabilir. Destek eğitim odasında akademik programdan farklı, esnek ve bağımsız bir program uygulanabildiği yönündeki araştırma sonuçlarının (Rogers, 2007; Sak, 2020) bu durumu desteklediği düşünülebilir. Ölçeğin değerlendirme alt boyutunda farklılığa ulaşılmasına destek eğitimi odasında uygulanan etkinliklerin amaca hizmet edip etmediğinin öğretmenler tarafından sürekli analiz edilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Nitekim yaratıcılığın en önemli safhalarından birinin değerlendirme basamağı olduğu ve öğretmenlerin uygulama sonrası değerlendirme yapmalarının önemini vurgulayan araştırma bulgularının (Ersoy ve Başer, 2009; Yeşilyurt, 2020) bu durumu desteklediği düşünülebilir.

Alanyazında Türkiye’de destek eğitim odası uygulamalarında bilimsel dayanakların bulunmadığını (Tortop ve Dinçer, 2016; Pemik, 2017), öğretmenlerin uygulamanın başarısında kilit rol oynadıkları halde yeterli düzeyde eğitilmediklerini (Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015; Dimitriadis, 2016; Hong, Greene ve Hartzell, 2011), uygulamanın sürdürülmesi ve başarılı şekilde devam etmesinde okul yönetimi ve öğretmenin yüksek motivasyonun önemini (Long, Barnett ve Rogers, 2015; Öpengin, 2018) ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu durumdan hareketle ölçeğin toplamı ve diğer alt boyutlarında öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi bakımından anlamlı farklılığa ulaşamamasında uygulamaya yönelik bilimsel dayanakların yetersiz olması, öğretmenlerin yeterince eğitilmemiş olması, okul yönetimi ve öğretmenlerin uygulamayı yeterince sahiplenmemesi gibi durumlar neden olmuş olabilir.

5.2.12. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Yaşları, Mesleki Kıdemleri, Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı ve BİLSEM’e Aday Öğrenci Gösterme Sayıları Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaşları ile yaratıcılığı destekleme ölçeğinin bağımsızlık, bütünleştirme, yargılama, sorgulama ve toplam yaratıcılık boyutları arasında negatif yönlü küçük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında öğretmenlerin yaşları ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında İlhan’ın (2016) fırsat verme, değerlendirme ve yargılama alt boyutlarında anlamlı farklılığa ulaştığı görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin yaşları ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığı yönünde araştırma sonuçlarına da (Kaya, 2018; Pehlivan, 2019) rastlanmıştır. Rıza (1999) yaşın ilerlemesiyle bireylerin yaratıcılıklarında artış

beklendiğini fakat ilerleyen yaşlarda yaratıcılık konusunda eğitim almayan bireylerin yaratıcılıklarının azaldığını belirtmiştir. Bu sebeple Rıza'nın (1999) yaş ile yaratıcılık arasında yüksek bir korelasyon beklenmemesi yönündeki görüşünün araştırma bulgularımızla örtüştüğü söylenebilir. Alanyazında birbiriyle örtüşmeyen sonuçlara ulaşılmasında katılım sağlayanların branşları, örneklem büyüklüğü ve kullanılan ölçeklerin farklılığının etkili olduğu öne sürülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile yaratıcılığı destekleme ölçeğinin bağımsızlık, bütünleştirme, yargılama, sorgulama ve yaratıcılığı destekleme boyutları arasında negatif yönlü küçük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artışına bağlı olarak yaratıcılığı destekleme düzeylerinin düşmesinde yaratıcılıklarına katkı sağlayabilecek yüksek lisans eğitimi yapan öğretmenlerin sayıca az olması (araştırmamıza katılanların %25.6'sı lisansüstü eğitim yapmıştır), hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılmamaları veya eğitimlerin teori ağırlıklı olması gibi durumlar neden olmuş olabilir. Öğretmenlerin yaratıcılıkları ile mesleki kıdemlerinin incelendiği araştırmalarda Uçar (2015) ölçeğin motivasyon alt boyutunda, Pehlivan (2019) yaratıcı düşünme ve motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklılığa ulaşmıştır. Her iki araştırmanın motivasyon alt boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin diğerlerinden düşük olduğu görülmüş ve bu durum göreve yeni başlayan öğretmenlere göre motivasyonlarını kaybetmiş olma ihtimaline bağlanmıştır. Bu sonuçların bulgularımızı desteklediği söylenebilir. Ancak Polat'ın (2017) öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile yaratıcılık düzeylerini incelediği araştırmada mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler lehine anlamlı farklılığa ulaştığı ve bu durumu mesleki deneyimin artışıyla öğretmenlerin de yaratıcılıklarının artmasına bağladığı görülmüştür. Alanyazında öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı yönünde araştırma (Kurnaz, 2011; Yıldırım, 2006) sonuçları da bulunmaktadır. Alanyazında sonuçların farklılığına örneklem büyüklüğü ve kullanılan ölçeklerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenci sayısı ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu duruma araştırmanın yapıldığı örneklem grubunda sınıf mevcutlarının birbirine yakın olması ve sınıfların kalabalık olmaması neden olmuş olabilir. Meral ve Şahin'in (2019) araştırma bulgularının sonuçlarımızla örtüştüğü görülmüştür. Pehlivan (2019) öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile öğrenci sayısı arasında ölçeğin toplamı, esneklik ve yargılama alt boyutlarında anlamlı farklılığa ulaşmıştır. Karaçelik (2009) araştırmasında

ölçeğin sadece esneklik alt boyutunda 11-20 kişilik sınıf mevcutları ile 21-30 kişilik sınıf mevcutları arasında anlamlı farklılığa ulaşılmış, bu farklılığın 11-20 kişilik mevcuda sahip öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Karaçelik (2009) sınıflardaki öğrenci sayısının artması sonucunda öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinden biri olan esneklik düzeyinin düştüğünü ifade etmiştir. Alanyazında birbiriyle örtüşmeyen sonuçlara ulaşılmasında örneklemin, kullanılan ölçeğin ve sınıf mevcutlarının birbirinden farklı olmasının etkili olduğu ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM'e aday gösterdikleri öğrenci sayısı ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu duruma, MEB'in (2023) BİLSEM'e aday gösterilecek öğrenci sayısını sınıf mevcudunun %20 kadarı ile sınırlandırması neden olmuş olabilir. Sınıf mevcutlarının farklı olabileceği dikkate alındığında öğretmenlerin BİLSEM'e aday gösterecekleri öğrenci sayısının bu durumdan doğrudan etkilendiği söylenebilir. Konuyla ilgili eğitim alan veya önceki deneyimleri nedeniyle yaratıcılık düzeyi yüksek olduğu düşünülen öğretmenlerin sınırlı sayıda aday gösterebilmelerinin sonuçlar üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

5.3. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimine yönelik öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde her iki ölçeğin de alt boyutlarında istatistiksel bakımdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, genel alan yeterliklerinin yanında yaratıcı becerileri yüksek düzeyde olan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere daha uygun ve esnek eğitim koşulları sağlamalarıyla ilişkili olabilir. Özkan (2009), üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı becerilerinin ve okul dışında hayata dönük öğrenmenin desteklendiği, uygulama ve deneye dayalı kendi hızlarında öğrenme olanaklarının sağlandığı, bireysel gelişimlerine katkıda bulunacak neşeli bir eğitim ortamı talep ettiklerini belirtmiştir. Dağlıoğlu'na (2010) göre üstün yetenekli öğrencileri eğitecek öğretmenin; yaratıcı becerileri yüksek, coşkulu, bilgi bakımından donanımlı, iletişim kurmada yetenekli, üstün yetenekli çocuklar tarafından önemsenen ve çocukların düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerini sağlayan özelliklere sahip olması gerekir. Berkant ve Varki (2022) günümüz şartlarında birey ve toplumun gelişimi için yaratıcılığın önemine dikkat çekmiştir. Berkant (2018), eğitim programlarının etkili şekilde uygulanması, öğrenci

merkezli öğretimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin yaratıcı becerilere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Atlı'nın (2019), yaratıcılık düzeyi yüksek olan bireylerin karşılaştıkları zorluklara orijinal çözüm üretebileceklerini, Eryılmaz ve Uluyol'un (2015) yaratıcı becerilerin bireyin sadece eğitim hayatında değil tüm hayatında olumlu etkiler yapabileceğini ifade ettiği görülmüştür. Peine ve Coleman (2010) üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin desteklenebilmesi için sınıf öğretmenlerinin genel alan yeterliklerine ek olarak bazı yeterlikler kazanmaları gerektiğini vurgulamıştır. Akar (2015), sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencide yaratıcılığı ve üretkenliği devamlı hale getirecek uygulama ve düzenlemelerle öğrenciyi yaratıcılığa ve üretkenliğe teşvik etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Alanyazındaki araştırma sonuçlarının elde edilen bulguları desteklediği söylenebilir.

5.4. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterliklerini Etkileme Durumuna Ait Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterliklerini etkileyip etkilemediğinin anlaşılması için yapılan regresyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin yaklaşık %21'ini yaratıcılığı destekleme düzeyleri açıklamaktadır. Yaratıcı ifade için yaratıcı yetenek gerekli olmasına rağmen yaratıcı bir ürün ortaya çıkarmak için yeterli değildir. Yaratıcı ifade, diğer davranış biçimleri gibi, bireyin yeni fikirler ve faydalı yaratıcı ürünler üretme becerisine ilişkin yargılarından etkilenir ve bu öz yargılar, öz yaratıcılığın etkinliğini gösterir. Dolayısıyla yaratıcı öz yeterlik oluşturmak, diğer alanlardan farklılaşan yaratıcılıkta olduğu gibi genel öz yeterlik oluşturmaktan farklıdır (Puccio ve Cabra, 2011; Tierney ve Farmer, 2002). Çoğu zaman üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere, üstün yetenekli çocuklara yönelik öğretimi farklılaştırmak için gereken uygun eğitimi almamış eğitimciler tarafından genel eğitim sınıfında eğitim verilmektedir (Reid ve Horváthová, 2016; Warne ve Price, 2016). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin akademik öz yeterlik kavramını ve üst düzey öğrencilerin akademik öz yeterliklerini nasıl artırebileceklerini kavramaları gerekmektedir (Usher, 2009). Çünkü yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin, üstün yeteneklilerin eğitimine olan öz yeterliklerini belirlemede önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Yaratıcılığı destekleme düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, üstün

yeteneklilerin eğitimine olan öz yeterliklerinin de daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme konusundaki becerilerinin, üstün yetenekli öğrencilere olan öz yeterliklerini artırabileceğini ve dolayısıyla eğitimde daha etkili bir rol oynayabileceklerini düşündürmektedir. Öz yeterlik, kişinin belirli görevleri başarılı bir şekilde yerine getirme veya belirli davranışları gösterme kapasitesine ilişkin inançları veya beklentileri tarafından belirlenir (Bandura, 1977). Hackett ve Betz (1981), bireylerin davranışlarına ilişkin öz yeterlik beklentileri düşük olduğunda, bir çabaya katılım kapsamını sınırladıklarını ve ilk zorluk belirtisinde vazgeçmeye daha yatkın olduklarını bildirmiştir. Dolayısıyla kendini yeterli görececek bir öğretmenin yaratıcılık konusunda desteklemeye daha yatkın olacağı düşünülebilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yararlanarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında yapılması gerekenlere ilişkin öneriler bulunmaktadır.

6.1. Sonuç

1. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri cinsiyete göre ölçeğin mentörlük ve uygun kişilik özelliği alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
2. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri medeni duruma göre ölçeğin sorumluluk alt boyutunda bekâr öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
3. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri eğitim düzeyine göre ölçeğin tüm boyutlarında lisansüstü mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
4. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterliklerinde görev yaptıkları yer bakımından anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.
5. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri 1.derece akrabasının üstün yetenekli tanı alması durumuna göre ölçeğin toplamı ile akademik yeterlik, mentörlük, sorumluluk, öğretimsel planlama ve uygun kişilik özelliği alt boyutlarında 1.dereceden üstün yetenekli tanı akrabası olan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
6. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri resim veya müzik yeteneğine göre ölçeğin tüm boyutlarında yeteneği bulunan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
7. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri eğitim almalarına göre ölçeğin tüm boyutlarında eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
8. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri BİLSEM öğrencisine sahip olma durumlarına göre ölçeğin tüm boyutlarında

BİLSEM öğrencisine sahip öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

9. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri BİLSEM'e aday öğrenci gösterme durumlarına göre öz yeterlik ölçeğinin toplamı ile akademik yeterlik, mentörlük, uygun kişilik özellik ve öğretimsel planlama alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Akademik yeterlik ve mentörlük alt boyutlarında genel zihinsel yetenek, genel zihinsel-resim yeteneği ve genel zihinsel-müzik yeteneği alanlarında aday gösteren öğretmenlerin puan ortalamaları BİLSEM'e hiç aday göstermemiş öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Uygun kişilik özellik ve öğretimsel planlama alt boyutlarında genel zihinsel-müzik yeteneği alanında aday gösteren öğretmenlerin puan ortalamaları hiç aday göstermemiş öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Öz yeterlik ölçeğinin toplamında ise genel zihinsel-müzik yeteneği alanında aday gösteren öğretmenlerin puan ortalamaları hem genel zihinsel yetenek hem de hiç aday göstermemiş öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

10. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri okulda destek eğitim odası kursu açılması durumuna göre ölçeğin toplamı ile akademik yeterlik, mentörlük, uygun kişilik özellik ve öğretimsel planlama alt boyutlarında okulunda destek eğitim odası kursu açılan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
11. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri destek odasında eğitim verme durumlarına göre ölçeğin tüm boyutlarında destek odasında eğitim veren öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
12. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile yaşları arasında ölçeğin mentörlük alt boyutunda pozitif yönlü küçük bir ilişki bulunmuştur.
13. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile mesleki kıdemleri arasında ölçeğin mentörlük alt boyutunda pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur.

14. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile sahip oldukları öğrenci sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
15. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile BİLSEM'e aday gösterilen öğrenci sayısı arasında ölçeğin toplamı ile akademik yeterlik, mentörlük, uygun kişilik özellik, yaratıcılığı teşvik etme ve öğretimsel planlama alt boyutlarında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur.
16. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.
17. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.
18. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri görev yerlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.
19. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri 1.derece akrabasının üstün yetenekli tanı alması durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.
20. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri resim veya müzik alanında yeteneklerinin olması durumuna göre ölçeğin toplamı ile bağımsızlık, yargılama, esneklik, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı alt boyutlarında özel yeteneği bulunan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
21. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alma durumuna göre ölçeğin bağımsızlık ve bütünleştirme alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
22. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alma durumuna göre ölçeğin bağımsızlık ve bütünleştirme alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
23. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri BİLSEM öğrencisine sahip olma durumuna göre sadece ölçeğin toplamında sınıfında BİLSEM öğrencisi bulunan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
24. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri BİLSEM'e aday öğrenci gösterme durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

25. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri okulda destek eğitim odası kursu açılması durumuna göre ölçeğin bağımsızlık alt boyutunda okullarında destek eğitimi odası kursu açılan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
26. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri destek odasında eğitim verme durumuna göre ölçeğin bağımsızlık ve değerlendirme alt boyutlarında destek eğitimi veren öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
27. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile yaşları arasında ölçeğin bağımsızlık, bütünleştirme, yargılama, sorgulama ve yaratıcılık alt boyutlarında negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
28. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında ölçeğin bağımsızlık, bütünleştirme, yargılama, sorgulama ve yaratıcılık alt boyutlarında negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
29. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile sınıflarındaki öğrenci sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
30. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile BİLSEM'e aday gösterilen öğrenci sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
31. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
32. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin yaklaşık %21'ini öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri etkilemektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırma ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma farklı branşlardan öğretmenlere uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

2. Araştırma Osmaniye ili ile sınırlıdır. Benzer çalışma başka illerde görevli sınıf öğretmenleri ile yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
3. Araştırma nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile ilgili nitel yöntemle bir çalışma yapılarak konunun derin şekilde incelenmesi sağlanabilir ya da deneysel desen ile yeterlik ve yaratıcılığı destekleme düzeyi artırılabilir.
4. Araştırmada Tortop (2014) tarafından geliştirilen “Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği” ve Dikici (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada farklı bağımlı ve bağımsız değişkenler kullanılarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Yeni değişkenlerle birlikte Yapısal Eşitlik Modeli gibi daha karmaşık modeller test edilebilir.

6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada erkek öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kadın öğretmenlere göre mentörlük ve uygun kişilik özellik bakımından daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Kadın öğretmenlerin mentörlük düzeylerinin artırılması için eğitimler verilebilir.
2. Araştırmada lisansüstü eğitimi alan öğretmenlerin öz yeterliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. MEB ve YÖK işbirliği ile öğretmenler lisansüstü eğitim yapmaya daha çok teşvik edilebilir. Ayrıca lisans programlarına öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin öz yeterliklerini geliştirmelerine katkı sağlayacak dersler eklenebilir.
3. Resim veya müzik yeteneği bulunan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin resim ve müzik yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunabilecek hizmet içi eğitim veya kurslar açılabilir. Müzik veya resim alanında BİLSEM’e aday gösterilecek öğrenciler için bu alanda uzman öğretmenlerden destek alınabilir.

4. Üstün yeteneklilerle ilgili eğitim almış öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ölçeğin tüm boyutlarında, yaratıcılığı destekleme düzeyleri bağımsızlık ve bütünleştirme boyutlarında daha üst düzeydedir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili daha önce eğitim almamış öğretmenlere yönelik mesleki çalışmalar ve eğitimler planlanabilir.
5. Destek eğitim odası kursu açılan okullarda görevli öğretmenlerin akademik, mentörlük, uygun kişilik özellik ve öğretimsel planlama boyutlarında daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Okullarda destek eğitim odaları yaygınlaştırılarak öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin yeterlikleri artırılabilir.
6. Destek odalarında eğitim veren öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Destek eğitimi odası bulunan okullarda daha önce eğitim vermemiş öğretmenlerin yeterliklerini artırmak amacıyla eğitim vermeleri teşvik edilebilir.
7. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Hizmetiçi eğitim ve kurslarla öğretmenlerin yaratıcı becerilerini geliştirecek uygulamalı etkinlikler düzenlenebilir. Lisans eğitimi döneminde öğretmen adaylarına teorik ve pratik bilgileri içeren yaratıcılık dersi verilebilir.

KAYNAKLAR

- Abanoz, S. G. (2021). Üstün yetenekli öğrencisi olan ile olmayan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli eğitime ilişkin öz yeterlikleri ve tutumlarının karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Afat, N. (2017). Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin eğitiminde destek eğitim odalarının incelenmesi. *Researcher*, 5(2), 294-303.
- Akar, İ. (2015). Üstün yetenekli öğrencileri genel eğitim sınıfında destekleyecek sınıf öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akar, İ. ve Uluman, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 199-212.
- Akarsu, F. (2004). Enderun: Üstün yetenekliler için saray okulu. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A.E. Bilgili (Haz.), *1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 97-101). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkan, H. (2012). Üstün zekâlı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akkanat, Ç., Abu, N. K. ve Gökdere, M. (2018). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitimlerine yönelik algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-201.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A.E. Bilgili (Haz.), *1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 169-194). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkaş, E. (2013). Bilim ve sanat merkezlerindeki uyum ve destek eğitimi programlarının üstün yeteneklilerde yaratıcılığa etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- Akkaş, E. ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.
- Alkan, A. (2015). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri belirlemeleri üzerine

- yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Gifted Education Research*, 3(1), 54-65.
- Alpaslan, M. (2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 126-147.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Altıntaş, A. G. E., Özdemir, A. Ş., & Kerpici, A. G. A. (2013). The effect of teaching based on the purdue model on creative thinking skills of students. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), 187-214.
- Altıntaş, E. (2009). Purdue modeline dayalı matematik etkinliği ile öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altıntaş, E., & Özdemir, A. S. (2012). The effect of teaching with the mathematics activity based on purdue model on critical thinking skills and mathematics problem solving attitudes of gifted and non-gifted students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 853-857.
- An, S. A., & Tillman, D. A. (2015). Music Activities as a Meaningful Context for Teaching Elementary Students Mathematics: A Quasi-Experiment Time Series Design with Random Assigned Control Group. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 3(1), 45-60.
- Antoun, M., Plunkett, M., & Kronborg, L. (2022). Gifted education in Lebanon: Time to rethink teaching the gifted. *Roeper Review*, 44(2), 94-110.
- Ar, G. A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile tasarım temelli pedagoji hakkındaki düşünce ve etkinliklerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Argun, Y. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yay.
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, 1, 76-85.
- Aslan, A. E. (1994). Yaratıcı düşünceli bireylerin psikolojik ihtiyaçları. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 19-40.
- Aslan, H. B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-

- yeterliklerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği). Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Aslan, İ., & Yurtal, F. (2023). Classroom teachers' self-efficacy regarding gifted education. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 11(4), 557-568.
- Atalay, Z. (2015). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *Journal of Education*, 11(2), 339-358.
- Ataman, A. (1998). Üstün zekâlılar için ilköğretimde uygulanabilir bir model. *Eğitimde Yansımalar: 1. Ulusal Sempozyumu, Ankara: 27 – 28 Kasım 1998*, 296-300.
- Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 281-292.
- Ataman, A. B. (2008). Üstün yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Athı, K. (2019). Biyoloji dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık becerisi açısından değerlendirilmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(1), 85-104.
- Aydoğan, Y. ve Akduman, G. G. (2017). Yasa ve Yönetmelikler Işığında Geçmişten Günümüze Özel Yetenekli Çocukların Hakları1. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(2), 1-11.
- Aytaça, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 29-41.
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 41-61.
- Baloğlu, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Kütahya merkez ilçesi örneği). Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Baltacı, H. ve Metin, E. (2019). Türkiye'de ilk ve ortaokul öğrencilerinin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin önemi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 18(71), 1089-1102.
- Baltacı, R. (2016). Üstün yetenekli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirme1. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(1), 33-41.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215
- Bandura, A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 26(3), 179-190.
- Bapoğlu-Dümenci, S., Gürsoy, F. ve Aral, N. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün potansiyelli ve üstün zekâlı olan çocukların eğitimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2469-2480.
- Batdal-Karaduman, G. ve Çiftçi, C. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 242-262.
- Baykoç, N. ve Özdemir, D. (2016). Sınıftaki üstün yetenekli çocuk eğitimci eğitiminin öğretmen görüşlerindeki değişikliklere katkısı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-10.
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in psychology*, 9, 504, 1-20.
- Bedur, S., Bilgiç, N. ve Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 221-242.
- Bek, Y. (2007). Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Bektaş, M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Berkant, H. G. (2018). *Düşünme eğitimi-kuramdan uygulamaya*. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.
- Berkant, H. G. ve Varki, E. (2022). Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(58), 1661-1680.
- Berkant, H. G. ve Burun, Z. (2021). Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 427-446.

- Bildiren, A. (2016). Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bildiren, A. (2019). Özel yetenekli çocukların tanınması. Özmen, R. ve Ataman, A. (Ed.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 239-260). Ankara: Maya Yayıncılık.
- Bildiren, A. ve Uzun, M. (1997). Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik bir tanılama yönteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 31-39.
- Bilgili, A. E. (2004). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A.E. Bilgili (Haz.), *1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde* (s. 243-259). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Boyd, J. R. (2013). *The relationship between music participation and mathematics achievement in middle school students*. Unpublished doctoral dissertation, Liberty University, Virginia.
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational assessment*, 24(2), 112-122.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callahan, C. M. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. *Theory into practice*, 44(2), 98-104.
- Camcı-Erdoğan, S. (2014). Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Can, A. (2023). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candaş, B. ve Özmen, H. (2022). Fen bilgisi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri bağlamında öz yeterlikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 62-92.
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity-

- fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109-118.
- Chan, S., & Yuen, M. (2015). Teachers' beliefs and practices for nurturing creativity in students: Perspectives from teachers of gifted students in Hong Kong. *Gifted Education International*, 31(3), 200-213.
- Chien, C. Y., & Hui, A. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49-60.
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. *The creativity research handbook*, 1, 83-114.
- Çağlar, D. (2004). Okulda başarısız olan üstün zekalı çocuklar. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A.E. Bilgili (Haz.), *1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 409-415). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çalışkan, K., & Baloğlu, M. (2023). BİLSEM'e öğrenci aday gösteren ve göstermeyen öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterliliklerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(55), 210-230.
- Çalışkan-Karakulak, B. (2019). Purdue modeline dayalı olarak geliştirilen matematik etkinlikleri ile öğretimin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Çaycı, B. (2007). Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelebi-Öncü, E. (2021). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, O. T., Açar, D., Tunç, Y. & Candemir, B. (2022). Classroom teachers' opinions on creativity in children. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 1182-1203.
- Çeliköz, N. (2000). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği. M.Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara; Asil Yayıncılık.
- Çetinkaya, Ç. (2007). Raven Standart İlerleyen Matrisler PLUS Testi'nin 10-11 yaş çocukları üzerinde geçerlik güvenirlik ön norm çalışmalarına göre üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin motivasyon stillerinin karşılaştırılması. Yüksek

- lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkaya, Ç. ve Döner, İ. (2012). Türkiye’de üstün yeteneklilere tanınan hakların incelenmesi. *Sakarya university journal of education*, 2(3), 7-20.
- Çetinkaya, Ç., Maya-Çalışkan, İ. ve Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 7-29.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çitil, M. (2012). Eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirme. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*, (s. 57-82). Ankara: Vize yayıncılık.
- Çitil, M. (2016). Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.
- Çitil, M. (2019). Özel yeteneklilerin özellikleri ve gelişimleri. R. Özmen ve A. Ataman (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 179-202). Ankara: Maya Yayıncılık.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansması ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Çitil, M. ve Kılıç-Özdemir, M. (2019). Özel yetenekliler alanına giriş. O. Kılıç ve M. Çitil (Ed.), *Özel yetenekli öğrencim var* içinde (s. 6-44). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dağlıoğlu, H. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve Özellikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 40 (186), 72-84.
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). Erken çocuklukta üstün zekâ/üstün yetenek. A. Ataman (Ed.), *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler* içinde (s. 46-81). Ankara: Vize.
- Daştan, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Davashgil, Ü. ve Zeana, M. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A.E. Bilgili (Haz.), *1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar*

- Kongresi. Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 85-99). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A. (2014). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi öğretmenler ve ebeveynler için el kitabı*. (M. I. Koç, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları. (Orijinal çalışma 2006 yılında yayımlanmıştır.)
- Dereli, F. (2019). Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların aday gösterilmelerine yönelik geliştirilen eğitim programının etkililiği. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 31 (139), 3-9.
- Dikici, A. (2013). Yaratıcılığı destekleyen ilköğretim öğretmenleri indeksi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 307-324.
- Dimitriadis, C. (2016). Gifted programs cannot be successful without gifted research and theory: Evidence from practice with gifted students of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(3), 221-236.
- Dinçer, S. (2019). Investigation of the Gifted Education Self-Efficacy of Teachers Work with Gifted Students. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(3), 167-174.
- Dingeç, Ş. D. Ve Kılıçarslan, S. (2023). Gelişimsel üstün yetenek kuramlarının meta kurama göre incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 625-642.
- Doğan, M., Tekcan, F. ve Cürebal, F. (2004). Üstün ve özel yetenekli öğrencilere yönelik bir okul modeli: TEVİTÖL. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A.E. Bilgili (Haz.), *1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 101-106). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Doğan, N. (2005). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 169-196). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğramacıoğlu, B. (2016). Güzel sanatlar lisesindeki öğrencilerle diğer lise türlerindeki öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dönmez, N. (2004). Bilim Sanat Merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A.E. Bilgili (Haz.), *1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. s. 69-75). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- 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. Doctorate Thesis. University of South Africa, Pretoria.
- Duyar, S. N. (2020). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Duymaz, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutum ve özyeterlikleri. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Eker, A. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü: Gelişim ve eğitimleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Erdoğan, İ. ve Üredi, L. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mersin ili örneği). *Social Sciences (IJOESS)*, 14(53), 938-959.
- Erdoğan, R. (2016). Üstün zekâlı öğrenciler ve eğitimlerine yönelik tutum ölçeği. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ergün, M. (1992). *Eğitim ve toplum: Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 128-137.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2004). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri-Özel eğitim*. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Essel, R., Badu, E., Owusu-Boateng, W., & Saah, A. A. (2009). In-service training: An essential element in the professional development of teachers. *Malaysian Journal of Distance Education*, 11(2), 55-64.
- Fardilha, F. D. S., & Allen, J. B. (2020). Defining, assessing, and developing creativity in sport: a systematic narrative review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 13(1), 104-127.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. *Conceptions of Giftedness*, 2, 64-79.
- Feldhusen, J. F., Treffinger, D. J., & Bahlke, S. J. (1970). Developing creative thinking:

- The Purdue creativity program. *The Journal of Creative Behavior*, 4(2), 85-90.
- Finley, L. T. (2008). *Implementing a differentiated model of gifted education: Perspectives of elementary principals and teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Arcadia University, United States.
- Fiscus, E. D., & Mandel, C. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (2. Baskı). (G. Akçemete, HG Şenel, E. Tekin, Çev.), Ankara (Orijinal çalışma 1981 yılında yayımlanmıştır.)
- Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Fredagsvik, M. S. (2023). The challenge of supporting creativity in problem-solving projects in science: a study of teachers' conversational practices with students. *Research in Science & Technological Education*, 41(1), 289-305.
- Freitag, M. (2020). *Examining Preservice Teachers' Attitudes, Self-Efficacy, and Differentiating Instruction for Educating Gifted Learners*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi, United States.
- Furnham, A., Batey, M., Booth, T. W., Patel, V., & Lozinskaya, D. (2011). Individual difference predictors of creativity in Art and Science students. *Thinking Skills and Creativity*, 6(2), 114-121.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9), 1-15.
- Geçen, F. ve Parsıl, Ü. (2020). Yaratıcılık ve özel eğitimli çocukların sanat eğitimi yoluyla yaratıcılıklarının geliştirilmesi. *Pearson Journal*, 5(7), 372-380.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and

- attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Girgin, D. ve Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin özyeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(2), 143-166.
- Girgin, İ. (2021). İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Goe, L. & Stickler L.M. (2008). Teacher quality and student achievement: making the most of recent research. *Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality*, 1-25.
- Gökçe, E. (1999). İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen bilimleri öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim uygulama ve değerlendirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 271-296.
- Göl, C. (2009). Çığ olgusu ve ormancılık. *Turkish Journal of Forestry*, 6(1), 49-63.
- Gözler, K. (1999). *Türk Anayasaları*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Güder, R. A. (2021). Yaratıcılık eğitimi etkinliklerinin sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gülel, G. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Pamukkale Üniversitesi örneği). Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gülteke, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin matematik özel alan yeterlikleri ile ilgili görüşlerinin analizi. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve özyeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(1), 12-16.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlilik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 99-116.

- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326–339.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26(2), 78-84.
- 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, United States.
- Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37.
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 250-264.
- Hong, E., Hartzell, S. A., & Greene, M. T. (2009). Fostering creativity in the classroom: Effects of teachers' epistemological beliefs, motivation, and goal orientation. *The Journal of Creative Behavior*, 43(3), 192-208.
- Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, 101871.
- Hoth, J., Kaiser, G., Busse, A., Doehrmann, M., Koenig, J., & Blömeke, S. (2017). Professional competences of teachers for fostering creativity and supporting high-achieving students. *ZDM*, 49, 107-120.
- Işık, A. ve Güneş, E. (2017). Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: Osmanlı enderun mektebi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 1-13.
- İlgar, M. Z. ve İlgar-Coşkun, S. (2018). Sternberg'in başarılı (üçlü) zekâ kuramı. *Turkish Studies Social Sciences* 13/18, 781-800.
- İlhan, Z. (2016). Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- İnci, G. (2021). Galton'dan günümüze zekâ ve zekâ kuramları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 1053-1068.

- İnel-Ekici (2016). Öğretmenler öğrenme ortamında öğrencilerin yaratıcılığını destekleme düzeylerine ilişkin kendilerini nasıl değerlendiriyorlar?. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11*(3), 1287-1308
- İş, E., Alas, S., Aksoy, R. ve Ercan, F. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 7(24), 67-80.
- Johnsen, S. K. (Eds.). (2021). *Identifying gifted students: A practical guide*. New York: Routledge.
- Kaçmaz, N. ve Kılıç, O. (2019). Özel yeteneklilerin eğitimi. O. Kılıç ve M. Çitil (Ed.), *Özel yetenekli öğrencim var içinde* (s. 98 -119). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kaplan, S. A. (2013). Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiyeye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kapu, H. ve Baştürk, F. (2009). Yaratıcılık tekniklerinin işletme eğitimindeki yeri ve önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8(16), 523-540.
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Faculty of Education Journal/Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 86-106.
- Karaçelik, S. (2009). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Karademir-Ünlü, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerinin öğrenme sürecini zenginleştirmeye yönelik görüşleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Karakaş, B. ve Çevik, Ö. C. (2016). Çocuk refahı: çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 3-7.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-15.

- Kaya, N. G. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 157-175.
- Kemple, K. M., & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67-71.
- Kennedy, K., & Farley, J. (2018). Counseling gifted students: School-based considerations and strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 361-367.
- Kestanlioğlu, T. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinde dikkat ve konsantrasyon geliştirmeye yönelik öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. Doktora tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Khalil, M., & Accariya, Z. (2016). Identifying “good” teachers for gifted students. *Creative Education*, 7(3), 407-418.
- Kıldan, A. O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kirişçi, N., & Sarıkaya, A. K. (2023). Öğretmen adaylarının yaratıcılığı destekleme düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 977-988.
- Kokot, S. (1999). *Help our child is gifted*. (Revision Edition), Radford House Publication, Henkos Printers (Pty) Ltd. Republic of South Africa.
- Kolloff, P. B., & Feldhusen, J. F. (1984). The effects of enrichment on self-concept and creative thinking. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 53-57.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kovalenko, N. A., & Smirnova, A. Y. (2015). Self-directed learning through creative activity of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 393-398.
- Kurnaz, A. ve Barışık, C. Ş. (2018). Üstün zekâlı öğrencilerin fen bilimlerinde motivasyonel inançları ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(220), 59-78.
- Kutlu, N. (2013). İlkokul düzeyinde purdue modeline göre müfredat zenginleştirmenin fen öğretimine etkisi. Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Laine, S., & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of

- their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164.
- Leana-Taşçılar, M. Z., & Kanlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 1-20.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı: Anne baba ve öğretmenler için (1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi)*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Leylak, D. ve Say, S. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 177-190.
- Long, L. C., Barnett, K., & Rogers, K. B. (2015). Exploring the relationship between principal, policy, and gifted program scope and quality. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(2), 118-140.
- Long, L. C., Barnett, K., & Rogers, K. B. (2015). Exploring the relationship between principal, policy, and gifted program scope and quality. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(2), 118-140.
- Maker, C., & Nielson, A. B. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin: PRO-ED.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160.
- Matrić, M., & Duh, M. (2015). Creativity among gifted and non-gifted students. *The New Educational Review*, 40, 247-259.
- McCulloch, A. C. (2010). *How Stakeholders Perceive Gifted Education: A Study of Beliefs Held by Stakeholders in Elementary Gifted Education Programs*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis.
- McGrath, K., & Sinclair, M. (2013). More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. *Gender and Education*, 25(5), 531-547.
- McLaughlin, E. M. (2020). *The self-efficacy of teachers serving gifted populations*. Unpublished doctoral dissertation, Aurora University, Aurora.

- Meral, S. E. ve Şahin, F. T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 311-331.
- Merriman, L. (2012). *Developing Academic Self-Efficacy: Strategies to Support Gifted Elementary School Students*. Unpublished master's thesis, Dominican University, California.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991). *I. Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zetyeteneklibireylerineitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf. Erişim tarihi 21.11.2023
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/02031535_tebliğler_dergisi.pdf Erişim tarihi 05.12.2023
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf Erişim tarihi 19.12.2023
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> Erişim tarihi: 14.12.2023
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Bilim ve sanat merkezlerine öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*.
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/25224910_25210631_2023_2024bilimvesanatmerkezleriogrencitanilamaveyerlestirmekilavuzu.pdf Erişim tarihi: 04.02.2024
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272-281.
- Mönks, F. J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Mróz, A., & Ocetkiewicz, I. (2021). Creativity for sustainability: How do Polish teachers develop students' creativity competence? Analysis of research results. *Sustainability*, 13(2), 571.

- Nar, B. (2017). Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve görüşleri. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Newell, K. M., & Hancock, P. A. (1984). Forgotten moments: A note on skewness and kurtosis as influential factors in inferences extrapolated from response distributions. *Journal of Motor Behavior*, 16(3), 320–335.
- Olpak, T. (2023). Bilim ve sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin dijital yeterliklerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Opoku, M. P., Nketsia, W., Amponteng, M., Mprah, W. K., & Kumi, E. O. (2023). Attitudes and self-efficacy of preservice teachers toward teaching gifted and talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 46(2), 167-193.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık, Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oruç, Ş., Ateş, H. ve Çağır, S. (2019). Türk eğitim sisteminde geçmişten günümüze üstün yetenekliler için yapılan uygulamalar. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 253-273.
- Osamwonyi, E. F. (2016). In-service education of teachers: overview, problems and the way forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87.
- Öpengin, E. (2011). Üstün zekâlı öğrencilerin balış açısıyla üstün zeka etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öpengin, E. (2018). İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özata, H. B. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin algı, özyeterlik ve görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı yayınları.
- Özdemir, D. (2018). Matematikte üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin okullarındaki matematik derslerine ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 153-160.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı

- geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 348-358.
- Özenç, E. G. ve Özenç, M. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 13-28.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Özkan, N. (2009). Üstün zekâlı-üstün yetenekli çocukların eğitiminde okulun, öğretmenin ve ailenin yeri. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2013). Education policies and practices towards gifted and talented students in Turkey. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 35-56.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pehlivan, N. (2019). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Peine, M. E., & Coleman, L. J. (2010). The Phenomenon of Waiting in Class. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 220-244.
- Pemik, K. (2017). *Özel yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Persson, R. S. (2009). Gifted education in Europe. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*, In: Barbara A. Kerr (Ed.), Vol. 1, pp. 1-6, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Polat, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 159-170.

- Puccio, G. J., & Cabra, J. F. (2011). *Idea generation and idea evaluation: cognitive skills and deliberate practice*. In: Mumford's MD (Ed.), *Handbook for organizational creativity* (pp. 187-213). New York: Elsevier.
- Reid, E. & Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66. doi:10.1515/jtes-2016-0015
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2000). The schoolwide enrichment model. In K. A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (pp. 367-382). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., & Reis, S. M. (1983). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. *Gifted Education International*, 1(2), 97-102.
- Rıza, E. T. (1999). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Root-Bernstein, R. (2015). Arts and crafts as adjuncts to STEM education to foster creativity in gifted and talented students. *Asia Pacific Education Review*, 16, 203-212.
- Sağlam, H. İ. ve Kaplancı, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 641-649.
- Sak, U. (2009). *Üstün yetenekliler eğitim programları*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 214-229.
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi*. Vize Yayıncılık: Ankara.
- Sak, U. (2020). *Üstün zekâlılar özellikleri tanınmaları ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim: Yaratıcılık temel sanat kuramları sanat eleştirisi*

- yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ. ve Güleriyüz, H. (2004). *Yaratıcı eğitim ve çoklu zeka uygulamaları*. Ankara: Artım Yayıncılık.
- Saranlı, A. ve Metin, E. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda görülen sosyal duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 139-163.
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179.
- Seçer, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Sıcak, A. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin aday gösterme sürecinde öğretmen gözlem puanlarının TKT 7-11 ve WISC-R puanlarını yordayıcılık gücünün incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 1(1), 7-12.
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R. L., & Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337-360.
- Slavin, R. E. (1990). Point-counterpoint: Ability grouping, cooperative learning and the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(1), 3-8.
- Smutny, J. F. (1998). Recognising and honoring the sensitivities of gifted children. *Gifted Education Communicator*, 29(3), 10-11.
- Starko, A. J., & Schack, G. D. (1989). Perceived need, teacher efficacy, and teaching strategies for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 33(3), 118-122.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Suveren, S. (2006). Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sürmeli, V. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki farkındalık düzeyleri. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, F. (2018). *Özel yeteneklilerin eğitimi: eğitsel stratejiler ve örneklerle zenginleştirilmiş müfredat farklılaştırma modelleri*. Ankara: Nobel.

- 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.
- Şayir, T. (2015). Üstün yetenekli çocuklara ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerini incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Taşkın, D. (2016). Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematikte yaratıcılıklarının incelenmesi: Bir özel durum çalışması. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tierney, P., & Farmer, S. (2002). Creative self-efficacy: its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45, 1137-1148. <https://doi.org/10.2307/3069429>
- Topdemir, H. G. (2011). John Stuart Mill ve Tümevarım Kuralları. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 528, 72-75.
- Torrance, E. P. (1968). A longitudinal examination of the fourth grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12(4), 195-199.
- Tortop, H. S. (2014). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of the academically gifted students in Turkey: A case study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2(2), 67-86.
- Tortop, H. S. ve Ersoy, B. (2015). Üstün Yetenekliler Üniversite Köprüsü Eğitim Programı'na (ÜYÜKEP) katılan üstün yetenekli öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin ÜYÜKEP hakkındaki görüşleri. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(1), 17-24.
- Tortop, H. S., & Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 4(2), 11-28.
- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Tunçdemir, İ. (1996). Çoksesli müzik alanındaki kadın devlet sanatçılarımız. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2023). Yaratıcılık nedir?. Erişim tarihi: 25.10.2023. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2024). Yeterlilik nedir?. Erişim tarihi:24.03.2023. <https://sozluk.gov.tr/>

- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2012). Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_03/28093628_trkiyebykmillet-meclisiraporu.pdf Erişim tarihi: 23.01.2023
- Uğurlu, C. T. ve Ceylan, N. (2014). Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve etik liderlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 96-112.
- Usher, E. L. (2009). Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: A qualitative investigation. *American Educational Research Journal*, 46, 275–314.
- Uysal, H. ve Yumuşak, G. (2018). Matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Turkish Studies Educational Sciences* 13(11), 1421-1436.
- Uzun, A., Özkılıç, R. ve Şentürk, A. (2010). A case study: Analysis of teacher self-efficacy of teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5018-5021.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi.
- Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The pullout program day a week school for gifted children: effects on social-emotional and academic functioning. *Journal of Research and Practice in Children's Services* 43, 287-314.
- VanTassel-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.
- Vedenpää, I., & Lonka, K. (2014). Teachers' and teacher students' conceptions of learning and creativity. *Creative Education*, 5(20), 1821.
- Warne, R., & Price, C. (2016). A single case study of the impact of policy changes on identification for gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(1), 49.
- Woo, H., & Cumming, T. M. (2023). South Korean preservice teachers' self-perception as gifted: Impact on teacher self-efficacy and attitudes toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 46(4), 374-397.

- Yağmur, E. (2010). 7. sınıf fen ve teknoloji dersinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin eleştirel düşünme becerisi ve başarı üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yavuz, M. (2020). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 1-25.
- Yavuz, O. ve Yavuz, Y. (2016). Destek eğitim odasında uygulanan etkinliklerin ilkökul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 4(1), 1-13.
- Yeşilova, H. (1997). Üstün yeteneklilik ve Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimi. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915.
- Yıldırım, B. (2006). Öğretmenlerin Yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutum, öz-yeterlilik ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(1), 417-430.
- Yousaf, A., & Ghayas, S. (2015). Impact of perceived social support and gender on creativity level of university undergraduates. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 4(2) 3-16.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 2, 3-21.

Ek 2. Veri Toplama Araçları

Üstün Yeteneklilerin Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği

Hiç katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Kararsızım 3, Katılıyorum 4, Tamamen katılıyorum 5

Sıra	Ölçeğin Maddeleri	1	2	3	4	5
1	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili gerekli akademik bilgiye sahibim.					
2						
3	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili akademik yayınları takip ederim.					
4	Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel çalışmalarında gerekli danışmanlığı yapabilirim.					
5						
6						
7	Uzmanlık alanımda üstün yetenekli öğrencilere etkili mentörlük yapabilirim.					
8	Üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitim gereksinimlerini karşılamada öğretmenler sorumludur.					
9						
10	Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili kendilerini yetiştirmeleri sorumlulukları arasındadır.					
11	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde yeterince sabırlı davranabilirim.					
12						
13	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim tarzımdan hoşlanmalarını sağlayacak espri yeteneğine sahibim.					
14						
15	Geniş kültürel birikime sahibim.					
16	Üstün yetenekli öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilirim.					
17						
18	Üstün yetenekli öğrencilerin hata yapmalarına karşı toleranslı olabilirim.					
19						
20	Üstün yetenekli öğrencilerin özel ilgilerini dikkate alarak gelişimlerini teşvik edebilirim.					
21						
22	Üstün yetenekli öğrencilerin merak duygularını uyarabilirim.					
23						
24	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek ders etkinlikleri geliştirebilirim/hazırlayabilirim.					
25						
26	Genel müfredatla uyumlu farklılaştırılmış öğretim planı hazırlayabilirim.					

Not: Ölçek maddelerinin bir kısmı çıkarılmıştır.

Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği

Hiçbir zaman 1, Nadiren 2, Bazen 3, Sık sık 4, Her zaman 5

Sıra	Ölçeğin Maddeleri	1	2	3	4	5
1	Öğrencileri kendi kendilerine öğrendikleri şeyi bana göstermeleri için cesaretlendiririm.					
2						
3	Sınıftaki öğrenciler fikir ve düşüncelerini paylaşma fırsatına sahiptir.					
4	Sınıftaki öğrenciler düzenli bir şekilde grup çalışması yapma fırsatına sahiptirler.					
5						
6	Sınıfta öğrencileri soru sormaları ve öneri yapmaları için cesaretlendiririm.					
7						
8	Temel bilgi ve becerilerin iyice öğrenilmesinin önemini vurgularım.					
9	Öğrencilerimin temel bilgi ve becerileri iyi öğrenmelerini onlardan beklediğimi bilirler.					
10						
11	Onlarla aynı görüşte olsam da olmasam da öğrencilerin fikirleri hakkında derhal düşüncemi söylemem.					
12						
13	Çok fazla zaman almasına rağmen öğrencilerimi farklı şeyler yapmaları için cesaretlendiririm.					
14	Sınıfta düşünmeyi cesaretlendirmek için öğrencilerimin fikirlerini irdelerim.					
15	Öğrencilerimi ilgisiz görünse bile özgürce soru sormak için cesaretlendiririm.					
16						
17	Farklı şekillerde düşünmek için zaman isteyen öğrencilerimi severim.					
18	Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yönlerini sınıfla paylaşmaları için onlara fırsatlar sağlarım.					
19	Doğru ya da yanlış olup olmadıklarını görmeleri için sınıfta öğrencilerin kendi kendilerini yargılamaları için onlara fırsat veririm.					
20						
21	Öğrencilerimi ciddiye aldığımı bilmeleri için onların önerilerini dikkate alırım.					
22	Öğrencilerimin soruları olduğunda onları dikkatlice dinlerim.					
23	Öğrencilerimin pratik ya da faydalı olmayan önerilerini bile dinlerim.					
24						
25	Benden öğrendiklerini farklı durumlarda denemeleri için öğrencilerimi					

	cesaretlendiririm.
26	Öğrencilerimin öğrendiklerini farklı şekilde kullandıklarında onları takdir ederim.
27	
28	Benim gösterdiğim şeyden sapan ve kendi fikirlerini deneyen öğrencilerime itirazım yoktur.
29	
30	Yeniden kendilerine güvenlerini kazanmaları amacıyla başarısız oldukları şeyin üstesinden gelmeleri için başarısız olan öğrencilerime yardım ederim.
31	Öğrencilerimin hatalarından ders çıkarmalarına yardımcı olurum.
32	Öğrenme sürecinin bir parçası olarak hüsrana uğrayan öğrencilerimi cesaretlendiririm.
33	
Not: Ölçek maddelerinin bir kısmı çıkarılmıştır.	

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz
☐Kadın ☐Erkek
2. Medeni durumunuz
☐Evli ☐Bekâr
3. Eğitim düzeyiniz
☐Lisans ☐Yüksek lisans-Doktora
4. Görev yaptığınız yerleşim yeri
☐Köy ☐İlçe merkezi ☐İl merkezi
5. Üstün yetenek tanısı konmuş 1. dereceden yakınınız var mı?
☐Evet ☐Hayır
6. Herhangi bir enstrüman çalma veya resim yapma alanında özel bir yeteneğiniz var mı?
☐Evet ☐Hayır
7. Üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim veya kurs aldınız mı?
☐Evet ☐Hayır
8. Meslek hayatınız boyunca sınıfınızda BİLSEM öğrencisi oldu mu?
☐Evet ☐Hayır
9. Hangi alan ya da alanlarda aday gösterdiniz?
☐Genel zihinsel yetenek ☐Genel zihinsel ve müzik yeteneği
☐Genel zihinsel ve resim yeteneği ☐Resim veya müzik yeteneği
☐Hiç aday göstermedim
10. Okulunuzda üstün yeteneklilere yönelik destek odası eğitimi veriliyor mu?
☐Evet ☐Hayır
11. Daha önce üstün yetenekli öğrencilere destek odasında eğitim verdiniz mi?
☐Evet ☐Hayır
12. Yaşınız:
13. Mesleki kıdeminiz:
14. Sınıfınızda bulunan öğrenci sayısı:
15. BİLSEM'e aday gösterdiğiniz öğrenci sayısı kaçtır?

Ek 3. Araştırma Uygulama İzni



T.C.
OSMANİYE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-33217192-605.01-85933215
Konu :Araştırma Uygulama İzni
(İbrahim ASLAN)

03/10/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzni Yönergesi
b) Çukurova Üniversitesi Rektörlüğünün 20/09/2023 tarihli yazısı.

İlgi yazı ve ekleri İlimiz Eğitimi Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi İbrahim ASLAN'ın, İlimiz Osmaniye'de bulunan Resmi İlkokul ve Özel İlkokul öğrencilerine okul müdürlüğünün sorumluluğunda "**Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Özyeterlikleri ve Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin İncelenmesi**" konulu araştırma yapması istenmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına, Türk Milli Eğitiminin genel ve özel amaçlarına aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, Kişisel Verilerin Korunması Kanununa uygun olarak, denetimi ilgili okul müdürlüklerince yapılmak üzere İlgi (a) yönergede geçen hükümlere riayet edilmek kaydıyla söz konusu araştırmanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Aydın ALBAK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Hakan Yavuz ERDOĞAN
Vali a
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ KAT:1 TEMEL EĞİTİM BİRİMİ
Telefon No : 0 (328) 826 17 83
E-Posta: temelegitim80@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Bilge ÇİMEN
Unvan : Büro Personeli
İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden b8a2-f8cc-3f47-a423-5c87 kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı: İbrahim Aslan

E-posta:

Eğitim

2005: Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

2022: Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme YL (Tezsiz)

Mesleki Geçmiş

2005-2009: Sınıf Öğretmeni, Tombak Merkez İlköğretim Okulu,
Göksun/Kahramanmaraş

2009-2010: Sınıf Öğretmeni, Yeşilyöre Fakılar İlköğretim Okulu,
Türkoğlu/Kahramanmaraş

2010-2011: Sınıf Öğretmeni, Çotlu Şehit Necati Çıplak İlköğretim Okulu,
Düziçi/Osmaniye

2011-2016: Sınıf Öğretmeni, Cansan İlköğretim Okulu, Bahçe/Osmaniye

2016-2017: Müdür Yardımcısı, Salih Bahçeli İlkokulu, Merkez/Osmaniye

2017-Halen: Sınıf Öğretmeni, Atatürk İlkokulu, Bahçe/Osmaniye

Yayınlar

Aslan, İ. (2022). Harmanlanmış öğrenmede ölçme ve değerlendirme. Çilek, A. ve Orak, S. (Ed.). *Harmanlanmış liderlik ve harmanlanmış öğrenme* içinde (s.16-17, 67-68). Ankara: Eyuder Yayınları.

Aslan, İ., & Tümkiye, S. (2024). Investigation of the relationship between professional commitment levels of classroom teachers and career satisfaction. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 12(1), 1-14.

Aslan, İ., & Yurtal, F. (2023). Classroom teachers' self-efficacy regarding gifted education. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 11(4), 557-568.

Çağınlar, Z., ve Aslan, İ. (2023). İlkokul 3 ve 4. sınıf türkçe ders kitaplarındaki metinlerin vatanseverlik değerine ilişkin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(4), 1755-1774.