



T.C.

**SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ
EĞİTİMLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Seval ÜNAL ÇİĞRIKCI

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT

SİVAS-2022

**BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ
EĞİTİMLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Seval ÜNAL ÇIĞRIKCI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim
Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT

SİVAS

Temmuz 2022

KABUL VE ONAY

Seval ÜNAL ÇIĞRIKCI'nın hazırlamış olduğu “Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri” başlıklı bu çalışma, 24.06.2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından “Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı”nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

(Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT

(Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Esin HAZAR

(Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Murat BURSAL

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

/ /

Seval ÜNAL ÇİĞRIKCI

ÖZET

ÜNAL ÇIĞRIKCI, Seval. Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2022.

Bu araştırmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye’de 12 farklı ilde yer alan BİLSEM’lerde görev yapan toplam 139 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin elde edilmesinde, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun; birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerini belirtebilecekleri maddeler, ikinci bölümünde ise BİLSEM öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 15 açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorularla Bilim Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin; özel yeteneklilerin eğitimi konusunda aldıkları lisans eğitimlerine, aldıkları hizmet içi eğitimlere, BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra aldıkları hizmet içi eğitimlere, BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin katkılarına, BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimlere, yaşadıkları sorunlara ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine, bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere, BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ve ulaştırılma durumuna, BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılmada yaşadıkları sorunlara, alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma durumlarına, içeriklerine, verimliliğine ve değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizinde, N-VIVO 10 programından yararlanılarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; BİLSEM öğretmenlerinin çoğunluğunun özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi ve hizmet içi eğitim almadıkları; BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin en çok özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler, proje hazırlama eğitimleri, akıl ve zekâ oyunları eğitimleri aldıkları; aldıkları eğitimlerin en çok mesleki gelişimi sağlama ve özel yetenekli öğrencilere ilişkin farkındalığı artırma yönünde katkı sağladığı; BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra en fazla teknoloji ile ilgili eğitimlere, özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimlere, alan bilgisi eğitimlerine ve meslek bilgisi dersleri ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duydukları; BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra en fazla kurum ile ilgili daha sonra öğretmen ve öğrenci ile ilgili sorunlar yaşadıkları ve karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinde bulundukları; bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özellikler arasında en fazla güncel olması, alanında uzman kişiler tarafından verilmesi yönünde görüş bildirdikleri; BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere en fazla bakanlığın iletişim kanallarından ulaştıkları ve eğitim duyurularının yeterince kişiye ulaştığını düşündükleri; BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlar arasında en fazla ders saatleri ile çakışması, yol, yevmiye ve konaklama sorunlarının yaşanması, içeriklerin yeterli olmamasından kaynaklı katılmak istememeleri sorunlarını yaşadıkları; alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaştığını, ancak içeriklerinin kısmen yeterli olduğunu, eğitimlerin kısmen verimli geçtiğini ve hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezi, hizmet içi eğitim, Bilim ve Sanat Merkezi öğretmeni, özel yetenekli öğrenci.

ABSTRACT

ÜNAL ÇİĞRIKCI, Seval. The Opinions of the Teachers of the Science and Art Center on In-Service Training. Master Thesis, Sivas, 2022.

The purpose of this research is to determine the opinions of teachers working in the Science and Art Centers (SAC) about in-service training.

In the study, in which qualitative research method was employed, the case study pattern was preferred. The study group the research consists of 139 teachers working in the SAC located in 12 different provinces in Turkey during the fall semester of the 2019-2020 academic year. The maximum variation sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was applied to the selection of relevant teachers. In the study, a semi-structured interview form developed by the researcher was used to obtain the data. While the first part of the interview form covers the items by which participants can specify their personal information, the second part contained 15 open-ended questions for determining the opinions of SAC teachers about the in-service training. Through these questions, it was tried to determine the opinions of the teachers working in the Science and Art Centers about their undergraduate education they received on the education of gifted students; the in-service training they took part; the in-service training they took part after starting to work at SAC; contribution of in-service trainings they took part as SAC teachers; the in-service training they needed after starting to work at SAC; the problems they experienced and their suggestions to these problems; as a SAC teacher, the characteristics that in-service training should possess; the routes to direct the in-service trainings related to SAC and the level for accessing into such trainings; the problems confronted while taking part in in-service trainings at SAC; the status of reaching at the purpose and contents, efficiency, and the applications made for evaluation of the in-service trainings took part. The content analysis method was employed by means of the N-VIVO 10 program.

As a result of the research, that the majority of SAC teachers have not got adequate undergraduate education and in-service training for bringing up the gifted students; that the teachers, who had in-service trainings after starting to work at SAC,

trainings mostly on gifted students, on project preparation trainings, and mind and intelligence games trainings; that the trainings they acquired contributed mostly to the vocational development and to increase awareness for gifted ones; that after starting to work at SAC, they mostly needed technology-related trainings, trainings for gifted students, field knowledge trainings, and trainings related to vocational knowledge courses; that they experienced, after starting to work at SAC, some problems related mostly to the institution, then teachers and students, and they offer solutions to the problems encountered; that they expressed their views, as SAC teachers, that in-service training should have generally up-to-date features and it should be taught by experts in the field; that they have made access into the in-service trainings about SAC through the communication channels of the Ministry and they thought that sufficient number of people got the notices about trainings; that among the problems they encountered mostly while participating in in-service trainings at SAC, were the overlapping course hours, experiencing some troubles about travelling, daily wages, and accommodation, their unwillingness to take part in due to inappropriate content; that the in-service trainings they got reached their main purposes, but their contents were partially sufficient, the trainings were partially efficient; and they claimed that the practices those implemented to evaluate the in-service training schedule after the in-service training were not sufficient accordingly.

Keywords: Science and Art Center, in-service training, Science and Art Center's teacher, gifted student.

ÖNSÖZ

Varlığından her daim güç aldığım yol arkadaşım Yasin ÇİĞRIKCI'ya inancı, desteği ve fedakârlığı için teşekkür ederim. Bu tez yazılırken dünyaya gelen gülüşüyle ve minicik elleriyle tüm hayatımı güzelleştiren mucizelerin en büyüğü sevgili oğlum Kerem, her daim ilim yolunda yürümeni diliyorum.

Çalışmanın her bir aşamasında ellerini sürekli omzumda hissettiğim, akademik hayatın yanında yaşadığım tüm sıkıntılarda da yanımda olan, engin bilgisi ve özverisiyle beni destekleyen, daima örnek aldığım ve öğrencisi olduğum için şanslı olduğum saygıdeğer hocam Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT'a samimiyeti ve sabrı için şükranlarımı sunuyorum.

Tez çalışmam süresince manevi desteklerini üzerimde hissettiğim değerli arkadaşlarım Tuğba ŞAHİN KESER, Safiye POLAT ve Hatice GÜCCÜK KURGA'ya teşekkür ediyorum.

Araştırmama katılım sağlayan ve verilerin ulaştırılması konusunda destek olan değerli BİLSEM öğretmenlerine ve idarecilerine bilimsel çalışmalara sağladıkları destekten dolayı teşekkür ederim.

Seval ÜNAL ÇİĞRIKCI

Sivas, 2022

İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
KABUL VE ONAY	
ETİK SÖZÜ.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	VI
ÖNSÖZ.....	VIII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
EKLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR.....	XV

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	5
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Özel Yeteneklilik.....	8
2.1.1. Özel Yeteneklilik Kuramları.....	10
2.1.2. Özel Yeteneklilerin Tanılanması.....	11
2.1.3. Özel Yeteneklilerin Eğitimi	12
2.1.3.1. Hızlandırma.....	13
2.1.3.2. Gruplama.....	14
2.1.3.3. Zenginleştirme.....	14
2.2. Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi Tarihi.....	15
2.3. BİLSEM.....	17
2.3.1. Uyum Programı	18
2.3.2. Destek Eğitim Programı.....	18
2.3.3. Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı.....	18
2.3.4. Özel Yetenekleri Geliştirme Programı.....	19
2.3.5. Proje Üretimi ve Yönetimi Programı.....	19
2.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenleri.....	19

2.5. Hizmet İçi Eğitim	21
2.5.1. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları.....	22
2.5.2. Hizmet İçi Eğitimin İlkeleri	23
2.5.3. Hizmet İçi Eğitimin Faydaları	24
2.5.3.1. Hizmet İçi Eğitimin Kurumsal Faydaları.	24
2.5.3.2. Hizmet İçi Eğitimin Kişisel Faydaları.....	25
2.5.4. Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliği.....	26
2.5.5. Hizmet İçi Eğitim Türleri.....	27
2.5.5.1. Uyum Eğitimi.....	27
2.5.5.2. Temel Eğitim.....	27
2.5.5.3. Geliştirme Eğitimi.....	28
2.5.5.4. Tamamlama Eğitimi.....	28
2.5.5.5. Yükseltme Eğitimi.....	28
2.5.5.6. Özel Alan Eğitimi.....	28
2.5.6. Hizmet İçi Eğitimin Aşamaları.....	28
2.5.6.1. Hizmet İçi Eğitimde İhtiyaç Analizi.....	29
2.5.6.2. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Planlanması.....	31
2.5.6.3. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Hazırlanması.....	31
2.5.6.4. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Uygulanması.....	31
2.5.6.5. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi.....	32
2.6. BİLSEM Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Durumları.....	33
2.7. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	35
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	35
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli/ Deseni.....	61
3.2. Çalışma Grubu.....	62
3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları.....	65
3.3.1. Görüşme Formu.....	65
3.4. Verilerin Analizi.....	67

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Özel Yeteneklilerin Eğitimi Konusunda Alınan Lisans Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri	71
4.2. Özel Yeteneklilerin Eğitimi Konusunda Alınan Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	78
4.3. BİLSEM’de Çalışmaya Başladıktan Sonra Alınan Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	88

4.4. BİLSEM Öğretmeni Olarak Alınan Hizmet İçi Eğitimlerin Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	97
4.5. BİLSEM’de Çalışmaya Başladıktan Sonra İhtiyaç Duyulan Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	104
4.6. BİLSEM’de Çalışmaya Başladıktan Sonra Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	113
4.7. BİLSEM’de Karşılaşılan Sorunlara Ait Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	123
4.8. Bir BİLSEM Öğretmeni Olarak Hizmet İçi Eğitimlerin Taşınması Gereken Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	132
4.9. BİLSEM ile İlgili Hizmet İçi Eğitimlere Ulaşma Kanallarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	138
4.10. BİLSEM ile İlgili Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Duyuruların Ulaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	143
4.11. BİLSEM’de Hizmet İçi Eğitimlere Katılımda Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	149
4.12. Alınan Hizmet İçi Eğitimlerin Amacına Ulaşma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	156
4.13. Alınan Hizmet İçi Eğitimlerin İçeriklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	162
4.14. Alınan Hizmet İçi Eğitimlerin Verimliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	169
4.15. Hizmet İçi Eğitim Sonrasında Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirilmesine Yönelik Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	178

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	184
5.2. Tartışma.....	195
5.3. Öneriler.....	212
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	212
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	215

KAYNAKÇA.....	216
----------------------	-----

EKLER.....	233
-------------------	-----

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi.....	233
--	-----

Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu	234
---	-----

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa no
Tablo 1. Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	50
Tablo 2. Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	55
Tablo 3. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin betimsel özellikler.....	63



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa no
Şekil 1. Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan lisans eğitime ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri.....	72
Şekil 2. Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri.....	78
Şekil 3. BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri.....	89
Şekil 4. BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri.....	97
Şekil 5. BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri.....	104
Şekil 6. BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri.....	113
Şekil 7. BİLSEM’de karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri.....	123
Şekil 8. Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri.....	132
Şekil 9. BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri.....	138
Şekil 10. BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların ulaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri.....	143
Şekil 11. BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri.....	150
Şekil 12. Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri.....	156
Şekil 13. Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri.....	163
Şekil 14. Alınan hizmet içi eğitimlerin verimliliğine ilişkin öğretmen görüşleri bu görüşlerin nedenleri.....	170
Şekil 15. Alınan hizmet içi eğitimlerin verimliliğine ilişkin öğretmen görüşleri bu görüşlerin nedenleri.....	178

EKLER LİSTESİ

	Sayfa no
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi.....	233
Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu	234



KISALTMALAR

BİLSEM : Bilim ve Sanat Merkezi

HİE : Hizmet içi eğitim



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsanlar toplum halinde yaşama bilincini kazandıkları günden bu yana devletlerinin varlığını korumak; sanatsal, bilimsel, kültürel, siyasi ve askeri alanlarda gelişmesini sağlamak adına mücadele etmişlerdir. Tarih sahnesine dönüp bakıldığında devletlerin özellikle idari kadrolarda görev alacak bireyleri her alanda büyük bir titizlikle seçtiği ve yetiştirdiği görülmektedir. Bir toplumun kendi kendine yeterli, sürdürülebilir ve geleceğe yönelik temel yapıda olabilmesi için beşeri varlığının eğitilmiş, nitelikli ve kendini gerçekleştiren bireylerden oluşması önemli bir gerekliliktir (Bilgili, 2000, s. 60). Her toplum içinde o topluma liderlik edecek, sosyal, siyasal, ekonomik ve güzel sanatlar alanlarında çağdaş uygarlık seviyesine taşıyacak bireyler vardır (Atik, 2007, s. 1). Bu bireylerin görevlerini en etkili biçimde yapmaları için eğitim almaları gerekir. Bu bilinçle hareket ederek eğitimi önemli bir yatırım aracı olarak gören ülkeler büyük bir gelişme kaydetmiş ve dünyanın kaderini belirleyen uluslar haline gelmişlerdir. Bu ülkelerin uyguladıkları eğitimin hedefleri arasında; özel yetenek, yaratıcılık ve liderlik özelliği taşıyanları bulup çıkarmak ve onların ihtiyaçlarına göre eğitim vererek bu özelliklerini geliştirmelerine fırsat vermek yer almaktadır (Şahin, 1996, s. 5). Ülkeler bu hedeflerini kurdukları genel ve özel eğitim kurumları ile gerçekleştirmektedirler. Genel eğitim kurumları en yaygın olan kurumlar olup toplumun büyük bir kesimine hitap etmektedir. Özel eğitim kurumları ise zihinsel açıdan ortalamanın altında performans gösteren bireylere özel eğitim teknikleri ile eğitim vermenin yanında zihinsel olarak genel ortalamanın üstünde yetenek ve zekâya sahip bireylere de eğitim veren kurumlardır (Bilgili, 2000, s. 59).

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Ofisi tarafından yayınlanan “National Excellence a Case for Developing America’s Talent” adlı raporda; uluslarının siyaset, bilim, sanat, politika gibi alanlarda gelişmesi ve iyi bir eğitim sistemine sahip olabilmesi için gerekenlerin neler olduğu belirtilmiştir. Raporda özel yetenekli öğrenciler; kendi akranlarından farklı olarak sanatsal ve matematiksel yeteneklere sahip olan bireyler olarak tanımlanmış, bu bireylerin yeteneklerinin daha da geliştirilmesinin doğru eğitim politikaları ve kurumlarıyla mümkün olacağına değinilmiştir. Ayrıca özel yetenekli

bireylere farklı materyaller sunularak hem zekâ alanlarının geliştirilmesi hem de öğrenmeleri için fırsatlar yaratılması gerektiği, aksi durumda bu hediye çocukların davranış bozuklukları göstereceği ve körelecekleri vurgulanmıştır (Ross, 1993, s. 11).

Türkiye’de üstün yetenekli, üstün zekâlı ve özel yetenekli olarak adlandırılan bu çocuklar için oluşan kavram kargaşasını engellemek ve bütünleştirici bir kavram kullanmak adına Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulunca (BTYK) yayınlanan Strateji ve Uygulama Planı’nda “üstün zekâ” ve “üstün yetenek” yerine “özel yetenek” kavramı kullanılmasına karar verilmiştir (MEB, 2013, s. 7).

Davis (2011; Akt. Konaş ve Yağcı, 2016, s. 903) özel yetenekliliği, zekâ türlerinden bir ya da daha fazla alanda ortalama seviyeden daha yüksek bir yetiye sahip olabilme olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, özel yetenekliliğin çok yönlü olduğunu vurgulamaktadır. Renzulli (2012, s. 150)’ye göre ise özel yeteneklilik, bazı öğrencilerin akranlarıyla karşılaştırıldıklarında yaratıcılık, liderlik, sanatsal ve akademik alanlarda üstün performans ve potansiyel göstermeleri durumudur. Baykoç Dönmez (2010, s. 302) gelişim ve öğrenme psikolojisini temel alarak özel yetenekliliği; bireyin doğuştan getirdiği, çevresel uyaranlarla geliştirdiği; devinışsel, bilişsel, duyuşsal, dilsel ve estetik alanlardan herhangi birinde, birkaçında ya da hepsinde çeşitli yollarla uzman kişilerce ölçülen/gözlenen, akranlarından ileri seviyede olma durumu olarak tanımlamıştır.

Akarsu (2001, s. 3)’ya göre ise özel yetenek “tek başına ayrıcalıklı bir özellik ya da bazı kişilerde gözlenen bir özellik değil; yetenek düzeyi ne olursa olsun tüm insanlarda gözlenen özelliklerin varoluş derecesinde, görülme sıklığında, ortaya çıkış zamanında ve bir araya gelişindeki özgünlükten kaynaklanan bir özelliktir”.

Çağlar (2004a, s. 123) özel yetenekli çocukların; kolay ve hızlı öğrendiklerini, birçok alanda sağlam ve pratik bilgileri beceriyle kullandıklarını, zihnen güç problemleri çözebildiklerini ve kelime hazinelerinin, dil becerilerinin gelişmiş olduğunu belirtmekte; onların beden, zihnen, sosyal, kişilik ve mesleki yönden üstün özelliklerinin eğitimle taçlanacağını ifade etmektedir.

Türkiye’de özel yetenekli öğrencilere eğitim veren en temel kurum Bilim ve Sanat Merkezleridir. Öğrenciler genel eğitim kurumlarının yanı sıra bu merkezlere giderek

eğitim almaktadır. Özel yeteneklilere özel olarak eğitim vererek onlarla birebir ilgilenmeyi hedefleyen bu kurumlarda çalışacak olan yönetici, öğretmen ve teknik elemanların yüksek motivasyona sahip idealize olmuş/edilmiş bireyler olması gerekir (Bilgili, 2000, s. 74). Özellikle öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi konusunda bilgili olmaları ve eğitim programlarına hâkim olmaları gerekmektedir. Çünkü özel yeteneklilerin eğitim programları ayrı olarak her bir öğrencinin ihtiyacını karşılayacak şekilde kapsam, düzey, verilme hızı açısından esneklik ve dinamiklik içermektedir (Davaslıgil, 1995, s. 23). Bu doğrultuda çerçeve olarak okullara gönderilen eğitim programlarını düzenleyecek ve uygulayacak olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi büyük önem arz etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2007 yılında yayınlanan “Okul Temelli Mesleki Gelişim” kılavuzuna göre öğretim ve öğrenim kalitesinin artırılması, öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikler konusunda bilgilenmeleri, öğretmenlerin kendilerinde eksik gördükleri yeterlilik alanlarını belirleyip bu konuda mesleki plan yapmaları için hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir (MEB, 2007, s. 3).

Öğretmen gelişimi için oldukça büyük önem arz eden hizmet içi eğitime dair alan yazında birçok tanım bulunmaktadır. Pehlivan (1997, s.131)’a göre hizmet içi eğitim “herhangi bir meslek grubuna ait bireylerin meslek hayatlarının başından sonuna kadar kendilerini geliştirme sürecidir”. OECD (1998, s. 51) ise hizmet içi eğitimi, hemen hemen bütün alanlarda (eğitim, teknoloji, sağlık, özel kamu kurum, kuruluşlarındaki her türlü çalışma alanları, basın-yayın organları vb.) çalışma hayatı içerisinde yer alan her türlü personele kendilerini yetiştirmeleri amacıyla sağlanan eğitim imkânları şeklinde tanımlamıştır.

Öğretmenin bilgisini güncellemek, yeni beceriler kazandırmak adına hazırlanan hizmet içi eğitim programları ise öğretmenlerin iş tatmininin ve kariyer beklentilerinin sağlanmasında, eğitim kurumlarının akademik başarısının artırılmasında önemli bir yere sahiptir (Osamwonyi, 2016, s. 83). Alabi ve Ige (2014, s.128-129) öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ve bu durumun nedenlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- a) Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları bilgilerin yetersiz olması
- b) Müfredatın iyileştirilmesinde öğretmenlere görev düşmesi ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliği olması

- c) Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin artırılması ile eğitim ortamında özgür çalışma fırsatlarını elde edebilmeleri ile tatmin olmaları
- d) Öğretim kalitesini artırması
- e) Öğrencilerin bilgi, beceri ve deneyimlerinin artırılmasının gerekli olması

Herhangi bir eğitim programının başarıya ulaşması öğretmenin onu en verimli şekilde uygulayabilmesi ile mümkündür. Toplumlar için önemli olan özel yetenekli çocukların da en doğru şekilde eğitilmesi için öğretmenlerin kendilerini hizmet öncesinde olduğu gibi hizmet süresince de geliştirmesi gerekmektedir. Çünkü eğiticilerin özel yetenekli öğrenciler ve onlara uygulanacak programa ilişkin yetersiz bilgileri, bireyselleştirilmiş ve zenginleştirilmiş eğitime ihtiyaç duyan özel yetenekli çocukların eğitim hayatlarında başarısız olmalarına sebep olacaktır (Akar ve Şengil Akar, 2012, s. 431). Bu doğrultuda, Türkiye'ye özgü olarak hazırlanmış bir eğitim modeli olan BİLSEM'lerde (Zor ve Köse, 2016, s. 44) çalışan öğretmenlere yönelik olarak hali hazırda uygulanan hizmet içi eğitimleri, bu eğitimlerin işleyişini, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını araştırmanın özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde Bilim Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin; özel yeteneklilerin eğitimi konusunda aldıkları lisans eğitimlerine, aldıkları hizmet içi eğitimlere, BİLSEM'de çalışmaya başladıktan sonra aldıkları hizmet içi eğitimlere, BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin katkılarına, BİLSEM'de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimlere, yaşadıkları sorunlara ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine, bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere, BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ve ulaştırılma durumuna, BİLSEM'de hizmet içi eğitimlere katılmada yaşadıkları sorunlara, alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma durumlarına, içeriklerine, verimliliğine ve değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri nelerdir? Bu problem cümlesi doğrultusunda araştırmanın alt problemlerine aşağıda yer verilmiştir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan lisans eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
7. BİLSEM’de karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
8. Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
9. BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
10. BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların ulaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
11. BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
12. Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
13. Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
14. Alınan hizmet içi eğitimlerin verimliliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
15. Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitimin değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünyada ve Türkiye’de özel yetenekli bireylerin; keşfedilmesi, gelişimlerinin incelenmesi, içlerindeki cevheri ortaya çıkaracak düzeyde bir eğitim almalarının sağlanması üzerinde titizlikle durulan bir durumdur. Özel yetenekli öğrencilerin ilgi duydukları ve güçlü oldukları alanlarda uzman olmaları için; onlara karmaşık, zorlayıcı, yüksek kaliteli eğitim sunabilen; eleştirel, yaratıcı düşüncelerini sağlayacak ve problem çözme becerilerini geliştirecek entelektüel titizliği modelleyen ve öğretebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Henderson ve Jarvis, 2016, s. 77). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarının ve yeteneklerinin geliştirilmesinde büyük sorumluluk alan öğretmenlere; özel yetenekli “hediye” çocukları tanımaları, onların gelişimleri için gerekli yardımları yapmaları ve onlara yeni öğretim yöntemlerini uygulayabilmeleri için yeterli bilginin sunulması adına hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir (Çağlar, 2004c, s. 309). Çünkü öğretmenlerin alanlarında daha bilgili, daima öğrenmeye ve gelişmeye açık, tecrübeli kişiler olarak görev yapabilmeleri (Saban, 2000, s. 25), özel yeteneklilerin eğitimi ve özellikleriyle ilgili bilgilendirilmeleri, BİLSEM’i tanımaları, kendilerini bu merkezin bir parçası olarak görmeleri (Gökdere ve Ayvaci, 2004, s. 25) ve özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerinin istenen düzeyde olabilmesi için (Felshusen, 1985; Hansen ve Feldhusen, 1994; Henderson ve Jarvis, 2016; Reid ve Horvathova 2016) hizmet içi eğitimlere katılması bir gerekliliktir.

Alan yazın incelendiğinde, BİLSEM öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almaları gerektiğini belirten (Ayaydın ve Ün, 2018; Barış, 2019; Coşkun, 2007; Eker, 2020; Epçaçan, 2018; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012; Geçkil, 2012; Gökdere ve Çepni, 2003b; Gökdere ve Ayvaci, 2004; Karaman, 2017; Kansu Çelik, 2015; Kemahlı, 2017; Kıldan, 2011; Kırmızıgül, 2020; Kontaş, 2009; Kontaş ve Yağcı, 2016; Kurt, 2006; Özer, 2004; Özkan, 2009; Öztürk ve Öztürk, 2019; Sarıay, 2019; Sezginsoy, 2007; Sıdar, 2011; Su, 2020; Şahin, 2012; Şahin ve Kargın, 2013; Şenol, 2011; Yağlı, 2011; Yumuş, 2011; Yücel, 2012) birçok araştırmaya rastlanmıştır. Ancak BİLSEM öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına (Gökdere ve Çepni, 2004; Gökdere ve Çepni, 2005; Kontaş ve Yağcı, 2016; Altun ve Vural, 2012; Satmaz ve Evin Gencel, 2016; Kontaş ve Yağcı, 2016; Dönmez ve Gündoğdu, 2018; Eker, 2020) ve ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimlere (Gökdere ve Çepni, 2004; Coşkun, 2007; Ülger, 2011; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012) ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda da Bilim ve Sanat Merkezlerindeki yönetici ve öğretmenlerinin mesleki gelişim olanaklarına ilişkin

bilimsel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ifade edilmiştir (Aktepe ve Aktepe, 2009; Gökdere ve Çepni, 2005). Bu doğrultuda, mevcut araştırma ile Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerinin detaylı bir şekilde incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada; çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de 7 coğrafi bölgeden seçilen 12 Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi): Örgün eğitim çağındaki öğrencilerin (görsel sanatlar, müzik ve genel zihinsel yetenek alanlarında) eğitim kurumlarındaki eğitimlerine engel olmayacak biçimde bireysel yeteneklerini fark etmeleri ve kapasitelerini geliştirerek en üst seviyede kullanmaları için açılan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2017, s. 6).

Hizmet içi eğitim: “Çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim, işbaşında eğitim” (TDK, 2022).

Özel yetenekli birey: Yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi ve özel akademik alanlarda daha hızlı öğrenen; soyut fikirleri anlayan, ilgi duyduğu alanlarda bağımsız hareket eden akranlarına göre yüksek seviyede performans gösteren bireylerdir (MEB, 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın kuramsal temellerini meydana getiren bu bölümde; öncelikle özel yeteneklilik, Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi tarihi, bilim ve sanat merkezleri, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri, hizmet içi eğitim, BİLSEM öğretmenlerinin hizmet içi eğitim durumları hakkında genel bilgiler verilmiş, daha sonra mevcut araştırma ile ilgili olan ve ulaşılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar özetlenmiştir.

2.1. Özel Yeteneklilik

Özel yeteneklilik kavramının detaylı olarak bilinmesi; özel yeteneklilerin tanımlanması, yönlendirilmesi, yetenekleri doğrultusunda eğitim almaları ve yaşadıkları sorunların en aza indirgenmesi bakımından önemlidir. Ancak özel yeteneklilik kavramının kapsamlı ve karmaşık olmasından dolayı ortak bir tanımı bulunmamaktadır (Yıldız, 2018, s. 15). Psikososyal bir kavram olması sebebiyle özel yeteneklilik kavramına ilişkin zamanın koşulları, düşünce yapıları ve değer yargılarına bağlı olarak farklı tanımlamalar yapılması da doğaldır (Melekoğlu ve Sak, 2018, s. 137).

Özel bireyler için kullanılan “zeki, kafalı, dâhi, deha, beyinli, üstün zekâlı, üstün yetenekli, üstün başarılı vb.” kavramların bazıları bireyin yeteneklerini belirlerken (üstün yetenekli gibi) bazıları ise yetenekleri vasıtasıyla elde ettikleri ürünü (üstün başarılı gibi) ifade etmektedir (Akarsu, 2004, s. 126). Uzun yıllar boyunca zekâ testlerine indirgenerek tanımlanan özel yetenek konusunun incelenmesine ilişkin bilimin tüm dallarında olduğu gibi süreç içerisinde bir değişime gidildiği görülmektedir (Akkanat, 2004, s. 172). Bu değişimi başlatan uzmanların başında Vygotsky, Dobrowski, Piaget gibi önemli bilim insanları yer almaktadır. Bu bilim insanlarının “zihinsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal, sanatsal ve dil” ile ilgili yeteneklere bakış açıları değiştikçe özel yetenekliliğin adlandırılmasında/tanımlanmasında da değişimler olduğu görülmektedir (Bildiren, 2019, s. 249).

Renzulli (2002, s. 68); Terman’ın üstün zekâlılara ilişkin yapmış olduğu “Stanford-Binet testinde genel entelektüel düzeyde yüzde 1’lik en yüksek düzeyde olma” tanımını yalnızca akademik olarak yetenekli öğrencileri dâhil etmesi; yaratıcılık, sanat,

psikomotor beceriler ya da liderlik becerisi gibi alanlarda güçlü yönleri olan öğrencileri içine almaması yönüyle eleştirmektedir. Benzer şekilde Saunders (2016, s. 129)'da özel yetenekliliğin tanımlanması için uygulanan testlere yönelik olarak bu çocukların bir testle ve IQ ile sınırlandırılmayacak kadar farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Thurstone (1947; Akt. Wallace ve Pierce, 1992) ve Guilford (1967; Akt. Wallace ve Pierce, 1992)'da üstün zekâlılığın sadece yüksek IQ ile tanımlanamayacağını belirterek, zekâyâ yönelik çok yönlü yaklaşımları önermektedirler. Özel yetenekliliğe ilişkin bakışları değiştiren bu adımların önemli dönüm noktalarından biri de Sternberg ve Davidson (1986; Akt. Renzulli 2002, s. 68) tarafından üstün zekâlılığın doğasına dair 16 farklı düşüncenin sunulduğu “Conceptions of Giftedness” adlı eserdir. Bu eserde zekâyâ ve yeteneğe yönelik çok yönlü bakış açısı ve yaratıcı düşünceler yer almaktadır. Görüldüğü gibi özel yetenekli bireylere ilişkin araştırmalar arttıkça onları sadece tek yönlü bir zekâ ile sınıflandıran tanım ve kavramlardan da uzaklaşmış; “üstün zekâ” yerine “özel yetenek” kavramları kullanılmaya başlanmış ve birden çok alanda özel yetenekli olunabileceğine ilişkin görüşler kabul görmeye başlamıştır (Ayas ve Kirişçi, 2018, s. 136).

Gagne (2003; Akt. Boland ve Gross, 2016, s. 155)'de özel yetenek ve üstün zekâlılığının farklı kavramlar olduğunu; üstün zekâlılığın bireyin herhangi bir yetenek bakımından akranlarının ortalamasının üstünde performans göstermesi, bir bireyin bilişsel, sosyal ve psikomotor vb. alanlardan bir veya birkaçında ya da tümünde özel yetenekli olması anlamına geldiğini belirtmektedir.

Amerikan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği (NAGC, 2010) ise özel yetenekli bireyleri “bir ya da birden çok alanda aynı yaş, tecrübe ve çevreye sahip öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde performans gösteren bireyler” olarak tanımlamaktadır. Renzulli (1977; Akt. Ataman, 1996 s. 157) ise özel yeteneğin anılsal gelişimde normalin üstünde olmak, problemlerin çözümünde üstün yaratıcılık göstermek ve kendini bir konuya adayıp üst düzey şekilde güdümlyerek bir problemin sonuçlarını erkenden tespit etmek olmak üzere insan yapısının üç temel ögesi arasındaki etkileşiminden ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Saunders (2016, s. 128)'a göre özel yetenekli bireyler, kavramları anlamada ve bunların yaratıcı şekilde uygulanmasında beklenenden önce gelişmiş yetenek göstermektedirler. Bu özel yeteneklilik durumunu “eylemler” üzerinden tanımlayan

Ziegler ve Stoeger (2016, s. 254) Marie Cruie'yi örnek vererek, Marie Cruie'nin zekâsının çocukluğundan bu yana muhtemelen aynı olduğunu, ancak onu kâşif yapan ve Fizik Nobel Ödülü almasını sağlayan unsurun IQ'su değil, “radyum ve polonyum” elementlerini keşfi yani ortaya koyduğu “eylem” olduğunu belirtmektedir.

Kültürden kültüre dönemden döneme tanımlar ve görüşler değişse de özel yetenekli öğrencilerin keşfedilmesi ve bu yeteneklerinin geliştirilmesi daima büyük önem arz etmiştir. Çünkü toplum hayatındaki hızlı gelişimleri ve değişimleri gerçekleştiren kişiler o toplumda üstün beyin gücüne sahip olan kişilerdir (Çağlar, 1972, s. 95). Özel yetenekli bireyler her dönemde bulundukları topluluğa öncülük ederek; yaratıcılığı, kahramanlığı, problem çözmedeki üstün gücü, etrafındakileri ikna ve etkileme gücü, kurnazlığı, sezgileri, icatları ve buluşları ile tarihi yönlendiren kişiler olmuşlardır (Akarsu, 2004, s. 127). İçinde bulunduğumuz çağdaki hızlı teknolojik ve bilimsel gelişim ve değişimlerin düşünülenin de ötesinde bir boyut kazanmasının arkasında, çağın ötesinde düşünen özel yetenekli bireylerin olduğu görülmektedir. Onları diğer insanlardan farklı kılan ise düşüncelerini binlerce yıllık çalışmaları temel alarak yeni ve yaratıcı bir boyutta eyleme dökmeleridir.

2.1.1. Özel Yeteneklilik Kuramları

Özel yeteneklilik alanında önemli çalışmalara imza atan uzmanlar tarafından birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramların bir kısmı zekâ üzerinden, bir kısmı da özel yeteneklilik üzerinden bu çocukları tanımlamaya çalışmaktadır. Özel yeteneklilik kuramlarından en önemlisi şüphesiz alanın önemli bir isim olan Renzulli (1978, s. 186)'nın uzun yıllar süren çalışmaları sonucunda ortaya çıkan “Üç Halka Kuramı”dır. Bu kuramda bireyin akademik başarısı dikkate alınmamakta, ortalama üstü genel veya özel yetenek, motivasyon (sorumluluk duygusu) ve yaratıcılık ön plana çıkmaktadır. Kurama göre genel yetenek “sözel ya da sayısal muhakeme, uzamsal ilişkiler ve hafıza” gibi kapasiteleri kapsarken, özel yetenek “matematik, dil ve sanat gibi” alanları kapsamaktadır. Kuramın bir diğer bileşeni olan motivasyon; kişideki “istek ve pozitif enerji” seviyesini ifade etmekte, sorumluluk almayı ve aldığı bir sorumluluğu yerine aynı istekle getirebilmeyi gerektirmektedir. Yaratıcılık ise yeni ve orijinal fikirler üretebilmeyi, bilinenin dışına çıkmaya meraklı olmayı ifade etmektedir (Melekoğlu ve Sak, 2018, s. 143).

Bir diğerkuram ise Sternberg ve Zhang (1995; Akt. Karabey ve Yürümezoğlu, 2015, s. 93)'ün gözlem ve tecrübeleri sonucunda ortaya çıkan 'Beşgen Kuramı'dır. Bu kuramda; olağanüstülük, enderlik, üretkenlik, kanıt ve değer olmak üzere beş ayrı kavram yer almaktadır. Kurama göre toplumdaki diğerbireylere kıyasla bireyin performans ve yeteneğinin; olağanüstü ve ender olması, üretkenliğe açık olması, üstün olarak toplum nezdinde kanıtlanması ve yine toplum tarafından değer verilen bir alanda olması gerekmektedir.

Bir diğerkuram olan Tannenbaum (1997; Akt. Bayar, Aslan ve Avcı Doğan, 2020, s. 236)'un Yıldız Modeli ise çocuk yaşlarda potansiyelin ve erişkinlerde yeteneğin var olduğunu vurgulamakta ve özel yeteneğin psikolojik ve eğitime dayalı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre üstün zekâ; genel yetenek, özel yetenek, zihinsel olmayan faktörler, çevre ve şans olmak üzere beş maddeden oluşmaktadır.

2.1.2. Özel Yeteneklilerin Tanınması

Özel yetenekli öğrencilerin; zekâları, yaratıcılıkları ve başarılarına dair bilgiler edinilerek öğrencilerin zihinsel kapasiteleri ya da gizil güçleri hakkında karar verilen sürece öğrenci tanılama süreci denilmektedir (Eker, Kurnaz ve Sarı, 2018, s. 15). Özel yetenekli bireylerin tanınması ve yeteneklerinin açığa çıkması için yönlendirilmesi adına tanılama süreçleri büyük önem arz etmektedir. Moon (2016, s. 10) özel yetenekliliği "psikometri, nörobiyolojik/bilişsel, kreatif/ üretici, psikososyal ve karma" olmak üzere beş ayrı kategoriye ayırmakta, amacının özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında doğru şekilde tanınmasına olanak sağlamak olduğunu belirtmektedir. Özel yetenekli bireylerin tanılanma tekniklerinin ise içerisinde bulunan zamanın değerlerine, uzmanların özel yetenekliliği ele alış biçimlerine ve kültürel ortama göre farklılaştığı görülmektedir.

Günümüzde tanılama süreçlerinde genel olarak; aday gösterme, grup taraması ve bireysel değerlendirme basamakları kullanılmaktadır. Akranlarına göre ileri düzeyde farklılık sergileyen öğrenciler sınıf öğretmenleri tarafından "Okul Yönetim Bilgi Sistemi" üzerinden aday gösterilmekte, daha sonra tablet üzerinden grup taramasına alınan bu öğrencilerden başarılı olanlar bireysel değerlendirmeye alınmaktadır. Genel zihinsel yetenek alanında değerlendirme yapılırken Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) ve Wechsler Sözel Olmayan Yetenek Ölçeği (WNV) kullanılırken, görsel sanatlar ve müzik alanındaki öğrencilerin bireysel değerlendirmeleri ise yetenek/beceri komisyonları tarafından

yapılmaktadır (Özer, 2021, s. 732). Tüm bu süreçlerin sağlıklı şekilde yürütülmesi adına Callahan (1993; Akt. Ayas ve Kirişçi, 2018, s. 168) sunduğu öneriler aşağıda yer almaktadır:

- a) Özel yetenek tanımının net ve kapsamlı olması.
- b) Karar aşamasında tek ölçüte göre değerlendirme yapılmaması.
- c) Zekâ testinin çok yönlü olması.
- d) Farklı tanılama araçlarının bir arada kullanılması.
- e) Geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş araçların kullanılması.
- f) Eğitim programı ile tanılananın uyumlu olması.

2.1.3. Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Abraham Tannenbum (2003; Akt. Bildiren, 2017, s. 379) özel yetenekli bireylerin insanlığın; ahlaki, fiziksel, sosyal, duygusal ve estetik hayatını ilgilendiren alanlarda düşünce ortaya koyup performans gösteren bireyler olduğu belirtmektedir. İnsanlık tarihi ve gelişimi için önemli ve özel olan “gifted” yani armağan olarak adlandırılan bu bireylerin eğitimleri de özel olmalıdır. Özel yetenekli çocuklarının eğitimlerinden bahsederken “çıta” metaforunu kullanan Tolan (1995; Akt. Mahoney, Martin ve Martin, 2016, s. 202); doğadaki en hızlı hayvan olan çitanın özellikleri bakımından kendi türünden olan canlılara tuhaf görüldüğünü ve bu özel canlının hayvanat bahçesine alındığında kapalı bir alanda doğuştan getirdiği yeteneklerini unutacağını ifade etmektedir. Bu durum, özel yetenekli çocukların onlar için düzenlenmiş ortamlarda eğitim almaları durumunda yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri göstermektedir. Çünkü olağan dışı farklılıkları gösteren özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerini kendileri için özel olarak hazırlanmamış okullarda; normal öğrenciler için hazırlanmış program, araç, gereç ve öğretmenle karşılamak mümkün değildir (Bakioğlu ve Levent, 2013, s. 33). Gerekli önlemler alınmadığında bu çocukların okulu sıkıcı bir yer olarak gördüklerini belirten Ataman (2003, s. 176) “Newton’un okulda başarısız olduğuna, Beethoven’ın müzik öğretmeni tarafından ümitsiz vaka olarak adlandırıldığına, Tolstoy’un başarısız olması nedeniyle okulu bıraktığına...” vurgu yapmaktadır.

Özel yetenekli çocukların ayrı bir eğitime ihtiyaçları olduğu düşüncesi ve bu çocuklara verilecek eğitimin önemi ne yazık ki tüm dünyada uzun yıllar boyunca anlaşılamamıştır. Ataman (2003, s. 177) özel yeteneklilerin; özel yetenekli oldukları için farklı bir eğitime ihtiyaçlarının olmaması, her durumda kendi başlarına gelişim

gösterebilecekleri, eğitimin vermenin “seçkinler” sınıfı yaratarak toplum düzenini bozabileceği, seçerek öğrenci alan kurumların onlar için olması gibi gerekçelerle yeterli eğitim ortamının sağlanmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde VanTassel-Baska (1997; Akt. Lassig, 2009, s. 32) ve Gallagher (2003; Akt. Lassig, 2009, s. 32)’de özel yetenekli öğrencilerin özel ihtiyaçları olan bir grup olmalarına rağmen özel eğitim ihtiyaçlarının çeşitli nedenlerle (elitizm, özel yeteneklilerin eğitime ihtiyaçlarının olmadığı düşüncesi gibi) genellikle göz ardı edildiğini dile getirmektedir.

Kanada, Amerika, Avusturya gibi ülkelerdeki psikologlar ve eğitimbilimciler 1980’lerin başına kadar üstün zekâyı performans temelli gördükleri için üstün zekâlı çocukların zaten başarılı olacaklarını ve desteğe ihtiyaç duymayacaklarını düşünerek bu çocukların ihtiyaçlarını görmezden gelmişlerdir (Boland ve Gross, 2016, s. 154). Mendaglio (2016, s. 38)’de özel yetenekli çocukların yetersiz eğitim şartlarından ve sosyallikten kaynaklı becerilerini gösteremediklerini; özel yeteneklilik her ne kadar doğuştan gelse de çevre ile iletişim ve eğitim sonucunda kendisini ortaya çıkarabileceğini ifade etmektedir. Bu durumdan hareketle; özel yeteneklilere içlerindeki cevheri ortaya çıkarmak için gereken okul ortamı sağlanması gerektiği, aksi durumda beklenen performansta düşüş yaşanacağı ve özel yeteneğin sıradanlaşıp başka bir deyişle köreleceği unutulmamalıdır (Akarsu, 2001, s. 26).

Holligwort (1926; Akt. Mahoney, Martin ve Martin, 2016, s. 200) özel yetenekli öğrencilerin okula ilgisiz olabildiklerini, bu çocuklara onların ve toplumun iyiliği için farklı öğretim programlarının uygulanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu programlar; bireylerin bilişsel gelişimlerine ve gelişim dönemlerine göre ayarlanmış olmalı ve eğitim ihtiyaçları hızlandırma, gruplandırma ve zenginleştirme yöntemleriyle desteklenmelidir (Baykoç Dönmez, 2010, s. 310). Benzer şekilde Cho ve Suh (2016, s. 5)’da özel yetenekli eğitim sistemi içerisinde özel yetenekli çocukların var olan yüksek potansiyellerinin gelişimi için; gruplandırma, zenginleştirme ve hızlandırma yapılması gerektiğini, böylece onların eğitim haklarının korunacağını ifade etmektedirler.

2.1.3.1. Hızlandırma

Hızlandırma, hemen hemen her eğitim sisteminde görülen bir önlem olup erken başlatma, sınıf atlatma ya da ders atlatma biçimde görülmektedir (Ataman, 1996, s. 56). Gross (2006, s. 404) hızlandırmanın önemini vurguladığı 20 yıllık boylamsal

araştırmasında; 2 yıl hızlandırma alan özel yeteneklilerin hiç hızlandırma almayan ya da 1 yıl alan özel yeteneklilere oranla; eğitim durumları, yaşam doyumları, sosyal ilişkileri ve benlik algısı gibi yönlerden olumlu yönde farklılıklarının olduğunu ifade etmiştir. Hızlandırma öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğrencinin bireysel şekilde değerlendirilmesi sonucunda verilmesi gereken bir karardır. Çünkü her öğrencinin; eğitim ihtiyaçları, hazırbulunuşluğu, yetiştiği sosyo-kültürel ortamı birbirinden farklıdır. Özel yetenekli öğrencilere kendi yetenek alanlarında; bağımsız olarak öğrenme imkânı sağlanması, konu ya da sınıf tabanlı “hızlandırma” imkânı tanınarak eğitimin öğrencinin ihtiyaçlarına göre farklılaştırılması gerekmektedir (Rogers, 2007; Akt. Kanlı, 2020, s. 1250). Ancak bu şartlar altında özel yetenekli bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve güçlerinin farkına varmaları mümkün olacaktır.

2.1.3.2. Gruplama

Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan bir diğer yöntem gruplamadır. Gruplamada; özel yeteneklilerin benzer özellikler gösteren çocuklarla kısa ya da uzun süreli birlikte çalışma imkânı elde etmeleri için üç şekilde uygulama yapılmaktadır. Bu uygulamalar; tam gün homojen sınıflar (sadece özel yetenekliler), yarım gün veya geçici gruplar ve tam gün heterojen sınıflar (normal ve özel yetenekliler) şeklindedir. Homojen sınıflar grubuna özel yetenekliler için açılan ve onlara özgü programlar içeren özel okullar örnek gösterilebilir. Yarım gün ya da geçici gruplarda öğrenciler, haftada bir öğleden sonra iki üç saatliğine normal eğitim kurumundan çekilerek özel yeteneklilerin eğitimi konusunda uzman öğretmenlerden eğitim alırlar. Tam gün heterojen sınıflarda ise özel yetenekliler ile normal öğrenciler birlikte eğitim alırlar, bu durumda çocuğun sınıftan ayrılmasına gerek yoktur (Davaslıgil, 1995, s. 26). Gruplamada dikkat edilmesi gereken en önemli husus eğitim programlarıdır. Öğrencilerin özelliklerine uygun eğitim programları uygulanmazsa gruplama yöntemi etkili olmayacaktır (Kulik ve Kulik, 1992; Akt. Avcı Doğan ve Özdemir, 2018, s. 183). En iyi özel yetenek eğitim programı ise öğrenciye göre hazırlanmış “bireyselleştirilmiş eğitim planıdır” (Saunders, 2016, s. 129).

2.1.3.3. Zenginleştirme

Öğrenme programını destekleyen bir diğer yöntem zenginleştirmedir. Çağlar (2004b, s. 272) özel yeteneklilerin eğitiminde en iyi öğretim yöntemlerinden biri olan zenginleştirmeyi; özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldıkları okulda ve sınıfta normal eğitim programının yanında ilgi ve yeteneklerine göre daha kapsamlı, etkinlik merkezli,

çok yönlü bir eğitim almaları olarak tanımlamıştır. Renzulli ve Reis (1994, s. 18)'e göre zenginleştirme programları zihin gücünün geliştirildiği, ileri düzeylerde ürünlerin ortaya konduğu; bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel davranışların bir araya geldiği programlardır. Cutts ve Moseley (2001, s. 33-36) bu programların amacını; var olan tüm yetenekleri kullanılmasını sağlamak, bilgi dağarcığını genişletmek, algılamada derinlik sağlamak, yetenek düzeylerini artırmak, kişide öğrenme aşkı geliştirmek, yaratıcılık ve inisiyatif alma konusunda cesaretlendirmek olarak ifade etmektedir. Var olan eğitim programına ek olarak yapılan zenginleştirme çalışmaları öğretmenin mesleki ve zihinsel becerisi ile de yakından ilgilidir. Çünkü zenginleştirme programlarını düzenlemek, ölçme ve değerlendirme yapmak oldukça zor eylemlerdir. Öğrenme sonuçları genellikle öğrencilerin ilgi alanlarının gelişmesi, bireysel öğrenme becerisini kazanmaları ve yine bireysel çalışmalar sonucunda hissettikleri öğrenme sevinciyle ortaya konmaktadır (Renzulli ve Reis, 1994, s. 19). Sonuç olarak, öğretmenlerin zenginleştirme çalışmaları sırasında öğrencilere rehberlik yapması ve öğrenmelere ilişkin değerlendirmelerde bulunması gerekmektedir.

2.2. Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi Tarihi

Özel yetenekli bireylerin önemini anlayan ülkelerin bu bireylerin eğitilmesi adına ciddi adımlar atmaya başladığı söylenebilir. Çünkü kendi toplumlarının yanında dünya gelişimine de büyük katkı sağlayacak olan özel yetenekli öğrencilerin geleneksel sınıflarda eğitim görmesi onların yeteneklerinin zamanla körelmesine, psikolojik sorunlar yaşamalarına ve mutsuz bireylere dönüşmelerine sebep olacaktır (Colangelo ve Davis, 2002; Akt. Satmaz ve Evin Gencel, 2016, s. 59).

Tarihimizde özel yeteneklilerin eğitimi dendiğinde ilk akla gelen Enderun Mektepleridir. Enderun Mektepleri; Osmanlı İmparatorluğunun askeri, mimari, sanat, ekonomi ve yönetim gibi birçok alanda ihtiyaç duyduğu insan gücünü karşılamak üzere kurulmuştur (Kontaş ve Yağcı, 2016, s. 904). Sultan II. Murat tarafından açılan ve daha sonra Fatih Sultan Mehmet tarafından revize edilen bu kurum; imparatorluğun üst düzey yönetimini ve idari mekanizmasını üstlenecek bireylerin yetişmesini sağlayarak ülkeye dört asırdan uzun bir süre hizmet etmiştir. Enderun Mekteplerindeki eğitim ilkelerinin kısmen Platon’un “Cumhuriyet” adlı eserinde ileri sürdüğü düşünceleri kısmen de Rönesans’ın eğitim üzerindeki etkilerini hatırlattığını belirterek bu ilkeleri şu şekilde sıralamıştır (Akarsu, 2004, s. 146):

- a) Öğrencilerin var olan yeteneklerinin belirlenerek yeteneklerine göre seçilmesi.
- b) Fen bilimlerini, matematiği, beden gelişimini ve mesleki eğitimi birleştiren disiplinler arası bir eğitim programının hazırlanması.
- c) Sağlam nesiller yetiştirmek adına spora ve sağlığa önem verilmesi.
- d) Müziğe önem verilmesi ve müzikle matematik ilişkisinin kurulması.
- e) İlgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrencinin alan seçmesi.
- f) Öğrenme ve yaşama ortamlarının çakıştırılarak edinilen bilgilerin hayata aktarılması.
- g) Ödül ve cezayı içeren liyakat sistemi.

Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin çalışmalar Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Bu dönemde özel yeteneklilerin eğitimi adına ilk uygulama olan 1929 yılında kabul edilen 1416 sayılı “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun” ile öğrenciler batı ülkelerine gönderilmiştir (Çitil, 2018, s. 145). 1948 yılında resim, müzik, plastik sanatlarda olağanüstü yetenek gösteren öğrencilerin eğitimlerinin yurt içinde ve yurt dışında desteklenmesi kararı alınmış, 1962 yılında “Fen Liseleri”, 1964 yılında ise “Özel Üst Sınıflar” açılarak ilkokuldan itibaren özel yetenekli öğrencilerin eğitilmesi hedeflenmiştir (Baykoç Dönmez, 2010, s. 318). 1976 yılında özel yeteneklilerin devlet konservatuarında eğitim almasını hedefleyen “Özel Statü” kanunu çıkarılsa da bu kanundan az sayıda öğrenci faydalanmış kanun kısa süre uygulamada kalmıştır (MEB, 2013, s. 34). 1970’li yılların ikinci yarısında; ilkokuldan sonra bilgi testleri ile öğrenci seçiminin yapıldığı ve yabancı dil ağırlıklı eğitim veren uzun yıllar boyunca da Türkiye’nin en iyi eğitim kurumlarından olan Anadolu Liseleri açılmıştır (Çitil, 2018, s. 150). 1983 yılında özel yeteneklileri de kapsayan “2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” yürürlüğe girmiştir. Kanunun 8. maddesinde “...üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar için de özel okul ve sınıflar açılabilir.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 1983, s. 745). Kanun maddesinde yer alsa da günümüze kadar özel yetenekli öğrenciler için resmi kurumlarda ayrı bir sınıf ve okul uygulaması görülmemektedir (Çitil, 2018, s. 151). Devlet teşebbüsü dışında açılan kurumlara bakıldığında ise 1993 yılında iş adamı Sezai Türkeş tarafından açılan “Özel İnanç Lisesi” karşımıza çıkmaktadır. Lisenin amacı, maddi zorluk yaşayan özel yetenekli öğrencilere burs ve yurt imkânı vererek eğitim almalarını sağlamaktır (Bilgili, 2000, s. 9). Bu çalışmaların belki de en somut ve güncel adımı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) dir.

Özel yetenekli ilköğretim çocuklarının ilgi ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmeleri amacıyla 1993 yılında MEB Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde üstün yeteneklilerin eğitimleri şubesine bağlı olarak kurulan, Bilim ve Sanat Merkezlerinin ilk uygulamaları 1997 yılında Denizli, Bayburt, Ankara, İstanbul ve İzmir illerinde yapılmıştır (Atik, 2007, s. 5).

2.3. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)

Bilim ve Sanat Merkezleri; özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfetmeleri ve kapasitelerini en üst seviyede kullanmalarını hedefleyen (Baykoç Dönmez, 2007, s. 182) normal devlet okulları dışında onların yeteneklerine göre hazırlanmış programlar çerçevesinde eğitim verilmesi için projeler gerçekleştiren merkezler olarak hayata geçirilmiştir (Gökdere ve Çepni, 2005, s. 3). Günümüzde Türkiye’de 81 ilde 279 BİLSEM bulunmaktadır (MEB, 2022a).

Bilim ve Sanat Merkezlerinin amacı; öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini pratik şekilde çözebilmelerini sağlamak, yenilikçi fikirler ve teknikler geliştirmelerine yardım etmek, bilişsel düşünme ve davranışlarla estetik değerlerini birleştirmektir (Baykoç Dönmez, 2010, s. 320).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2016 yılında yayınlanan BİLSEM yönergesine göre BİLSEM’deki eğitim-öğretim etkinliklerinin aşağıda belirtilen ilkelere uygun olarak düzenlenmesi ve yürütülmesi gerekmektedir (MEB, 2016, s. 3):

- a) “Eğitim öğretim çalışmaları özel yeteneklilerin gereksinim ve performanslarına göre hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planlarına göre düzenlenir.
- b) Bireyselleştirilmiş eğitim planları düzenlenirken özel yeteneklilerin ‘bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri’ birlikte göz önünde bulundurulur.
- c) BİLSEM’de verilecek olan öğretim programı, öğrencilerin örgün eğitim kurumlarında aldıkları öğretim programına paralel hazırlanır. Öğrenci merkeze alınır.
- d) Tüm faaliyetlerde öğrencilerin ‘üst düzey düşünme becerileri’ edinmeleri adına uygulamalar yapılır.
- e) Özel yeteneklilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenir.
- f) Tüm bu süreçler öğrencinin örgün eğitim kurumu, velisi ve BİLSEM iş birliği ile yürütülür.”

Burada önemle belirtilen nokta; öğrencilere yönelik bireysel öğrenme programlarının hazırlanması, örgün eğitimle bir bütünlük içerecek şekilde uygulanması

ve öğrencilerin var olan yetenekleri en iyi şekilde açığa çıkarmalarının sağlanmasıdır. Bu amaçla, BİLSEM'e girmeye hak kazanan öğrencilere yönelik çeşitli eğitim programları uygulanmaktadır. BİLSEM yönergesinin 17. maddesine göre her BİLSEM öğrencisi; *“uyum, destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimi programına alınır”* diyerek bu programlardan bahsedilmektedir (MEB, 2016, s. 7).

2.3.1. Uyum Programı

Uyum programında; BİLSEM'e yeni başlayan öğrencilere ve velilerine yönelik eğitimler verilmektedir. Burada amaç; öğrencinin öğretmenini, kurumunu, diğer öğrencileri tanımasıdır. Bu amaca yönelik olarak; öğrencinin kişisel, sosyal ve kültürel yönden gelişmesini, bilimsel düşünce ve estetik duygular kazanmasını sağlayacak etkinlikler tasarlanır. Bu etkinlikler başta sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen olmak üzere tüm öğretmenlerin gözetiminde yapılabilir. Gerçekleştirilen etkinliklerde BİLSEM kültürünün oluşturulmasına dikkat edilir (MEB, 2016, s. 7).

2.3.2. Destek Eğitim Programı

Destek eğitim programında ise öğrenciler; *“iletişim becerileri, grupta çalışma teknikleri, öğrenme becerileri, problem çözme teknikleri, bilimsel araştırma teknikleri, girişimcilik, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, kaynakları etkin kullanma becerilerini”* derslerle ilişkilendirilerek alırlar. Bu aşamada, öğrencilerle bireysel ya da grupta proje hazırlama çalışmalarına başlanabilmektedir (MEB, 2016, s. 8).

2.3.3. Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Destek eğitim programını bitiren öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmeleri adına verilen program olup 5. sınıftan başlayarak iki eğitim ve öğretim yılında uygulanmaktadır (Özer, 2021, s. 733). Programın ilk aşamasında öğrenciler gruplara ayrılır. Daha sonra öğrencinin yetenekli olduğu alan/alanların öğrenci tarafından keşfedilmesi için yaratıcılıklarını özgürce ortaya koyabilecekleri alanlara yönelik programlar hazırlanır. Programları hazırlayan öğretmenler öğrencinin çok ilgi duyduğu ya da ilerde derinlemesine ilgi duyabileceği alanları belirler. Disiplinler arası etkileşim dikkate alınarak öğrencilerin proje hazırlama süreçlerine devam etmesi sağlanır (MEB, 2016, s. 8).

2.3.4. Özel Yetenekleri Geliştirme Programı

Özel yetenekleri geliştirme programı çerçevesinde; öğrenci program süresince öğretmenleri tarafından yakinen gözlemlenir, öğrencinin özel yetenek alanları belirlenir ve bu alan ya da alanlarda etkinlik merkezli çalışmalar yapmaları sağlanır. Disiplinler arası etkileşimin yoğun olduğu bu programda, öğrencilerin ilgi duydukları alan ya da alanlarda derinlemesine bilgi ve beceri kazanmalarının yanı sıra üretimde bulunmaları sağlanır (MEB, 2016, s. 9).

2.3.5. Proje Üretimi ve Yönetimi Programı

Proje üretimi ve yönetimi programı kapsamında, öğrencinin her sene en az bir proje hazırlaması sağlanır (MEB, 2006, s. 9). Proje üretimi ve yönetimi aşamasında, öğrenciler lider rehber öğretmen danışmanlığında projelerini seçer ve projelerine yönelik çözümler geliştirirler. Bu sayede öğrenciler; yaparak yaşayarak öğrenen, yaratıcılıklarını ortaya koyan, buluşlar yapan bireyler olarak yetişmiş olurlar (Baykoç, 2010, s. 321).

2.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenleri

Özel yeteneklilerin öğretmenleri, özel yetenekli öğrencilerin tecrübe kazanmalarını ve aktif öğrenmelerini sağlayan; eğitim programlarını zenginleştiren ve eğitim ihtiyaçlarını çeşitli yöntemlerle karşılayan kişilerdir (Tomlinson, 1999; Hebert ve Neumeister, 2000; Sak, 2011; Akt. Yıldırım ve Öz, 2018, s. 94). Tüm öğrenciler öğretmenlerinin davranışlarından olumlu ya da olumsuz etkilenir, ancak özel yeteneklilerde bu durum biraz daha fazladır. Özel yetenekli öğrencilerin kendilerinin dahi bilmedikleri yönlerini ortaya çıkaracak, öğrenme sürecinde onların ufuklarını genişletecek ve onlara danışmanlık yapacak öğretmenlere ihtiyaçları vardır. Özel yetenekli öğrencilerin yüksek potansiyellerinin olması; onların öğrenme ve gelişim sürecinde öğretmenlere ihtiyaç duymadıkları anlamına gelmemeli aksine bu durum en önemli rolün öğretmenlerde olduğunu ortaya koymalıdır (Clark, 2002; Lassig, 2003; Gagne, 2010; Akt. Satmaz ve Evin Gencel, 2016, s. 60). Özel yetenekli çocuklara kaliteli bir eğitim hizmeti verebilmek için öğretmenlerinin daha donanımlı olmaları gerektiğini ifade eden Dağlıoğlu (2010, s. 72) özel yetenekli çocukların ders içi performans açısından diğer sınıf arkadaşlarından farklı öğrenme hızı ve öğrenme derinliğine sahip olduklarını, ilgilerinin daha değişik yönde seyrettiğini belirtmektedir. Özel yetenekliler için her zaman keşfedilecek yeni deneyim alanları vardır, bu yüzden özel yeteneklilerin öğretmenleri her

öğrenci için bu alanları araştırarak ve disiplinleri benimseyecek kadar ilgili olmalıdır (McIntire, 2004, s. 4).

Maddux, Samples-Lachmann ve Cummings (1985, s. 163) özel yetenekli öğrencilerin; öğretmenlerinin kişisel ve sosyal özelliklerinden çokça etkilendiğine ve öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimindeki önemine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için; amaç belirleme, değerlerin oluşmasına yardımcı olma, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama ve en önemlisi çocuklara örnek olma gibi görevleri vardır (Feldhusen ve Wyman-Robinson, 1980; Akt. Gökdere ve Çepni, 2003a, s. 100). Bu nedenle, özel yeteneklilerin öğretmenlerinin nitelikleri araştırmacılar tarafından sürekli incelenen bir konu olmuştur.

Ataman (2004, s. 476)'a göre bu öğretmenlerin; kapsamlı bir mesleki tecrübelerinin olması, benlik duygularının güçlü, iradelerinin sağlam olması, yeni fikirlere açık, entelektüel, edebiyata ve sanata ilgili olmaları, baskıdan uzak kalmaları ve rehber olmaları gerekmektedir. Kontaş (2009, s. 39) özel yeteneklilerin öğretmenlerinde olması gereken özellikleri; zengin bir alan bilgisinin olması, alanına ilişkin olumlu tutumda olması ve öğretim yöntem ve tekniklerini uzman bir şekilde uygulayabilmesi olarak ifade etmektedir.

TBMM tarafından yayınlanan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu'nda (2012, s. 154) ise özel yetenekli çocukların öğretmenlerinin “yenilikçi, değişime ve öğrenmeye açık olma, teknolojik gelişmeleri izleme, esnek, bireysel farklılıklara duyarlı olma, etkili iletişim, problem çözme, empati, espri yapma-anlama becerileri vb.” gibi kişisel özellikleri ve “mesleki gelişimini destekleyici çalışmaları izleme, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel özellikleri dikkate alma, eğitim/öğretim programları ve öğrenme ortamlarını öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenleme ve zenginleştirme/farklılaştırma, bilgi-iletişim teknolojilerini kullanma, mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaşma, öğrencinin bireysel ilgi ve yeteneklerini ortaya koyma fırsatı sunan sınıf iklimi oluşturma” gibi mesleki özellikleri taşıması gerektiği vurgulanmıştır. Hansen ve Feldhusen (1994; Akt. Kontaş, 2009, s. 41) ise özel yeteneklilerin öğretmenlerinin; “hoşgörü, özgüven, yüksek zekâ, özel yetenekliliği takdir etme, kültürel birikime sahip olma, üst düzey düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneğini geliştirecek yeteneğe ve özel yeteneklilerin kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecek

beceriye sahip olma” gibi nitelikleri taşıması gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin alana ilişkin teknik bilgi ve becerilerinin yanında öz kaynaklarına başvurarak; duygularından, öngörülerinden, tecrübelerinden, yaşam felsefesinden yararlanması, öğrencilerin ailelerinden bilgi alması ve tüm bunları meslektaşları ile paylaşması gerektiği de üzerinde durulan konulardandır (Şahin, 2005; Akt. Çelikten 2017, s. 93).

Landrum (2001, s. 148) özel yeteneklilerin öğretmenlerinin öğrenciyle birlikte planlamalar yapması, birlikte öğrenmesi, öğrenciye farklılaştırılmış eğitim ortamı sağlaması, öğrencinin sorumluluk gelişimini desteklemesi, öğrenciyi değerlendirmesi ve danışmanlık yapması gerektiğine değinirken; Davalos ve Griffin (1998, s. 308)’e ise öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğrenme ortamı kurması, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlaması, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, akademik ve sosyal ihtiyaçlarını anlaması ve bireyselleştirilmiş eğitim için uygun hizmet içi eğitimleri alması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

2.5. Hizmet İçi Eğitim

Yirmibirinci yüzyılda teknolojik ve bilimsel alandaki gelişmeler büyük bir hız kazanmış ve küreselleşen dünya için en değerli kazanım bilgi ve bilginin yönetimi olmuştur. Beden gücünün yerini zihin gücünün alması, üretimlerin de bu yönde değişmesine neden olmuştur. Bu değişim sürecinde çağın hızına ayak uyduramayan ve bu değişimlere direnen toplumlar ise her alanda büyük bir çöküşe doğru sürüklenmeye başlamıştır. Her türlü üretimi desteklemek ve bu değişime ayak uydurmak için çalışan bireylerin iş başında eğitilmesi önemlidir. Çalışan bireylere; topluma uyum sağlamaları, hatalarını telafi edebilmeleri, motivasyonlarını artırmaları, mesleki bilgi ve becerilerini artırmaları ve kişisel gelişimlerini sağlamaları için gereken bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılması şarttır (Taymaz, 1975, s. 86). İşte bu noktada karşımıza hizmet içi eğitim kavramı çıkmaktadır.

Hizmet içi eğitim; personele hukuken göreve başladığı günden görevden ayrıldığı güne kadar geçen zaman içerisinde işinin gerektirdiği yeterliliğe ulaşması adına gereken “bilgi, beceri ve tutumların” düzenli bir şekilde aktarılmasıdır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1998, s. 185). Aynı zamanda hizmet içi eğitim; personelin verimliliğini artırarak ilerleyen zamanda karşısına çıkacak görev ve sorumlulukları iyi bir şekilde yerine getirebilmesi adına, personelin “tecrübesini, bilgisini ve becerilerini” artırmayı

hedefleyen bir süreçtir (Canman, 2000, s. 237). Çağımızda daha da önemli hale gelen hizmet içi eğitimi, Öztürk ve Sancak (2007, s. 761) bir iş yerinde maaş ya da ücret karşılığında çalışan bireylere görevlerini yaparken ihtiyacı olan “bilgi, beceri ve tutumları” kazandırmak amacıyla verilen önceden planlanmış eğitim etkinlikleri olarak tanımlamaktadır. Taymaz (1981, s. 4) ise hizmet içi eğitimi “özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde, belirli bir maaş ya da ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili gerekli ‘bilgi, beceri ve davranışları’ kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitim” şeklinde ifade etmektedir. Tüm mesleki alanlarda süreç içerisinde yeniliklerin ve değişimlerin görülmesi kaçınılmaz bir gerçekliktir. O alanda hizmet veren ya da üretim yapan kişilerin mesleklerinin gerektirdiği “bilgi, beceri ve davranışları” değişim hızına paralel şekilde desteklemeleri ve yenilikleri yakalamaları tanımlarda da görüldüğü üzere bir gerekliliktir. Bu düşüncenin tüm topluma yansımaları ve toplumsal hedef haline gelmesi için öğretmen gelişiminin merkeze alınması şarttır.

Eğitimlerin kalitesini artırmak isteyen toplumların yapacakları en doğru adım öğretmenlerini hizmet öncesinde göreve en iyi şekilde hazırlamak ve hizmet verdikleri süre boyunca mesleki gelişimlerini desteklemektir. Çünkü öğretmenlik mesleği; üzerine düşen görevleri yerine getirirken, daha verimli olmak adına lisans eğitiminin yeterli gelmediği ve nitelikli hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan mesleklerden biri hatta en önemlisidir (Serin ve Korkmaz, 2014, s. 156). Eğitim-öğretim sürecinde okulda öğretmenden daha önemli bir etmen olmadığı, birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Çepni ve Akdeniz, 1996; Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002; Gökdere ve Çepni, 2003a; Ochu, 2006).

2.5.1. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları

Hizmet içi eğitim süreci, bireyin ve sistemin gelişmesi için gerekli ihtiyaçlarını içeren dinamik bir süreçtir (Ekinci ve Yıldırım, 2009, s. 73). Hizmet içi eğitimler çalışanın kişisel ve mesleki ilgi alanlarında olabileceği gibi zorunluluk arz eden eğitimler de olabilir. Gerek gönüllülük esasına gerekse zorunluluğa dayalı olarak düzenlenen her hizmet içi eğitimin doğası gereği belirli amaçları bulunmaktadır. Aytaç (2000, s. 67) hizmet içi eğitimin amaçlarını;

- a) Yeni başlayan çalışanın kuruma oryantasyonunu sağlamak,
- b) Çalışanın kurumun amacını, ilkelerini ve politikalarını kavraması için gereken becerileri sağlamak,

- c) Gerekli olan temel mesleki becerilerin yanında eğitim eksiklerini gidermek,
- d) Kariyer basamakları için tamamlayıcı eğitimler vermek,
- e) Çeşitli alanlarda gerçekleşen değişimlere ve yeniliklere uyum sağlamak yöntem ve teknikleri geliştirmek,
- f) Niteliği ve verimliliği artırmak olarak sıralamıştır.

Garuba (2004, s. 192) ise öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin ilk amacının öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimindeki eksiklikleri kapatmak; ikinci amacının ise öğretmenlerin performansını ve verimliliğini artırmak adına bilgilerini yenilemek olduğunu ifade etmiştir. Eğiticinin eğitilmesi adına hizmet içi eğitimin amaçlarına ulaşması büyük önem arz etmektedir. Bir çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini sağlaması var olan yeteneğini ortaya koyması için; iyi eğitim almış, süreç içerisinde kendini geliştiren, paydaşı olduğu kuruma uyum sağlayan, çağın gerektirdiği bilgileri ve teknikleri bilen eğiticilerin rehberliğine ihtiyacı vardır.

2.5.2. Hizmet İçi Eğitimin İlkeleri

Hizmet içi eğitimin her basamağının doğru şekilde yapılması ve eğiticilere katkı sağlaması adına gerekli ilkeler bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 31775 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği’ne (MEB, 2022b, s. 16) göre bir hizmet içi eğitimin hedeflerine ulaşması için uygulanması gereken ilkeler;

- a) “Eğitimlerin devamlılık arz etmesi,
- b) Çalışanların ihtiyaçlarına yönelik olması,
- c) Personelin göreviyle ilgili olması,
- d) Yetişkin eğitime yönelik planlanıp ve uygulanması
- e) Her idarecinin çalışanlarının eğitim alması ve yetiştirilmesinde sorumlu olması,
- f) Eğitime katılım hususunda çalışanlar arasında fırsat eşitliğinin olması,
- g) Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği yerlerin eğitimlere uygun olması,
- h) Eğitimlerin sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
- i) Görev başında eğitime gereken önemin verilmesi,
- j) Eğitim yerlerinin eğitimin gerektirdiği özelliklere göre donanımlı olması,
- k) Eğitim sonrasında eğitimlerin değerlendirilerek ve geliştirilmesinin sağlanması,

- l) Özel ve kamu kuruluşlarıyla gerekli hallerde ve uzmanlık alanı dâhilinde iş birliğinin yapılması,
- m) Eğitim alan çalışanların eğitim sonrası mesleki gelişimlerinin takibi” şeklinde ifade edilmiştir.

Hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşması için ilkelere dikkat edilmeli; eğitimler sürekli düzenlenmeli, kurum içerisinde çalışan tüm bireyleri içerisine alacak şekilde kapsamlı olmalı, katılımcılar o eğitimi almaya yönelik istekli olmalı, eğitimlere etkin katılım sağlanmalı, personele uygun eğitimler olmalı ve özendirici bir ortam sunulmalıdır (Selimoğlu ve Yılmaz, 2009, s. 7). Ayrıca öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim faaliyetleri sınıf yaşamından soyutlanmış olmamalıdır (Lieberman, 1995, s. 69).

2.5.3. Hizmet İçi Eğitimin Faydaları

Hizmet içi eğitim; kurumların tüm çalışanlarının işlerini yaparken mesleki performanslarını yüksek düzeye çıkarmak ve işlerinden doyum almalarını sağlamak için beceri, tutum ve bilgilerini geliştirmeyi hedefleyen eğitim türüdür (Aydın, 2021, s. 2). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere hizmet içi eğitim hem kurumun hem de kişinin menfaati için gerçekleşen ya da gerçekleşmesi gereken bir eğitim sürecidir. Hizmet içi eğitimin faydalarını kurumsal faydalar ve kişisel faydalar olarak iki başlık altında incelemek mümkündür.

2.5.3.1. Hizmet İçi Eğitimin Kurumsal Faydaları

Hizmet içi eğitimlerin; personelin çalıştığı örgütü tanınması, amaçları doğrultusunda çeşitli yönlerden gelişmesi, kuruma uyumunun, verimliliğinin ve çalışma isteğinin artması gibi katkıları bulunmaktadır (Gürel, 2009, s. 28). Çalışanların hizmet içi eğitimlere katılması kurumların, kurumsal hedeflerini yerine getirebilmesi bakımından da önemlidir. Sims (1990; Akt. Aydın, 2021, s. 30) hizmet içi eğitimlerin kurumsal faydalarını aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

- a) Kurumların kazançlarını artırır ve gelişmesini sağlar.
- b) Kurumun her departmanına ilişkin bilgi ve becerileri geliştirilmesini sağlar.
- c) Çalışanların morallerini artırır.
- d) Çalışanların kurumun amaçlarını öğrenmesini ve kabullenmesini sağlar.
- e) Yönetici ve çalışan ilişkilerini geliştirir.

- f) Kurum içerisinde açık iletişimin olduğu, gelişimlere uygun ve güvenli bir ortam oluşturur.
- g) Çalışanların kurumlarına yönelik dönüt vermelerini sağlar.
- h) Kurumsal kararların ve yaşanan sorunların çözülme süreçlerine katkılar sağlar.
- i) Liderlik becerilerini ve motivasyonu artırır, kuruma karşı sadakat ve olumlu düşünceleri geliştirir.
- j) Nitelik ve verimliliği artırır savurganlığı azaltır.
- k) Eğitimler sayesinde çalışanlar kurumsal değişimlere hızlı uyum sağlar.

Görüldüğü üzere, hizmet içi eğitimlerin kurumsal hedeflerin yerine getirilmesi ve kurumların büyümesi adına yapılan iş kadar önemi vardır. Personellere verilen hizmet içi eğitimler ile personelin verimliliğini, motivasyonunu artırmak, üst kadrolara yükselmesini sağlamak, görevinden ve iş ortamından kaynaklanan sorunları ve idarecilerin denetim yüklerini azaltmak gibi katkıları bulunmaktadır (Çelikel, 2018, s. 65).

Öğretmenler için ise hizmet içi eğitimlerin;

- a) Öğretmeni göreve yatkın hale getirmek,
- b) Öğretmenin moralini yükseltmek,
- c) Öğretmeni üst kademelere hazırlamak,
- d) Öğretmenin gizil yeteneklerini ortaya çıkarmak,
- e) Öğretmen ile idareci arasındaki iletişimi güçlendirmek gibi faydaları bulunmaktadır (Şen, 2001, s. 1472).

2.5.3.2. Hizmet İçi Eğitimin Kişisel Faydaları

Özellikle eğitim hayatı sırasında edindiği bilgi ve becerilerin mesleki yaşamında hızla değiştiğini gören çalışanın görev ve sorumluluklarını gerçekleştirirken çağın gereksinimlerine uyum sağlaması adına hizmet içi eğitim alması gerekir (Küçükahmet, 2019, s. 125).

Hizmet içi eğitimlerin bireye;

- a) Güven duygusunun gelişmesi,
- b) Moralinin yükselmesi ve işinde huzurla çalışması,
- c) Kariyer basamaklarını tırmanmasına imkân sağlaması,
- d) İşinden memnun olmasını sağlaması,

- e) İş ilişkilerinin gelişmesi
- f) İş arkadaşları ile doğru iletişim kurması ve uyumsuzlukların giderilmesi
- g) İşe yönelik isteğinin artması
- h) Kendinden emin ve rahat bir biçimde o işi gerçekleştirmesi
- i) İş kazalarına karşı bireyin kendisini koruması gibi kişisel faydaları bulunmaktadır (Taymaz, 1978a, s. 14-15).

Öğretmenler lisans eğitimlerini bitirdikten kısa bir süre sonra eğitimleri boyunca aldıkları bilgiler eskimektedir. Bu yüzden bilginin sürekli olarak yenilenmesi, hizmet içerisinde öğretmenlerin yetiştirilip geliştirilmesi öğretmenlerin gelişimi için faydalı olacaktır (Aydın, 1987, s. 241-242).

2.5.4. Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliği

Hızlı değişimlerin görüldüğü çağda bireyleri hayata hazırlayan eğitim sistemlerinin değişmeden görevlerini yerine getirmeleri mümkün değildir. Çalışanların; değişen iş gücü ortamıyla baş edebilmeleri, sosyoekonomik düzeylerini koruyabilmeleri, iş bulmalarını sağlayacak özellikleri kazanmaları ve geliştirmeleri için eğitim almaları gerekmektedir (Aksoy, 2013, s. 26). Bir eğitim programından mezun olarak iş hayatına atılan bireylerin kurum tarafından istenen bilgi, beceri ve tutumları gerektiği kadar edinmemiş olması, üst kadrolara eleman yetiştirilmesi gereksinimi ya da süreçte ortaya çıkan yeniliklerin öğrenilmesi için de hizmet içi eğitim gereklidir (Pehlivan, 1992, s. 151). Scoot ve Mayer (1994; Akt. Aydın, 2021, s. 25) ise idarecilerin çalışanların karmaşık görevlerini denetleyebilmesi ve kurumsal krizlerle baş edebilmesi, örgütsel hedeflerin yerine getirilebilmesi, çalışanların motivasyonlarının ve verimliliklerinin artırılması, kurumdaki değişikliklere ve yeniliklere çalışanların uyum sağlaması için hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu ifade etmektedirler.

Örgütün var olan ve olabilecek sorunlarla baş etmesi bakımından özellikle eğitim ortamında hizmet içi eğitim önemli bir tedbirdir. Öğretmenlere verilen lisans eğitimlerinin öğretmenin mesleki hayatı boyunca yeterli geleceği inancı yerini öğretmenlerin mesleki hayatları boyunca hizmet içi eğitimler alması gerektiği inancına bırakmıştır (Alabi ve Ige, 2014, s. 126; Azar ve Karaali, 2004, s. 279; Gültekin ve Çubukçu, 2008, s. 187). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 48. maddesinde; “Öğretmenlerin daha üst öğrenim görmelerini sağlamak üzere yaz ve akşam okulları açılır

veya hizmet içinde yetiştirilmeleri maksadıyla kurslar ve seminerler düzenlenir. Yaz ve akşam okulları öğretmen yetiştiren kurumlarca açılır, bunlara devam ederek yeterli krediyi dolduran öğretmenlere o kurumun belge veya diploması verilir.” denilmektedir. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına kanunlar düzenlenmiş ve eğitimlerin gerekliliği üzerinde durulmuştur (MEB, 1973, s. 5110).

Öğretmenler tarafından verilen eğitimin sonuçları seneler sonra ortaya çıkmakta ve ne yazık ki küçük hatalar yıllar içerisinde büyük sorunlara sebep olmaktadır. Bu yüzden öğretmenler için hizmet içi eğitimin gerekli olduğu en baştan kabul edilmeli, olumsuz sonuçların ortaya çıkması beklenmemelidir. Bir eğitimcinin süreçte kendisini yenilememesi ve tekrara düşmesi durumunda verdiği eğitimin özel yetenekliler gibi çok yönlü istek ve ihtiyaçları olan bir grup için yeterli olmayacağı aşîkârdır.

2.5.5. Hizmet İçi Eğitim Türleri

Hizmet içi eğitim kendi içerisinde uyum eğitimi, temel eğitim, geliştirme eğitimi, tamamlama eğitimi, yükseltme eğitimi ve özel alan eğitimi olarak ayrılmaktadır (Taymaz, 1997, s. 8-9).

2.5.5.1. Uyum Eğitimi

Uyum eğitimleri yeni personele kurumun genel atmosferini, çalışan arkadaşlarını, görevini tanıtmak ve personelin kuruma uyumunu sağlamak amacıyla verilen kısa süreli eğitimler olup basitçe amacı çalışana kurumu, kuruma çalışanı tanıtmaktır (Ataklı, 1992, s. 6). Kuruma yeni başlayan personeller işin yapılış şeklini bilmemekten kaynaklı endişe, tecrübeli çalışanlara kıyasla yetersizlik ve diğer çalışanlara uyum sağlama gibi sorunlar yaşayabilmektedir (Aydın, 2021, s. 33). Olumsuzlukların en aza indirilmesi, çalışanın en kısa sürede kendisini kurumun bir parçası görmesi adına yeni çalışanlara uyum eğitimleri verilmesi gerekir.

2.5.5.2. Temel Eğitim

Adaylık ya da stajyerlik denen temel eğitim sürecinde amaç mesleğe ya da işe yeni başlayan çalışana; iş alanını, diğer personelleri, görevlerini, sorumluluklarını, yetkilerini açıklamak ve kurumu tanıtmak olup genellikle oryantasyon eğitimi ile birlikte verilmektedir (Akgül, 2008, s. 20). Bu eğitimler sayesinde çalışanlar hem kurumu tanımış olur hem de iş için gerekli görülen yeterlilikleri kazanmış olurlar (Taymaz, 1997, s. 8-9).

2.5.5.3. Geliştirme Eğitimi

Hali hazırda çalışan personelin iş alanıyla ilgili gelişmeler ve değişikliklere uyum sağlaması, yeteneklerini geliştirmesi adına uygulanan eğitimler olup, personelin moralini yükselterek kuruma bağlılığını ve duyarlılığını artırmak adına da planlanır (Aydın, 2021, s. 37).

2.5.5.4. Tamamlama Eğitimi

Çalışanın görev değişikliği yapması gereken durumlarda yeni görevinin gerektirdiği beceri ve bilgileri kazanması adına uygulanan görevsel değişikliklere dayalı mesleki eğitim programlarıdır. Bu eğitimlerde, unvan değişikliği hedeflenmemektedir (Aydın, 2021, s. 38).

2.5.5.5. Yükseltme Eğitimi

Kurumun ihtiyaç duyduğu üst düzey kadrolara personel yetiştirilmesi amacıyla verilen eğitimlerdir. Bu eğitimler; ilk, orta, üst kademe yöneticileri, şef veya müdür eğitimi gibi isimlerle de ifade edilebilir (Taymaz, 1997, s. 9). Çalışanların üst kadrolara çıkma isteği doğal bir istektir. Kurumlar da bu kadrolara görevlendireceği personellerin kadroların gerektirdiği yeterliklere göre eğitim programları düzenlemektedirler (Aydın, 2021, s. 38).

2.5.5.6. Özel Alan Eğitimi

Kurum içerisinde çalışan personeli özel alanlarda eğitmek için verilen eğitimlerdir. Yurt içinde olabildiği gibi yurt dışında da personelin bu eğitimleri alması sağlanabilir. İlk yardım, dil eğitimi, iş sağlığı ve güvenliği, bilgisayar gibi eğitimler bu eğitim türüne örnek olarak verilebilir (Taymaz, 1997, s. 9).

2.5.6. Hizmet İçi Eğitimin Aşamaları

Hizmet içi eğitim önemli olduğu kadar doğası gereği karmaşık da bir yapıya sahiptir ve belirli aşamalarla gerçekleşmesi gerekir. Öğretmenler için düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinin faydalı olabilmesi için;

- a) Eğitimlerde istenen/gereken davranış değişiklikleri tespit edilmeli,
- b) Davranış değişikliğinin yaşanması için gereken eğitim yaşantıları belirlenmeli,
- c) Eğitim yaşantıları en etkili şekilde düzenlenmeli,

- d) Hedeflenen değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştiği doğru şekilde ölçülmelidir (Erisen, 1998, s. 40).

Taymaz (1997, s.52) hizmet içi eğitim planlanması sürecinin aşamalarını; hizmet içi eğitim ihtiyacının analiz edilmesi, eğitim programının planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi şeklinde ifade etmektedir.

2.5.6.1. Hizmet İçi Eğitimde İhtiyaç Analizi

Hizmet içi eğitimlerin kurum ve çalışan için faydalı olması adına yapılması gereken en önemli aşama şüphesiz ihtiyaç analizi aşamasıdır (Benesch, 1996; Demirel, 2012; Taymaz, 1997). İhtiyaç analizi aşaması çalışanların görevlerini yerine getirirken bilgi, beceri ve alışkanlık açısından hissettikleri eksiklikleri içerdiğinden, bu aşamanın doğru yapılmaması diğer aşamalarda eksiklikler/hatalar görülmesine neden olacaktır (Taymaz, 1978b, s. 182).

Kurumlarda hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemek için çeşitli yöntemler kullanılır. Aydın (2021, s. 84) hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesinde; örgütsel ihtiyaç analizi, görev (iş) analizi ve kişi analizinin yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

- a) Örgütsel ihtiyaç analizi; hizmet içi eğitimin kurumun stratejileri ile bağlantısı ve kurumun eğitime dair “kaynak, zaman ve uzmanlığa sahiplik” durumunun incelenmesini içermektedir. Bu sayede, hizmet içi eğitimin kuruma uygunluğu, içeriğin müşteri ilişkilerine etkisi, eğitimin başarılı olması adına idareci ve personelden neler beklendiği gibi çeşitli sorulara yanıtlar aranır (Arıkboğa, 2020, s. 57).
- b) Görev (iş) analizinde, personel tarafından başarılı kabul edilebilir seviyede yerine getirilecek görevin ve iş aşamalarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu noktada personel odaklı ve görev odaklı yaklaşımlar kullanılabilir. Personel odaklı yaklaşımda çalışanın davranışları merkeze alınırken, görev odaklı yaklaşımda ise iş için gerekli etkinliklerin tanılanması söz konusudur (Aydın, 2021, s. 84).
- c) Kişi analizinde ise hizmet içi eğitime gerek duyan personelin ve ne tür eğitimlere ihtiyaç duyulduğunun tespit edilmesi hedeflenmektedir. Kişinin performansına yönelik verilerle önceden belirlenen görev standartlarına ilişkin veriler kıyaslanır (Aydın, 2021, s. 85).

Demirel (2012, s. 72-73) eğitim ihtiyacının analiz edilmesinde kullanılan yaklaşımları; farklar, demokratik, analitik ve betimsel yaklaşım olarak ifade etmektedir.

- a) Farklar yaklaşımı, eğitim ortamında sıkça kullanılır. Burada amaç, bireyin ihtiyaç duyduğu yeterlikler ile bireyde bulunan yeterlikler arasındaki farkların belirlenerek eğitim ihtiyacının giderilmesidir.
- b) Demokratik yaklaşım, çok sayıda insanın ihtiyaç belirleme sürecine katıldığı dolayısıyla oluşan baskın gruba göre istenilen değişikliklerin yapıldığı yaklaşımdır.
- c) Analitik yaklaşımda, geleceğe dair olası durumlar eleştirel gözle incelenerek eğitim ihtiyaçları belirlenmektedir.
- d) Betimsel yaklaşımda ise bir varlığın eksikliği ile meydana gelen zararlar o varlığın bulunması durumunda sağlayacağı katkılardan hareketle eğitim ihtiyacı belirlenir.

Eğitimler için ihtiyaç analizleri yapılırken hangi analiz ya da yaklaşım kullanılırsa kullanılsın çeşitli tekniklerden yararlanmak analiz sonuçlarının etkililiğini artıracaktır. Arıboğa (2020, s. 57) bu teknikleri;

- a) Personelin iş başında gözlemlenmesi, görevine dair çeşitli özelliklerin belirlenmesi adına anketlerin uygulanması,
- b) Personel ve idarecilerle bireysel görüşmelerin gerçekleştirilmesi,
- c) Uzman gruplarla yapılan grup görüşmeleri,
- d) Kuruma ait belge ve kayıtların analizi,
- e) Uzman kişilerle görüşme,
- f) Kurumdaki yazılımlardan faydalanarak bilgi toplama,
- g) Karşılaştırma yapma,
- h) Bağımsız araştırmalardan faydalanma olarak belirtmektedir.

Hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesinde geçerli bilimsel tekniklerin kullanılmaması durumunda çalışanların hangi eğitimlere ne kadar ihtiyaç duydukları belirlenmemektedir (Taymaz, Sunay ve Aytaç, 1997, s. 12). Eğitimler okul bazında düşünüldüğünde, var olan problemlerin çözümüne ve ihtiyaçlara hizmet etmesi oldukça önemlidir. Eğitimlerin içerikleri düzenlenirken, öğretmen görüşleri mutlaka dikkate alınmalı ve öğretmenlerin gerçek sorunları yani ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Jesus, 1994, s. 6).

2.5.6.2. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Planlanması

Hizmet içi eğitim programında planlama, mevcut durumda belirlenen hedeflere ulaşmak için gereken politika, yöntem ve kaynakların belirlenmesidir (Taymaz, 1981, s. 53). Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği'nin 8. maddesinde; *“Yıllık merkezî hizmet içi eğitim planı ilgili genel müdürlükçe, yıllık mahallî hizmet içi eğitim planı ise il millî eğitim müdürlüklerince ilgili yılın Merkezî Yönetim Bütçe Kanununda tahsis edilen ödeneklere uygun olarak hazırlanır. Bu şekilde hazırlanan hizmet içi eğitim planı merkezde Bakan onayı, illerde valilik onayı ile yürürlüğe girer. Hizmet içi eğitim planı, gerek görülmesi hâlinde aynı usulle değiştirilebilir.”* ifadesi yer almaktadır (MEB, 2022b).

2.5.6.3. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Hazırlanması

Hizmet içi eğitim programının hazırlanması ihtiyaç analizi sonrasında yapılan plan dâhilinde gerçekleşir. Bu süreçte, teknolojik ve bilimsel gelişmeler dikkate alınmalıdır. Eğitim programları, eğitim planlarına uygun olarak personelin gereksinimleri ile sorunlarını içermelidir. Çalışanın görevinin gerektirdiği; bilgi, beceri ve davranışlar ile personelde geliştirilmesi hedeflenen davranışlar programın hazırlanması sırasında göz önünde bulundurulmalıdır (Çelik, 1988, s. 25).

Ertürk (2018, s. 117) eğitim programının hazırlanması sürecinde yapılan çalışmaları şu şekilde sıralamıştır:

- a) Hizmet içi eğitim programının amacının saptanması,
- b) Programa katılacak çalışanların belirlenmesi,
- c) Eğitimin içeriğinin belirlenmesi,
- d) Eğitimcilerin belirlenmesi,
- e) Eğitimin yerinin, zamanının ve süresinin belirlenmesi.

2.5.6.4. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Uygulanması

Hizmet içi eğitimlerin eyleme dayalı aşaması olan uygulama aşaması, tüm ön hazırlıkların ortaya konduğu ve amaçlar doğrultusunda öğrenmelerin yaşandığı aşamadır. Bu aşamanın en etkili şekilde gerçekleşebilmesi ve hizmet içi eğitimin amacına ulaşabilmesi için dikkat edilmesi gereken temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeleri Vella (2002, s. 227-241) şu şekilde sıralamaktadır:

- a) Çalışanın öğrenmek istediği alanlar anketlerle araştırılmalı ve ihtiyacı dâhilinde ilgi çekici eğitimler hazırlanmalıdır.
- b) Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme desteklenmelidir.
- c) Öğrenenlerin yaşamlarına ve tecrübelerine saygı duyulmalı, onlara eğitim boyunca isimleriyle hitap edilmelidir.
- d) Uygulamaya ve deneyime dayalı, pekiştireçler içeren eğitim ortamı hazırlanmalıdır.
- e) Verilen içeriğin sıralamasına neyin ne kadar verileceğine dikkat edilmelidir.
- f) Öğrenenin; öğrendikleri ve uyguladıkları üzerine vakit kaybetmeden düşündüğü düşünme-eylem ilişkisi kurulmalıdır.
- g) Eğitimler; fikirleri, duyguları ve eylemleri içermelidir.
- h) Öğretilenler en acil şekilde kullanılabilecek nitelikte olmalıdır.
- i) Öğrenenlerin neyi öğrenecekleri onlara net bir şekilde söylenmelidir.
- j) Küçük gruplar halinde takım çalışmaları yapılmalıdır.
- k) İnsanların kendi hikâyelerini anlatmaları teşvik edilmeli; kendi yaşamlarını, kendi öğrenmelerini ve deneyimlerini ortaya koymaları sağlanmalıdır.
- l) Eğitici ve kursiyer arasında dürüst ve sağlıklı bir iletişim ortamı kurulmalıdır.

Ayrıca Taymaz (1992, s. 107) hizmet içi eğitim programları uygulanırken; eğitilen personelin ihtiyaçlarına ve sorunlarına ilişkin görüşlerine önem verilmesinin, çalışanın şu anda yaptığı ve gelecekte yapacağı işle ilgili olmasının, öğretim sırasında uygun ortamın sağlanmasının, gerekli tüm araç-gereç ve materyallerin hazır olmasının ve beceriye dayalı kazanımlarda bireysel öğrenmelere öncelik verilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir.

2.5.6.5. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Hizmet içi eğitim sürecinin son basamağı olan değerlendirmede amaç, verilen hizmet içi eğitimin etkililiğini öğrenmek ve daha etkili hale getirilebilmesi adına çalışmalar yapmaktır (Yalın, 2001, s. 1). Her eğitim sonrası objektif değerlendirme çalışmaları yapılmalı (Ergin, Akseki ve Deniz 2012, s. 65) ve programın çalışanlara etkileri öğrenilmelidir (Gökdere ve Çepni, 2005, s. 289). Öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim programının etkililiği, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süresince kendi eğitim anlayışlarını ve eğitim uygulamalarını rahatlıkla tartışmaları ile artacaktır (Hamilton ve Richardson, 1995, s. 367). Bunun için öğretmenlerin hizmet içi eğitim

uygulaması öncesinde gösterdikleri davranışlarla, eğitim sonrası gösterdikleri davranışların tartışılması zorunluluktur.

2.6. BİLSEM Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Durumları

Özel yeteneklilerin öğretmenlerinin eğitim kariyerinin, özel yeteneklilere ilişkin her geçen gün edinilen yeni bilgilerle donatılması gerektiği düşünüldüğünde; bu öğretmenlerin belirli özellikleri taşıması ve bu özellikleri sürekli olarak geliştirmesi zorunluluğu doğmuştur.

Ataman (2004, s. 476)'a göre özel yeteneklilerin öğretmenlerinin taşıması gereken özellikler şu şekildedir:

- a) Kapsamlı bir mesleki tecrübe,
- b) Hatalarını/eksiklerini kabul edebilme,
- c) Benlik duyguları güçlü olma,
- d) Yeni fikirlere açık olma,
- e) Baskı ve zorlama yerine demokratik ve iş birlikçi olma,
- f) Alanına ve özel yeteneklilerin eğitimlerine hâkim olma.

Tüm bu niteliklerin var olması ve süreçte daima geliştirilebilmesi için özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin, hizmet öncesinde ve hizmet içerisinde eğitimler alması gerekmektedir. Ancak özel yetenekli öğrencilere verilen eğitim hakkındaki görüşlere yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları incelendiğinde; özel yeteneklilerin öğretmenlerinin yetiştirilmesi aşamasında Türkiye’de öğretmen adaylarına lisans seviyesinde özel yeteneklilik kavramı ve özel yeteneklilere yönelik eğitim ile ilgili gerekli kazanımların sağlanması için fırsatlar verilmediği söylenebilir (Akar ve Şengil Akar, 2012, s. 431; Gökdere ve Çepni, 2003b, s. 148; Gökdere ve Ayvacı, 2004, s. 24). Özel yeteneklilerin eğitimi alanında çalışan öğretmenler hizmet öncesinde özel yeteneklilerin eğitimini yeterli şekilde öğrenmeden mezun olmaktadır (Choe 2016, s. 1; Dağlıoğlu, 2010, s. 5; Gökdere ve Çepni, 2003b, s. 148; Hong, Greene ve Hartzell 2011, s. 5). Bir öğretmen derste sadece alanıyla ilgili değil, öğrencilere yönelik farklı stratejilerin kullanımında ve öğrencilere yaklaşımının, iletişiminin nasıl olması gerektiği hususlarında da kendini yetersiz hissedebilir (Jesus, 1994, s. 5). Bu durumun giderilmesi ve öğretmenlerin bilgi, beceri, anlayış, düşünce ve sınıf davranışlarında değişiklikler

sağlanması için hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir (Hamilton ve Richardson, 1995, s. 368).

MEB tarafından yayınlanan Tebliğler Dergisinin 2747. sayısında yer alan Bilim Sanat Merkezleri yönergesi 43. maddede “BİLSEM’de verimliliğin ve kalitenin artırılması amacıyla her eğitim ve öğretim yılında alanlar bazında öğretmenlere ve yöneticilere Bakanlıkça yılda en az bir kez hizmet içi eğitim, seminer veya kurs düzenlenir.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2019, s. 410). Ancak yapılan çalışmalar BİLSEM öğretmenlerine özel yeteneklilerin eğitimine yönelik olarak sunulan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu göstermektedir (Ağca, 2019; Altun ve Vural, 2012; Atik, 2007; Çamdeviren, 2014; Dönmez ve Gündoğdu, 2018; Mindivanlı Akdoğan, Koçak ve Subaşı, 2016; Satmaz ve Evin Gencel, 2016).

Kpangbam (1992, s. 10; Akt. Osamwonyi, 2016, s. 84) öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacının gerekçelerini;

- a) Hizmet öncesi eğitim programları ne kadar kaliteli olursa olsun yapısı gereği istekli öğretmenlere tüm kariyerleri boyunca ihtiyaç duydukları donanımları verememesi,
- b) Öğretmenlerin sosyolojik ve teknolojik gelişmelere ilişkin farkındalıklarının yüksek olması ve değişimlere karşı bilinçli olmaları gerekmesi,
- c) Öğretmenlerin eğitimlerinin yetersiz olduğuna ilişkin çalışma sonuçlarının bulunması,
- d) Öğretmenlerin müfredat geliştirme gibi eğitim uygulamaları konusunda reform beklentileri bulunması ve bunun ancak hizmet içi eğitim olarak gerçekleşebilmesi,
- e) Öğretim kalitesini artırmanın gerekliliği şeklinde ifade etmiştir.

İyi hazırlanmış mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin, günden güne değişen çalışma şartlarıyla başa çıkmadaki becerilerinin arttığı görülmektedir (Garuba, 2004, s. 191). Hayes (2008, s. 23-30) öğretmenlere verilecek başarılı bir hizmet içi eğitim programının taşıması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- a) Hizmet içi eğitim programı hayat boyu öğrenmeyi desteklemelidir.
- b) Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim programlarında uzun vadeli olmalı ve bütüncül yaklaşımları içermelidir.

- c) Etkili eğitimler okul merkezli olabilir ancak sadece okul temel alınmamalıdır.
- d) En iyi hizmet içi eğitim uygulaması sadece öğretmenleri ve eğitimi geliştirmenin ötesinde eğitim veren uzmanları da geliştirir.
- e) Etkili hizmet içi eğitim uygulamalarında dönüt alınır.
- f) Eğitimler her zaman sadece yenilikleri içermemeli, temeli güçlendirmeye de çalışmalıdır.
- g) Öğretmenlere öğrencilerin dersi iyi kavraması adına teknikler de verilmelidir.
- h) Etkili bir hizmet içi eğitim değerlendirmesi, öğretmenlerin edindikleri bilgileri sınıf ortamında uygulamasını da incelemelidir.
- i) Öğretmenin kendi öğretimi üzerine düşünmesi ve yaptığı uygulamaları meslektaşları paylaşması için hizmet içi eğitimlerin onlara bu zamanı ve fırsatı sağlaması gerekir.

Öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içerisinde eğitim programlarıyla; öğrenme ve öğretme stratejileri, bilişsel süreçler, özel yetenekli çocukların gereksinim ve özellikleri konularında yetiştirilmesi gerekmektedir (Ataman, 2004, s. 477).

2.7. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma kapsamında yapılan alan yazın taraması sonucunda ulaşılan yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, araştırma kapsamında ulaşılan yurt içinde yapılan araştırmalar araştırmacı tarafından genel hatlarıyla özetlenmiştir.

Özer (2021) tarafından yapılan “Türkiye’de Özel Yeteneklilere Yetenek Geliştirme Desteğinde Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durum ve İyileştirme Alanları” adlı araştırmanın amacı, BİLSEM’lerin 2020 yılındaki mevcut durumlarını değerlendirmek ve sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunmaktır. Araştırmada Bilim ve Sanat Merkezlerinin; yapısı, uygulanan destek programları, öğrenci ve öğretmen sayıları, katıldıkları projeler, kazandıkları hibeler, öğrenci tanılama süreçleri gibi konularda istatistiksel bilgiler verilmektedir. Verilere göre; Türkiye genelinde bulunan 182 Bilim ve Sanat Merkezinde 320 yönetici, 2.223 öğretmen ve 63 bin öğrenci bulunmaktadır. Ayrıca 2020 yılının BİLSEM’lerde “Fikri Mülkiyet” yılı ilan edilmesi ile

birlikte “marka üretimi, tescil, patent” gibi alanlarda yapılan çalışmalar aktarılmıştır. Covid-19 salgını ile mücadelede BİLSEM’lerin sağlık alanındaki ihtiyaçlara yönelik yaptıkları üretimlerden bahsedilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda; Güzel Sanatlar Liseleri ile ilişkilerin yapılandırılması, öğrenci tanılma süreçlerinde görülen sorunların giderilmesi, öğretmen eğitimlerine önem verilmesi ve fikri mülkiyet çalışmalarının devam etmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Akhan ve Altaş (2021) tarafından yapılan “BİLSEM Tarih Öğretmenlerinin BİLSEM Çalışma Koşulları Hakkındaki Görüşleri” isimli araştırmanın amacı, BİLSEM tarih öğretmenlerinin çalışma ortamları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında farklı BİLSEM’lerde görev yapan 27 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin BİLSEM’de özel yetenekli öğrencilerle çalışmayı sevdikleri ancak yöneticilerin BİLSEM’e uygun olmamaları, öğrencilerin iki ayrı eğitim kurumuna gitmekte zorlanmaları, sözel derslere gereken önemin verilmemesi, öğrenci seçim sistemi, fiziki alt yapı ve hizmet içi eğitim olanaklarının azlığı gibi sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Eker (2020) tarafından yapılan “Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programının Etkililiği” isimli araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen Mesleki Yeterlik Eğitim Programı ilgili ihtiyaçlarını ve programın etkililiğini ortaya koymaktır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yürütüldüğü keşfedici sıralı desenli karma araştırma modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu; birinci aşamasında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde görev yapan 15 BİLSEM öğretmeni ve 15 sınıf öğretmeni, ikinci ve üçüncü aşamada ise 30 deney ve 30 kontrol grubunda olmak üzere sınıfında özel yetenekli öğrenci bulunan 60 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ilk olarak öğretmenlerin mesleki gereksinimlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği” ve başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında ise Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri için Mesleki Yeterlik Eğitim Programı (ÖYÖMEP) uygulamasına ilişkin görüşleri belirlemek

amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde betimsel içerik analizi, nicel verilerin analizinde ise bağımlı ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri için Mesleki Yeterlik Eğitim Programı'nın öğretmen yeterlikleri üzerinde etkili olduğu, programın öğretmenler tarafından kabul gördüğü ve öğretmen yeterliklerini artırdığı tespit edilmiştir.

Ağca (2019) tarafından yapılan “Fen Bilimleri Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri ve Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri” isimli araştırmanın amacı, BİLSEM öğretmenlerinin, fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilimleri öğretmen adaylarının üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilere dair bilgi durumlarının ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kayseri ilinde görev yapan 8 fen bilimleri öğretmeni, 2 BİLSEM fen bilimleri öğretmeni ve 5 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün zekâlılar ve yeteneklilerle ilgili kendilerini bilgili veya çok bilgili hissetmedikleri, hizmet öncesi dönemde eğitim almadıkları ve bu alanda eğitimlere ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dönmez ve Gündoğdu (2018) tarafından yapılan “İhtiyaç Analizine Dayalı Hizmet İçi Eğitim Programı Bilim ve Sanat Merkezi Örneği” isimli araştırmanın amacı, alınan hizmet içi eğitimleri değerlendirmek, alınacak yeni hizmet içi eğitimler için ihtiyaç analizi yapmak ve bu doğrultuda bir hizmet içi eğitim programı tasarlamaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu, bir ildeki BİLSEM’de görev yapmakta olan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin ağırlıklı olarak aldıkları eğitimlerin üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi, zekâ oyunları, STEM ve özel öğretim yöntemleri olduğu; ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimlerin ise eğitim bilimleri alanındaki ölçme ve değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri, program geliştirme vb. alanındaki eğitimler

olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler ilerleyen dönemlerde almak istedikleri eğitimlerin yüz yüze ve alanında uzman kişilerce verilmiş eğitimler olmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Genel olarak, öğretmenlerin kurumda çalıştıkları süre boyunca farklı türde hizmet içi eğitimler aldıkları ve bu eğitimleri orta düzeyde yeterli buldukları belirlenmiştir.

Salmaz ve Evin Gencel (2016) tarafından yapılan “Bilim Sanat Merkezlerinde Görevlendirilen Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Sorunu” isimli araştırmanın amacı, yeni açılan Bilim Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunu ilgili görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak olgubilim deseniyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ilk defa öğrenci alan Çanakkale, Aydın Ticaret Borsası, Bandırma, Batman, Bolu, Adıyaman, Konya Selçuklu BİLSEM’lerde görevlendirilen farklı branşlardaki 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, NVIVO 10 nitel veri analizi paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında, BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin verimli ve etkili bir öğrenme ortamının olmasında hizmet içi eğitimlerin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; BİLSEM’lerde görevli öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin kişisel özellikleri, öğrenme biçimleri gibi alanlarda düzenli aralıklarla eğitim alması, bu eğitimlerin öğretmenlerin performansını ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemesi için uygulanan programların teknolojik gelişmelerle orantılı, etkinlik ve uygulama ağırlıklı olması gerektiği ifade edilmiş böylece sistemden kaynaklı eksiklerinde giderilebileceği belirtilmiştir.

Kontaş ve Yağcı (2016) tarafından yapılan “BİLSEM Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği” isimli araştırmanın amacı, BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitimi değerlendirmektir. Karma araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın deneysel boyutunda, tek gruplu ön test-son test deseni uygulanmıştır. Ankara Bilim ve Sanat Merkezindeki 12 öğretmenden oluşan çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak erişim testi ve görüşme formu kullanılmıştır. Erişim testine ilişkin verilerin çözümlenmesinde, ön test-son test puanlarının grup içi karşılaştırılmasının yapılabilmesi amacıyla “İlişkili ölçümler için Wilcoxon

işaretili sıralar testi” kullanılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerinin çözümlenmesinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, BİLSEM öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim programına ilişkin yapılan erişim testinden alınan ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Verilen hizmet içi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin eğitimleri faydalı buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler hizmet içi eğitim sayesinde; programın hedeflerini belirleme, uygun eğitim içeriği oluşturma, eğitim ve sınav durumlarını düzenleme gibi alanlarda bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınırlılık olarak zamanın yetersiz olduğunu belirtirken; konuların daha derin işlenmesi, daha çok uygulama yapılması, her branşa yönelik bireysel eğitimlerin verilmesi yönünde taleplerini de dile getirmişlerdir. Araştırmacı tarafından araştırmanın nicel ve nitel verileri birlikte yorumlandığında, verilen eğitimin faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altun ve Vural (2012) tarafından yapılan “Bilim Sanat Merkezinde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Gelişim ve Okul Gelişimine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmanın amacı, Ordu Bilim ve Sanat Merkezinde görevli öğretmen ve yöneticilerin kendilerine sağlanan ‘öğretmen ve okul gelişimi’ faaliyetleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, fenomenografi deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde Ordu BİLSEM’de görev yapan 3 yönetici ve 17 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, “Sürekli Karşılaştırmalı Metod” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcılar MEB tarafından ve kurum tarafından sunulan hizmet içi eğitimleri yetersiz bulduklarını, okulun gelişmesi için öğretmen gelişiminin gerekli olduğunu ve öğretmenlerin okul gelişimine katkısının veli ve çevre ile iletişim noktasında mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

Şenol (2011) tarafından yapılan “Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (BİLSEM Örneği)” isimli araştırmanın amacı, BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin üstün yeteneklilere verilen eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Betimsel nitelikteki araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki BİLSEM’lerden random yöntemi ile seçilen 24 BİLSEM’de görev yapan 318

öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket; katılımcıların kişisel bilgilerini içeren 4 madde, üstün yetenekliler eğitim programlarına yönelik görüşlerini içeren 47 madde, üstün yetenekliler eğitiminde başvurulacak yöntem ve teknikleri kullanma sıklıkları ile ilgili 25 madde ve karşılaşılan sorunlara ilişkin 14 madde olmak üzere toplam 90 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, varyans analizi, bağımsız gruplar t-testi, Kruskal Wallis-H, Mann Whitney U ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin Bilim ve Sanat Merkezlerinde verilen eğitim programına ilişkin genel olarak olumlu görüş içerisinde oldukları, başvurulacak öğretim yöntem ve teknikleri içerisinde en fazla gözlem yöntem-tekniklerini en az ise yapılandırılmış grid tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bilim ve Sanat merkezlerinin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise öğretmenler en çok fiziki yapıdan kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirtmişlerdir. Ayrıca; öğretmenler tarafından özel yeteneklilik, özel yeteneklilerin eğitimi ve uygulanacak olan eğitim programlarının hazırlanması konularında verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Kontaş (2009) tarafından yapılan “BİLSEM Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği” isimli araştırmanın amacı, BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesi için hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada, betimsel ve deneysel yöntemin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Eğitim ihtiyaçlarının saptanması ve program tasarımının yapılması aşamasında betimsel yöntem; programın uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasında deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel aşamasının çalışma grubu; 2008-2009 eğitim-öğretim yılında her coğrafi bölgeden seçkisiz yolla seçilen 14 Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan 173 öğretmenden oluşturulmuş, deneysel aşamasının çalışma grubu Ankara BİLSEM’de görev yapan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; program geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek için “İhtiyaç Analizi Anketi”, uygulanan öğretim programının etkililiğini belirlemek için “Erişi Testi”, eğitim programının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için “Görüşme Formu” ve düzenlenen eğitim programının uygulanmasına ilişkin “Gözlem Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde; bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi; nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında; deney grubu öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin erişim puanlarının artmasına etkili olduğu, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim programını faydalı buldukları tespit edilmiştir.

Gökdere ve Çepni (2005) tarafından yapılan “Üstün Yeteneklilerin Fen Bilimleri Öğretmenlerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Uygulama ve Değerlendirme Çalışması” isimli araştırmanın amacı, üstün yeteneklilerin fen bilimleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) öğretmenlerine yönelik tasarlanan hizmet içi eğitim seminerini uygulamak ve değerlendirmektir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bayburt Bilim Sanat Merkezinde görev yapan 6 Fen Bilimleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) öğretmenleri oluşturmaktadır. Uygulama sürecinde, katılımcılara akademisyenler tarafından 28 saatlik bir hizmet içi eğitim verilmiştir. Veriler; hem nicel hem nitel sorulardan oluşan seminer sonrası değerlendirme anketi (SSDA), 15 soruluk tutum ölçeği ve başarı testi aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmış, ayrıca nitel veri analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin seminer öncesi ve sonrası başarı testi, tutum ölçeği ve SSDA sonuçları arasında seminer sonrası lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlere verilen eğitim kapsamındaki proje tabanlı öğrenmenin üstün yeteneklilere yönelik özel öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme teknikleri, internet kullanımı gibi birçok alanda bilgi ve uygulama boyutlarında katılımcı öğretmenlere önemli düzeyde katkı sağladığı; hizmet içi eğitimin öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri ve hizmet içi eğitimlere yönelik olumlu yönde tutum geliştirmeleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Gökdere ve Çepni (2004) tarafından yapılan “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma; Bilim ve Sanat Merkezi Örnekleme” isimli araştırmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ihtiyaç değerlendirme yaklaşımını kullanarak belirlemektir. Araştırmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bayburt ve Trabzon Bilim Sanat Merkezinde görev yapan 9 Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, Wood ve Leadbeater (1986) tarafından ortaya atılan “İhtiyaç Belirleme Yaklaşımı” kullanılarak; araştırmacılar tarafından hazırlanan “Hizmet İçi İhtiyaç

Değerlendirme Anketi” (HİDA) ile toplanmıştır. Araştırmada bulgular nicel ve nitel olarak iki başlıkta verilmiştir. Nicel kısımda HİDA’da yer alan konularla ilgili öğretmenlerin ihtiyaç ve bilgi seviyeleri sorulmuştur. Buna göre; öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, internet ve süreli yayınlara ulaşım, modern öğretim teorileri ve uygulamalı etkinlikler, Bloom Taksonomisi, dünyadaki yetenek geliştirme modelleri, araştırmacı öğretmen modeli ve laboratuvar yaklaşımları gibi konularda ihtiyaç seviyeleri ve bilgi seviyeleri arasındaki farkların oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularında ise ilerleyen dönemlerde düzenlenecek olan seminerlerde öğretmenlerin istedikleri konular, özellikler tablolaştırılmıştır. Buna göre; katılımcıların somut, uygulamalı, etkileşimli, düşünmeye zorlayan eğitimler talep ettikleri; laboratuvar çalışmalarını ve yeni teknolojik gelişmeleri kapsayan proje içerikli öğrenme yöntemlerinin ön planda olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gökdere, Küçük ve Çepni (2004) tarafından yapılan “Eğitim Teknolojilerinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Eğitiminde Kullanımı Üzerine Bir Çalışma: Bilim Sanat Merkezleri Örneklemi” isimli araştırmanın amacı, eğitim teknolojilerinin üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde ne ölçüde kullanıldığını ve uygulamada karşılaşılan sorunları ortaya koymaktır. Özel durum çalışması yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubu; Türkiye’deki üç Bilim Sanat Merkezinde çalışan 14 fen alan öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aşamasında, katılımcıların tamamı ile yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış sorulardan oluşan mülakatlar yapılmış ve katılımcılar arasında iki BİLSEM’den 9 öğretmenle de katılımcı gözlem çalışmaları yürütülmüştür. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; BİLSEM’de görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimi ve eğitim teknolojilerinin kullanılması hakkında etkili ve yeterli bir bilgi seviyesine sahip olmadıkları, eğitim teknolojilerini de yeterli ölçüde kullanmadıkları veya kullanamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar da öğretmenlere BİLSEM seçimi sonrasında ve BİLSEM’de görev yaptıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim verilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, araştırma kapsamında ulaşılan yurtdışında yapılan araştırmalar araştırmacı tarafından genel hatlarıyla özetlenmiştir.

Miedijensky (2018) tarafından İsrail’de yapılan “Learning Environment for the Gifted- What Do Outstanding Teachers of the Gifted Think?” isimli araştırmanın amacı, özel yetenekliler için hazırlanan öğrenme durumları hakkında üstün yeteneklilerin derslerine giren öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, özel yeteneklilerin dersine giren 30 öğretmene araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan sürekli karşılaştırmalı analiz metodundan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler; özel yetenekli öğrencilerin derinlemesine araştırmalar yapan, hedef odaklı, sabırlı ve yalnız çalışmayı seven öğrenciler olduklarını; özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin alanlarında uzman, özel yetenekli öğrencileri olduğu gibi kabul eden, onları seven, öğretim yöntemlerine hâkim öğretmenler olması gerektiğini; fiziki alt yapının, sınıf mevcudunun ve okul gezilerinin özel yeteneklilerin eğitimi için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, özel yetenekli öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal yönden gelişimleri için özel yeteneklilerin öğretmenlerine mesleki gelişim imkânlarının sunulmasının önemli olduğunu ve öğretmenlerin hem uygulamalı hem de teorik olarak hizmet içi eğitim programlarına katılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Reid ve Horvathova (2016) tarafından yapılan “Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability” isimli araştırmanın amacı; Slovakya, Avusturya, Belçika ve Finlandiya’da özel yeteneklilerin ve onların öğretmenlerinin eğitimlerine yönelik çalışmaların incelenmesidir. Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı, araştırma kapsamındaki ülkelerin seçilmesinin nedeni olarak özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda farklı algılara sahip olmaları gösterilmiştir. Araştırma sonucunda; Avusturya’da lisans eğitimlerinde özel yeteneklilerin eğitime ve hizmet içerisindeki özel yeteneklilerin öğretmenlerinin eğitime verilen önemin arttığı; Belçika’da özel yeteneklilere ayrı bir eğitim verilmesinin genel olarak gerekli görülmemesi nedeniyle özel yeteneklilerin öğretmenlerinin eğitime yönelik çalışmaların da çok olmadığı ifade edilmiştir. Bir diğer ülke olan Finlandiya’da her ne kadar özel yeteneklilerin eğitime yönelik herhangi bir ekstra çalışma olmasa da eğitim sistemi gereği bireyselleştirilmiş eğitim uygulaması yapıldığı için bu öğrencilerin iyi eğitim aldıkları; öğretmen adaylarına ve öğretmenlere özel yeteneklilerle ilgili isteğe bağlı eğitimler verildiği belirtilmiştir. Slovakya’da ise özel yeteneklilere çeşitli eğitimlerin verildiği ancak öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve hizmet içerisinde eğitilmesi

noktasında istenilen seviyede olunmadığı; sürdürülebilir bir eğitim sisteminin kurulması gerektiği araştırmacı tarafından ifade edilmektedir.

Henderson ve Jarvis (2016) tarafından Avusturalya’da yapılan “The Gifted Dimension of the Australian Professional Standards For Teachers: Implications For Professional Learning” isimli araştırmanın amacı, özel yeteneklilerin öğretmenlerine sunulan mesleki gelişim imkânlarının incelenmesidir. Araştırmada, literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, Avusturalya Öğretmenler için Mesleki Standartlar (APST) kılavuzu incelenmiştir. Kılavuzda özel yeteneklilerin öğretmenleri için; özel yetenekli öğrencileri tanıma, içeriğin nasıl öğretileceğini bilme, etkili öğretme ve öğrenmeyi planlayıp uygulama, destekleyici ve güvene dayalı öğrenme ortamı sunma, öğrenmeleri değerlendirme, geri bildirim yapma ve mesleki gelişim programlarına katılma gibi mesleki uzmanlık basamaklarının belirlendiği ve bu doğrultuda çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, özel yeteneklilerin gelişimi için özel yeteneklilerin öğretmenlerine sunulan mesleki gelişim imkânlarının artırılması gerektiği de ifade edilmiştir.

Cotar Konrad ve Kukanja Gabrijelčič (2015) tarafından yapılan “Professional Competences of Preschool Teachers for Working with Gifted Young Children in Slovenia” isimli araştırmanın amacı; özel yetenekli öğrencilerin okul öncesi dönemde keşfedilmesinin önemine vurgu yapılarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini ve özel yeteneklilere ilişkin tutumlarını incelemektir. Deneysel olmayan nedensel model kullanılan araştırmanın örneklemini, 2015 yılında iki ve altı yaş arası çocukların dersine giren 180 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 10 maddeden oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket maddelerin 4’ü demokratik bilgilerle ilgili olup, 6’sı ise özel yetenekli çocuklarla ilgili 4’lü ve 5’li likert tipinde hazırlanmış maddelerden oluşmaktadır. Sorular okul öncesi öğretmenlerinin; öz yeterliliklerini, alan bilgilerini, özel yetenekli öğrencileri keşfetme konusundaki yeterliliklerini içermektedir. Verilerin analizinde tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistikler kullanılmış, ki kare ve Spearman korelasyon katsayısı analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin özel yeteneklilerin keşfi ve eğitimi konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğu, özyeterliliklerinin düşük olduğu, özel yeteneklilere ilişkin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yetersiz olduğu ve bu alanda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Araştırmacılar; özel yeteneklilerin tanımlanmasına ve eğitimlerine ilişkin öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olduğuna

ilişkin bazı araştırmaları kaynak göstererek ülke genelinde öğretmenlere özel yeteneklilerle ilgili mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Renzulli (2012) tarafından yapılan “Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach” isimli araştırmada, üstün zekâlı bireylerin potansiyellerinin geliştirilmesi için dört aşamalı teori (üç halkalı üstün zekâ anlayışı, zenginleştirilmiş üçlü model, üçlü sacayağı, yönetici fonksiyonlar) tartışılmıştır. Böylece alanla ilgili gelecekte yapılacak olan araştırmalara yol göstermek, akademisyenler arasındaki diyalogu artırmak, teori ve araştırmaya dayalı eğitim programlarının hazırlanması için destek vermek ve mevcut üstün zekâlı ve yetenekli eğitim programını incelemek amaçlanmıştır. Literatür taraması yöntemi kullanılan araştırmada, Renzulli 40 seneyi aşkın bir süredir yaptığı araştırmalar ve incelemeler sonucunda bu makaleyi yazdığını belirtmiştir. Renzulli üstün zekâlı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin okul içinde ve dışında yaparak yaşayarak ve problemlere çözümler sunarak geliştirilmesi gerektiği ifade etmektedir. Araştırmada; toplumların özel yetenekli öğrencilerin eğitimine neden önem vermesi gerektiği, özel yetenekli öğrencilere verilen programların içeriği ve uygulanması noktasında yaşananlar, öğrenmelerinin nasıl ve ne şekilde gerçekleştiği gibi çeşitli sorulara cevap aranmaktadır. Ayrıca araştırmada, özel yetenekli bireylerin geleceğin yöneticileri olacağı üzerinde durularak üstün zekâlı bireylerden yer yer örnekler verilmiştir. Makalede üstün zekâlıların eğitiminde; hedefin sadece içeriklerin ve hizmetlerin öğrenilmesi olmaması gerektiğine, aynı zamanda yaratıcı düşünme etkinliklerinin de programların içeriğine dâhil edilmesi gerektiğine değinilmiştir. Öğretmenlere üstün zekâlıların eğitimine ilişkin mesleki gelişim imkânlarının sunulması gerektiği de belirtilmiştir.

Lassig (2009) tarafından yapılan “Teachers’ Attitudes towards the Gifted: The Importance of Professional Development and School Culture” isimli araştırmanın amacı, öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik görüşlerini ve tutumlarını belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın örneklemini, Avusturalya’da görev yapan 126 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı, öğretmenleri seçerken okulları 4 sınıfa ayırmıştır. Buna göre; özel yeteneklilerin eğitiminde ilerleme kaydetmiş zenginleştirme koordinatörü bulunan sınıflandırma bir adlı okuldan 31

öğretmen, sınıflandırma bir adlı okulla iletişim kurarak sürekli destek alan sınıflandırma iki adlı okuldan 22 öğretmen, yine sınıflandırma bir adlı okulla sorun odaklı iletişim kuran ancak özel yeteneklilerin eğitiminde çok fazla ilerleme kaydetmemiş olan sınıflandırma üç adlı okuldan 40 öğretmen ve özel yeteneklilerin eğitiminde okul çapında hiçbir faaliyet göstermeyen sınıflandırma dört adlı okuldan 33 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veriler, Gagne ve Nadeau (1991) tarafından hazırlanan “Üstün Zekâlılar ve Onların Eğitimine İlişkin Görüşler” ölçeği ile kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitimlere katılımları ve özel yetenekli öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilere ve onların eğitimine yönelik tutumların geliştirilmesinde; öğretmenlere daha fazla hizmet içi eğitimin verilmesi ve okulların özel yeteneklilerin eğitimi konusunda sınıflandırma bir okul gibi sürekli olarak zenginleştirme çalışmalarına katılmaları gerektiği belirtilmiştir.

Geake ve Gross (2008) tarafından yapılan “Teachers’ Negative Affect toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study” isimli araştırmanın amacı, toplumsal uyumsuzluk yaşayan özel yetenekli öğrencilerin uyumsuzluk sorunlarına neden olabilecek öğretmen davranışlarını belirlemek ve öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitim ile öğretmen davranışlarının değişip değişmediğini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, Avusturalya, İskoçya ve İngiltere’de özel yeteneklilerin eğitiminde görev yapan 377 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik bilinçaltı duygularının nicel göstergelerini belirlemek amacıyla bir ölçek hazırlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin; yüksek bilişsel yetenekler, sosyal uyumsuzluklar ve antisosyal liderlik olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri iki gruba ayrılarak özel yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim verilmiş, hizmet içi eğitim programını tamamlayan ve yeni başlayan öğretmenlere hazırlanan ölçek uygulanmış ve hizmet içi eğitim programını tamamlayan öğretmenlerle programa yeni başlayan öğretmenler arasında hizmet içi eğitim programını tamamlayan öğretmenler lehine sosyal uyumsuzluk faktöründe anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca hizmet içi eğitimi tamamlayan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve öğrenme gereksinimleri alanlarında daha bilgili oldukları tespit edilmiştir.

Mills (2003) tarafından Amerika’da yapılan “Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students” isimli araştırmanın amacı; özel yetenekli öğrencilerin örnek öğretmenlerinin geçmişlerini, kişilik tiplerini ve bilişsel tercihlerini araştırmak ve özel yetenekli öğrencilerin kişilik ve bilişsel tercihlerini karşılaştırmaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubu, 1247 özel yetenekli öğrenci ve 63 özel yeteneklilerin öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Myers Briggs Tipi Envanteri ve arka plan anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin birçoğunun içerik alanında kendilerini yeterli gördükleri, ancak özel yeteneklilerin eğitimi konusunda herhangi bir kursa katılmadıkları ve özel yeteneklilerin eğitimi için sertifika sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Örnek olarak gösterilen öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla kişilik tiplerinin özel yetenekli öğrencilere benzediği; ders sırasında soyut temaları ve kavramları kullandıkları, yeniliklere açık oldukları, mantıksal analizlere ve nesnellığe önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından öğretmen kişiliğinin ve eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli olduğu ifade edilmiştir.

Chan (2001) tarafından Hong Kong’ta yapılan “Characteristics and Competencies of Teacher of Gifted Learners: Hong Kong Teacher Perspective” isimli araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özelliklerini yeterliliklerini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubu; özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda 15 deneyimli, 35 deneyimsiz olmak üzere 50 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada; Feldhusen (1997) tarafından geliştirilen öğretmenlerin kişisel özelliklerini, felsefi ideallerini ve mesleki yatkınlıklarını ölçen 39 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin 25’i özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özelliklerini, 14’ü ise yeterliliklerini ölçmektedir. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler ve ki kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin eğitilmesi için program hazırlanması ve hazırlanacak olan programın batıda yapılan araştırmalar ile Çin düşünce sisteminin bütünsel olarak ele alındığı bir program olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilere öğretmen seçimi yapılırken, öğretmenin felsefi idealleri ve mesleki durumu kadar kişisel özelliklerinin de önemli olduğu ifade edilmiştir.

Hansen ve Feldhusen (1994) tarafından yapılan “Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students” isimli araştırmanın amacı; özel yeteneklilerin eğitimi konusunda eğitim almış ve almamış öğretmenlerin öğretim becerilerini ve oluşturdıkları sınıf iklimini araştırmaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmaya 54’ü özel yeteneklilerle ilgili eğitim almış, 28’i özel yeteneklilerle ilgili eğitim almamış olmak üzere toplam 82 öğretmen ve 270 öğrenci katılmıştır. Araştırmada “Öğretmen Gözlem Formu” ve “Sınıf Etkinlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; özel yeteneklilerle ilgili eğitim almış öğretmenlerin özel yeteneklilerle ilgili eğitim almayan öğretmenlere oranla sınıf içerisinde daha fazla öğretim becerisi sergiledikleri ve daha olumlu sınıf iklimi geliştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada bu öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine ve tartışma ortamlarına daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir.

Reis ve Westberg (1994) tarafından yapılan “The Impact of Staff Development on Teachers’ Ability to Modify Curriculum for Gifted and Talented Students” isimli araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitim uygulaması sonrasında öğretmenlerin müfredat hazırlama ve düzenleme konusunda neler yapabileceklerini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu, 20 okul bölgesinden seçilen 300 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Reis (1993) tarafından hazırlanan “Sınıf Uygulamaları Anketi” ve yine Reis (1991) tarafından hazırlanan “Kompaktör Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Öğretmenler az, orta ve çok yoğun olmak üzere üç ayrı düzeyde eğitimlerin verildiği gruplara rastgele olarak dağıtılmış ve hizmet içi eğitim uygulanmıştır. Eğitimden sonra öğretmenlerin %42 ile %54 oranında müfredatı düzenleyebildikleri, var olan müfredat yerine daha zorlu alternatifleri hazırlayabildikleri görülmüştür. En yoğun eğitimleri alan 3 numaralı grupta bulunan öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamaları sonrasında müfredat düzenleme konusunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Robinson (1985) tarafından Amerika’da yapılan “Summer Institute on the Gifted: Meeting the Needs of the Regular Classroom Teacher” isimli araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin tasarlanan yaz eğitim enstitüsünde hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitimleri değerlendirmektir. Yarı deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmaya 17 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak

araştırmacı tarafından hazırlanan “Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Verilen hizmet içi eğitimlerin içerikleri öğretmenlerin mesleki alanlarına, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine ve öğretmenlerin saha deneyimlerine yöneliktir. Araştırma sonucunda, hizmet içi eğitim uygulamaları sonrasında öğretmenlerin bilgi düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olduğu ve konu hâkimiyetlerinin arttığı tespit edilmiştir.

Felshusen (1985) tarafından Amerika’da yapılan “The Teacher of Gifted Students” isimli araştırmanın amacı; özel yeteneklilere daha iyi bir eğitim vermek adına öğretmenlerin taşınması gereken nitelikleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğretmen eğitimi tartışmaktır. Araştırmada, doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; özel yeteneklilerin öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim programları hazırlamaları ve uygulamaları için öğretmenlerine verilecek olan mesleki eğitimlerin önemli olduğu belirtilmiştir. Araştırmada; özel yeteneklilerin eğitimleri, becerileri, beklentileri vb. konularında hizmet içi eğitimlerin olması gerektiği, ancak bu eğitimlerin ihmal edildiğine değinilmiştir. Ayrıca araştırmada özel yeteneklilerin öğretmenlerinin entelektüel merak, organizasyon becerisi, liderlik vasfı, kişiler arası beceri, güvenli kişilik gibi kişisel özelliklere; alan bilgisi, bilgiyi işleme becerisi, öğretim becerisi, teşhis becerisi, program geliştirme becerisi gibi mesleki becerilere sahip olması gerektiği de ifade edilmektedir.

Gear (1978) tarafından yapılan “Effects of Training on Teachers’ Accuracy in the Identification of Gifted Children” isimli araştırmanın amacı; özel yetenekli öğrencilerin tespit edilmesi, yönlendirilmesi ve eğitimlerinin düzenlenmesi adına hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitim programını değerlendirmektir. Deneysel yöntem kullanılan araştırmanın çalışma grubu, kırsalda görev yapan 24 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlere özel yeteneklilerin eğitimi, özel yeteneklilik tanımı, özel yeteneklilerin seçimi ve zekâ üzerine eğitimler verilmiştir. Verilen hizmet içi eğitim sonrasında, deney grubundaki öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla özel yetenekli öğrencilerin keşfedilmesi noktasında daha doğru tespitler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2021	M. Özer	Makale	Türkiye’de Özel Yeteneklilere Yetenek Geliştirme Desteğinde Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durum ve İyileştirme Alanları	BİLSEM’lerin 2020 yılındaki mevcut durumlarını değerlendirmek ve sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunmaktır.	Araştırma sonuçları doğrultusunda; Güzel Sanatlar Liseleri ile ilişkilerin yapılandırılması, öğrenci tanılanma süreçlerinde görülen sorunların giderilmesi, öğretmen eğitimlerine önem verilmesi ve fikri mülkiyet çalışmalarının devam etmesi gibi öneriler sunulmuştur.
	2021	O. Akhan S. Altaş	Makale	BİLSEM Tarih Öğretmenlerinin BİLSEM Çalışma Koşulları Hakkındaki Görüşleri	BİLSEM tarih öğretmenlerinin çalışma ortamları hakkındaki görüşlerini belirlemektir.	Araştırma sonucunda; öğretmenlerin BİLSEM’de özel yetenekli öğrencilerle çalışmayı sevdikleri ancak yöneticilerin BİLSEM’e uygun olmamaları, öğrencilerin iki ayrı eğitim kurumuna gitmekte zorlanmaları, sözel derslere gereken önemin verilmemesi, öğrenci seçim sistemi, fiziki alt yapı ve hizmet içi eğitim olanaklarının azlığı gibi sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.
	2020	A.Eker	Yüksek Lisans Tezi	Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programının Etkililiği	Özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen Mesleki Yeterlik Eğitim Programı ilgili ihtiyaçlarını ve programın etkililiğini ortaya koymaktır.	Araştırma sonucunda, uygulanan Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri için Mesleki Yeterlik Eğitim Programı’nın öğretmen yeterlikleri üzerinde etkili olduğu, programın öğretmenler tarafından kabul gördüğü ve öğretmen yeterliklerini artırdığı tespit edilmiştir.
	2019	E. Ağca	Yüksek Lisans Tezi	Fen Bilimleri Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri ve Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri	BİLSEM öğretmenlerinin, fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilimleri öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere dair bilgi durumlarının ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir.	Araştırma kapsamında; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün zekâlılar ve yeteneklilerle ilgili kendilerini bilgili veya çok bilgili hissetmedikleri, hizmet öncesi dönemde eğitim almadıkları ve bu alanda eğitimlere ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1'in devamı

Yurt içinde yapılan araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2018	B. Dönmez K.Gündoğdu	Makale	İhtiyaç Analizine Dayalı Hizmet İçi Eğitim Programı Bilim ve Sanat Merkezi Örneği	Alınan hizmet içi eğitimleri değerlendirmek, alınacak yeni hizmet içi eğitimler için ihtiyaç analizi yapmak ve bu doğrultuda bir hizmet içi eğitim programı tasarlamaktır.	Araştırma sonucunda; öğretmenlerin ağırlıklı olarak aldıkları eğitimlerin üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi, zekâ oyunları, STEM ve özel öğretim yöntemleri olduğu; ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimlerin ise eğitim bilimleri alanındaki ölçme ve değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri, program geliştirme vb. alanındaki eğitimler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler ilerleyen dönemlerde almak istedikleri eğitimlerin yüz yüze ve alanında uzman kişilerce verilmiş eğitimler olmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin kurumda çalıştıkları süre boyunca farklı türde hizmet içi eğitimler aldıkları ve bu eğitimleri orta düzeyde yeterli buldukları belirlenmiştir.
	2016	H. Konaş E. Yağcı	Makale	BİLSEM Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği	BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitimi değerlendirmektedir.	Araştırma sonucunda, BİLSEM öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim programına ilişkin yapılan erişim testinden alınan ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Verilen hizmet içi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin eğitimleri faydalı buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler hizmet içi eğitim sayesinde; programın hedeflerini belirleme, uygun eğitim içeriği oluşturma, eğitim ve sınav durumlarını düzenleme gibi alanlarda bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınırlılık olarak zamanın yetersiz olduğunu belirtirken; konuların daha derin işlenmesi, daha çok uygulama yapılması, her bransa yönelik bireysel eğitimlerin verilmesi yönünde taleplerini de dile getirmişlerdir. Araştırmacı tarafından araştırmanın nicel ve nitel verileri birlikte yorumlandığında, verilen eğitimin faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1'in devamı

Yurt içinde yapılan araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2016	İ.Satmaz İ. Evin Gencel	Makale	Bilim Sanat Merkezlerinde Görevlendirilen Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Sorunu	Yeni açılan Bilim Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunu ilgili görüşlerini belirlemektir.	Araştırma sonucunda, BİLSEM'lerde görevli öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin kişisel özellikleri, öğrenme biçimleri gibi alanlarda düzenli aralıklarla eğitim alması, bu eğitimlerin öğretmenlerin performansını ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemesi için uygulanan programların teknolojik gelişmelerle orantılı, etkinlik ve uygulama ağırlıklı olması gerektiği ifade edilmiş böylece sistemden kaynaklı eksiklerinde giderilebileceği belirtilmiştir.
	2012	T.Altun S.Vural	Makale	Bilim Sanat Merkezinde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Gelişim ve Okul Gelişimine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Ordu Bilim ve Sanat Merkezinde görevli öğretmen ve yöneticilerin kendilerine sağlanan 'öğretmen ve okul gelişimi' faaliyetleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir.	Araştırma sonuçlarına göre; katılımcılar MEB tarafından ve kurum tarafından sunulan hizmet içi eğitimleri yetersiz bulduklarını, okulun gelişmesi için öğretmen gelişiminin gerekli olduğunu ve öğretmenlerin okul gelişimine katkısının veli ve çevre ile iletişim noktasında mümkün olduğunu belirtmişlerdir.
	2011	C. Şenol	Yüksek Lisans Tezi	Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (BİLSEM Örneği)	BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin üstün yeteneklilere verilen eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.	Araştırma sonucunda; öğretmenlerin Bilim ve Sanat Merkezlerinde verilen eğitim programına ilişkin genel olarak olumlu görüş içerisinde oldukları, başvurulan öğretim yöntem ve teknikleri içerisinde en fazla gözlem yöntem-teknikğini en az ise yapılandırılmış grid teknikğini kullandıkları tespit edilmiştir. Bilim ve Sanat merkezlerinin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise öğretmenler en çok fiziki yapıdan kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirtmişlerdir. Ayrıca; öğretmenler tarafından özel yeteneklilik, özel yeteneklilerin eğitimi ve uygulanacak olan eğitim programlarının hazırlanması konularında verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 1'in devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
Yurt içinde yapılan araştırmalar	2009	H. Konaş	Yüksek Lisans Tezi	BİLSEM Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği	Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesi için hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir.	Araştırma sonucunda ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında; deney grubu öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin erişim puanlarının artmasına etkili olduğu, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim programını faydalı buldukları tespit edilmiştir.
	2005	M. Gökdere S. Çepni	Makale	Üstün Yeteneklilerin Fen Bilimleri Öğretmenlerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Uygulama ve Değerlendirme Çalışması	Üstün yeteneklilerin fen bilimleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) öğretmenlerine yönelik tasarlanan hizmet içi eğitim seminerini uygulamak ve değerlendirmektir.	Araştırma sonucunda; öğretmenlerin seminer öncesi ve sonrası başarı testi, tutum ölçeği ve SSDA sonuçları arasında seminer sonrası lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere verilen eğitim kapsamındaki proje tabanlı öğrenmenin üstün yeteneklilere yönelik özel öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme teknikleri, internet kullanımı gibi birçok alanda bilgi ve uygulama boyutlarında katılımcı öğretmenlere önemli düzeyde katkı sağladığı; hizmet içi eğitimin öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri ile hizmet içi eğitimlere yönelik olumlu yönde tutum geliştirmeleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.
	2004	M. Gökdere S. Çepni	Makale	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma; Bilim ve Sanat Merkezi Örnekleme	Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ihtiyaç değerlendirme yaklaşımını kullanarak belirlemektir.	Araştırma sonucunda; öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, internet ve süreli yayınlara ulaşım, modern öğretim teorileri ve uygulamalı etkinlikler, Bloom Taksonomisi, dünyadaki yetenek geliştirme modelleri, araştırmacı öğretmen modeli ve laboratuvar yaklaşımları gibi konularda ihtiyaç seviyeleri ve bilgi seviyeleri arasındaki farkların oldukça fazla olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcıların somut, uygulamalı, etkileşimli, düşünmeye zorlayan eğitimler talep ettikleri; laboratuvar çalışmalarını ve yeni teknolojik gelişmeleri kapsayan proje içerikli öğrenme yöntemlerinin ön planda olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1'in devamı

Yurt içinde yapılan araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2004	M. Gökdere M. Küçük S. Çepni	Makale	Eğitim Teknolojilerinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Eğitiminde Kullanımı Üzerine Bir Çalışma: Bilim Sanat Merkezleri Örnekleme	Eğitim teknolojilerinin üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde ne ölçüde kullanıldığını ve uygulamada karşılaşılan sorunları ortaya koymaktır.	Araştırma sonucunda; BİLSEM'de görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimi ve eğitim teknolojilerinin kullanılması hakkında etkili ve yeterli bir bilgi seviyesine sahip olmadıkları, eğitim teknolojilerini de yeterli ölçüde kullanmadıkları veya kullanamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar da öğretmenlere BİLSEM seçimi sonrasında ve BİLSEM'de görev yaptıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim verilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Tablo 2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2018	S.Miedijensky	Makale	Learning Environment for the Gifted- What Do Outstanding Teachers of the Gifted Think?	Özel yetenekliler için hazırlanan öğrenme durumları hakkında üstün yeteneklilerin derslerine giren öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir.	Araştırma sonucunda öğretmenler; özel yetenekli öğrencilerin derinlemesine araştırmalar yapan, hedef odaklı, sabırlı ve yalnız çalışmayı seven öğrenciler olduklarını; özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin alanlarında uzman, özel yetenekli öğrencileri olduğu gibi kabul eden, onları seven, öğretim yöntemlerine hâkim öğretmenler olması gerektiğini; fiziki alt yapının, sınıf mevcudunun ve okul gezilerinin özel yeteneklilerin eğitimi için önemli olduğunu ifade etmişlerdir.
	2016	E. Reid B. Horvathova	Makale	Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability	Slovakya, Avusturya, Belçika ve Finlandiya’da özel yeteneklilerin ve onların öğretmenlerinin eğitimlerine yönelik çalışmaların incelenmesidir.	Araştırma sonucunda; Avusturya’da lisans eğitimlerinde özel yeteneklilerin eğitime hizmet içerisindeki özel yeteneklilerin öğretmenlerinin eğitime verilen önemin arttığı; Belçika’da özel yeteneklilere ayrı bir eğitim verilmesinin genel olarak gerekli görülmemesi nedeniyle çalışmaların da çok olmadığı ifade edilmiştir. Bir diğer ülke olan Finlandiya’da her ne kadar özel yeteneklilerin eğitime yönelik herhangi bir ekstra çalışma olmasa da eğitim sistemi gereği bireyselleştirilmiş eğitim uygulaması yapıldığı için bu öğrencilerin iyi eğitim aldıkları; öğretmen adaylarına ve öğretmenlere özel yeteneklilerle ilgili isteğe bağlı eğitimler verildiği belirtilmiştir. Slovakya’da ise özel yeteneklilere çeşitli eğitimlerin verildiği ancak öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve hizmet içerisinde eğitilmesi noktasında istenilen seviyede olunmadığı; sürdürülebilir bir eğitim sisteminin kurulması gerektiği araştırmacı tarafından ifade edilmektedir.

Tablo 2'nin devamı

Yurt dışında yapılan araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2016	L. Henderson J. Jarvis	Makale	The Gifted Dimension of the Australian Professional Standards for Teachers: Implications for Professional Learning	Özel yeteneklilerin öğretmenlerine sunulan mesleki gelişim imkânlarının incelenmesidir.	Araştırma kapsamında, Avusturalya Öğretmenler için Mesleki Standartlar (APST) kılavuzu incelenmiştir. Kılavuzda özel yeteneklilerin öğretmenleri için; özel yetenekli öğrencileri tanıma, içeriğin nasıl öğretileceğini bilme, etkili öğretme ve öğrenmeyi planlayıp uygulama, destekleyici ve güvene dayalı öğrenme ortamı sunma, öğrenmeleri değerlendirme, geri bildirim yapma ve mesleki gelişim programlarına katılma gibi mesleki uzmanlık basamaklarının belirlendiği ve bu doğrultuda çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, özel yeteneklilerin gelişimi için özel yeteneklilerin öğretmenlerine sunulan mesleki gelişim imkânlarının artırılması gerektiği de ifade edilmiştir.
	2015	S. Cotar Konrad M.Kukanja Gabrijelčič	Makale	Professional Competences of Preschool Teachers for Working with Gifted Young Children in Slovenia	Özel yetenekli öğrencilerin okul öncesi dönemde keşfedilmesinin önemine vurgu yapılarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini ve özel yeteneklilere ilişkin tutumlarını incelemektir.	Araştırma sonucunda; öğretmenlerin özel yeteneklilerin keşfi ve eğitimi konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğu, özyeterliliklerinin düşük olduğu, özel yeteneklilere ilişkin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yetersiz olduğu ve bu alanda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Araştırmacılar; özel yeteneklilerin tanımlanmasına ve eğitimlerine ilişkin öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olduğuna ilişkin bazı araştırmaları kaynak göstererek ülke genelinde öğretmenlere özel yeteneklilerle ilgili mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 2'nin devamı

Yurt dışında yapılan araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2012	J. Renzulli	Makale	Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: a Four-Part Theoretical Approach	Üstün zekâlı bireylerin potansiyellerinin geliştirilmesi için dört aşamalı teori (üç halkalı üstün zekâ anlayışı, zenginleştirilmiş üçlü model, üçlü sacayağı, yönetici fonksiyonlar) tartışılmıştır.	Araştırmada, toplumların özel yetenekli öğrencilerin eğitimine neden önem vermesi gerektiği, özel yetenekli öğrencilere verilen programların içeriği ve uygulanması noktasında yaşananlar, öğrenmelerinin nasıl ve ne şekilde gerçekleştiği gibi çeşitli sorulara cevap aranmaktadır. Makalede üstün zekâlıların eğitiminde; hedefin sadece içeriklerin ve hizmetlerin öğrenilmesi olmaması gerektiğine, aynı zamanda yaratıcı düşünme etkinliklerinin de programların içeriğine dâhil edilmesi gerektiğine değinilmiştir. Öğretmenlere üstün zekâlıların eğitime ilişkin mesleki gelişim imkânlarının sunulması gerektiği de belirtilmiştir.
	2009	C. J. Lassig	Makale	Teachers' Attitudes towards the Gifted: the Importance of Professional Development and School Culture	Öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitime yönelik görüşlerini ve tutumlarını belirlemektir.	Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitimlere katılımları ve özel yetenekli öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında okulların özel yeteneklilerin eğitimi konusunda sürekli olarak zenginleştirme çalışmalarına katılmaları gerektiği belirtilmiştir.
	2008	J. G. Geake M. Gross	Makale	Teachers' Negative Affect toward Academically Gifted Students: an Evolutionary Psychological Study	Toplumsal uyumsuzluk yaşayan özel yetenekli öğrencilerin uyumsuzluk sorunlarına neden olabilecek öğretmen davranışlarını belirlemek ve öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitim ile öğretmen davranışlarının değişip değişmediğini incelemektir.	Araştırmada araştırmacılar tarafından öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik bilinçaltı duygularını belirlemek amacıyla bir ölçek hazırlanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri iki gruba ayrılarak özel yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim verilmiş, hizmet içi eğitim programını tamamlayan ve yeni başlayan öğretmenlere hazırlanan ölçek uygulanmış ve hizmet içi eğitim programını tamamlayan öğretmenlerle programa yeni başlayan öğretmenler arasında hizmet içi eğitim programını tamamlayan öğretmenler lehine sosyal uyumsuzluk faktöründe anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 2'nin devamı

Yurt dışında yapılan araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2003	C. J. Mills	Makale	Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students	Özel yetenekli öğrencilerin örnek öğretmenlerinin geçmişlerini, kişilik tiplerini ve bilişsel tercihlerini araştırmak ve özel yetenekli öğrencilerin kişilik ve bilişsel tercihleri karşılaştırmaktır.	Araştırma sonucunda; öğretmenlerin birçoğunun içerik alanında kendilerini yeterli gördükleri, ancak özel yeteneklilerin eğitimi konusunda herhangi bir kursa katılmadıkları ve özel yeteneklilerin eğitimi için sertifika sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Örnek olarak gösterilen öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla kişilik tiplerinin özel yetenekli öğrencilere benzediği; ders sırasında soyut temaları ve kavramları kullandıkları, yeniliklere açık oldukları, mantıksal analizlere ve nesnellığe önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından öğretmen kişiliğinin ve eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli olduğu ifade edilmiştir.
	2001	D. W. Chan	Makale	Characteristics and Competencies of Teacher of Gifted Learners: Hong Kong Teacher Perspective	Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özelliklerini yeterliliklerini belirlemektir.	Araştırma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin eğitilmesi için program hazırlanması ve hazırlanacak olan programın batıda yapılan araştırmalar ile Çin düşünce sisteminin bütünsel olarak ele alındığı bir program olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilere öğretmen seçimi yapılırken, öğretmenin felsefi idealleri ve mesleki durumu kadar kişisel özelliklerinin de önemli olduğu ifade edilmiştir.
	1994	S. M. Reis K. L. Westberg	Makale	The Impact of Staff Development on Teachers'ability to Modify Curriculum for Gifted and Talented Students	Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitim uygulaması sonrasında öğretmenlerin müfredat hazırlama ve düzenleme konusunda neler yapabileceklerini belirlemektir.	Araştırma sonucunda, verilen hizmet içi eğitimden sonra öğretmenlerin %42 ile %54 oranında müfredatı düzenleyebildikleri, var olan müfredat yerine daha zorlu alternatifleri hazırlayabildikleri görülmüştür. En yoğun eğitimleri alan 3 numaralı grupta bulunan öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamaları sonrasında müfredat düzenleme konusunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 2'nin devamı

Yurt dışında yapılan araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	1994	J. B. Hansen J. F. Feldhusen	Makale	Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students	Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda eğitim almış ve almamış öğretmenlerin öğretim becerilerini ve oluşturdıkları sınıf iklimini araştırmaktır.	Araştırma sonucunda, özel yeteneklilerle ilgili eğitim almış öğretmenlerin özel yeteneklilerle ilgili eğitim almayan öğretmenlere oranla sınıf içerisinde daha fazla öğretim becerisi sergiledikleri ve daha olumlu sınıf iklimi geliştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada bu öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine ve tartışma ortamlarına daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir.
	1985	A. Robinson	Makale	Summer Institute on the Gifted: Meeting the Needs of the Regular Classroom Teacher	Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin tasarlanan yaz eğitim enstitüsünde hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitimleri değerlendirmektir.	Araştırma sonucunda, hizmet içi eğitim uygulamaları sonrasında öğretmenlerin bilgi düzeylerinde anlamlı düzeyde artış ve konu hâkimiyetlerinin arttığı tespit edilmiştir.
	1985	J. F. Felshusen	Makale	The Teacher of Gifted Students	Özel yeteneklilere daha iyi bir eğitim vermek adına öğretmenlerin taşıması gereken nitelikleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğretmen eğitimini tartışmaktır.	Araştırma sonucunda, özel yeteneklilerin öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim programları hazırlamaları ve uygulamaları için öğretmenlerine verilecek olan mesleki eğitimlerin önemli olduğu belirtilmiştir. Araştırmada; özel yeteneklilerin eğitimleri, becerileri, beklentileri vb. konularında hizmet içi eğitimlerin olması gerektiği, ancak bu eğitimlerin ihmal edildiğine değinilmiştir.
	1978	G. H. Gear	Makale	Effects of Training on Teachers' Accuracy in the Identification of Gifted Children	Özel yetenekli öğrencilerin tespit edilmesi, yönlendirilmesi ve eğitimlerinin düzenlenmesi adına hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitim programını değerlendirmektir.	Araştırma sonucunda, Verilen hizmet içi eğitim sonrasında, deney grubundaki öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla özel yetenekli öğrencilerin keşfedilmesi noktasında daha doğru tespitler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar karşılaştırıldığında, genel olarak araştırma sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili hizmet öncesinde ve sonrasında verilen eğitimlerin yetersiz olduğu, öğretmenlere ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda verilecek olan hizmet içi eğitimlerin sayısının artırılması gerektiği araştırma sonuçlarında tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin; farklılaştırılmış eğitim programları hazırlama-uygulama ve öğrencilerin st düzey düşünme becerileri geliştirerek yaratıcı sınıf ortamı sağlama noktasında eğitim almayan öğretmenlere göre başarılı oldukları belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine; somut, uygulamalı, etkileşimli, öğretmenleri düşünmeye zorlayan, laboratuvar çalışmalarını ve yeni teknolojik gelişmeleri kapsayan eğitimlerin hazırlanması gerektiği de araştırmalarda ifade edilmiştir. Yurt içinde yapılan araştırmalarda BİLSEM'lerin özel yetenekliler için önemli eğitim kurumları olduğu ve bu kurumlara ğretmen seçimi öncesinde ve sonrasında öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda da bazı ülkelerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için eğitim kurumları açtığı görülürken, bazı ülkelerin ise bu kurumlara çeşitli nedenlerle (elitizm, var olan eğitim kurumlarının özel yetenekli öğrenciler için yeterli olması gibi) karşı çıktıkları da görülmüştür. Gerek yurt içinde gerekse yurtdışında yapılan araştırmalarda ortak nokta özel yetenekli öğrencilerin ğretmenlerinin mesleki gelişim imknlarının artırılmasının önemli olduğudur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri toplama aracı ile verilerin analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Bilimsel araştırma özünde “aydınlanma, aydınlatma ve problem çözme” süreci olup sorunlara güvenilir ve somut çözümler aramak için verilerin planlı ve sistemli biçimde; toplanması, değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Karasar, 2017, s. 42-43). Tüm bu süreçte bilimsel yöntem kullanılarak hissedilen soruna ilişkin çözüm önerileri, amaç cümlesi, hipotez veya soru biçiminde açıkça ifade edilir. Verilerin toplanmasına ilişkin yol haritası çıkarılır. Yöntemde belirlenen araçlarla elde edilen veriler analiz edilir ve son olarak analiz sonuçlarına göre çözüm önerileri ile ilgili kararlar verilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 7).

Araştırmada bilimsel araştırma yöntemi türlerinden biri olan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; karmaşık, değişken -çok sayıda yöntem ve uygulamaların olduğu- bir alan olup büyük bir çeşitliliği içinde barındıran bir kavramdır (Punch, 2011, s. 132). Bireyin kendi sırlarını çözmek ve kişisel çabasıyla anlamlandırdığı toplumsal sistemlerin özünü bulmak adına ortaya koyduğu bilgi üretme yoludur (Özdemir, 2010, s. 326). Bu yönüyle psikolojik ve sosyolojik olaylarda derinlemesine bilgi imkânı sunar. Nitel araştırmanın en belirgin özellikleri; olguların, olayların veya davranışların vuku bulduğu doğal ortamlarda kaynağından veri toplama imkânı sunması, detaylı betimlemeler yapabilmesi, davranışların nasıl ve niçin gerçekleştiğine odaklanması ve tümevarımcı olmasıdır (Büyüköztürk vd. 2018, s. 252-253). Nitel araştırmalarda; ne, nerede, ne zaman, niçin ve nasıl sorularına odaklanılır (Penfield, 2005; Akt. Turgut, 2014, s. 228). Nitel araştırmaların en önemli kısmı bir grup bireyin durumlarını, duygularını, algılarını, tutumlarını, değerlerini, inançlarını ve deneyimlerini anlamak, açıklamak, incelemek, keşfetmek ve netleştirmektir (Kumar, 2011, s. 110).

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması sınırları olan bir yapının “nasıl işlediği ve çalıştığı” ile ilgili sistemli bilgiler edinmek adına çok sayıda verinin toplanmasını ve o sistemin en zengin şekilde incelenmesini içermektedir (Chmiliar, 2010; Akt. Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420). Durum çalışması deseni eğitim bilimlerinde sıkça kullanılmaktadır. Bunun sebebi - öğretme süreçleri ve ortamlarının karmaşık yapısının anlaşılmasına olanak sağlaması ve araştırma sonuçlarının eğitim kuramlarının ve uygulamalarının seyrine olan yüksek etkisidir (Uçan, 2019, s. 227). Güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda; nasıl ve neden sorularını cevaplamak için kullanılan durum çalışmasının (Yin, 2009; Akt. Ozan Leylum, Odabaşı ve Yurdakul, 2017, s. 370) özünde; olayların verilerinin gerçek ortamında, kısıtlı bir zaman ve mekân boylamında toplanması, en iyi şekilde betimlenmesi ve sağlam bir şekilde temellendirilmesi vardır (Hancock ve Algozzine, 2006; Akt. Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420).

Nitel araştırma yöntemi aynı zamanda araştırmacılara nelerin faydalı veriler sunacağına ve bu verileri toplamak için hangi yöntemlerin kullanılacağına ilişkin seçenekler sunarak (Punch, 2011, s.142), bireylerin olaylara ilişkin düşünce ve algılarını kendi ortamlarında gözlem ve görüşme gibi çeşitli tekniklerle elde etmesine imkân tanır (Leech ve Onwuegbuzie, 2007; Akt. Özdemir, 2010, s. 327). Araştırmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel veri toplama tekniklerinden olan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye’de 7 coğrafi bölgeden 12 farklı ilde yer alan BİLSEM’lerde görev yapan toplam 139 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında çeşitliliği sağlamak adına 7 farklı coğrafi bölgeden seçilen 28 farklı ildeki BİLSEM’e görüşme formları gönderilmiş ve 12 ilden gelen öğretmen görüşme formları ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde de amaçsal örnekleme yöntemi türlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmış ve her branştan öğretmenin yer almasına dikkat edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde araştırmaya katılan bireylerin çeşitliliği en üst seviyede ortaya konulur, böylece araştırmalarda elde edilen bulgu ve sonuçlar diğer araştırma yöntemleriyle elde edilen bulgu ve sonuçlara kıyasla daha zengin olabilir.

Burada amaç, çeşitlilik arz eden durumlar arasında ortak veya paylaşılan olguların bulunup bulunmadığına bakmak ve sorunun farklı boyutlarını ele almaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 119). Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında, gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Bu çerçevede oluşturulan çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin betimsel özelliklere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin betimsel özellikler

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	79	56.8
	Kadın	60	43.2
Eğitim Durumu	Yüksek Lisans	71	51.1
	Lisans	50	36.0
	Doktora	18	12.9
	Görsel Sanatlar	16	11.5
	Lise Matematik	12	8.6
	Sınıf Öğretmenliği	11	7.9
	Fizik	9	6.5
	Müzik	9	6.5
	İngilizce	8	5.8
	Rehberlik	8	5.8
	Sosyal Bilgiler	8	5.8
	Türk Dili ve Edebiyatı	7	5.0
Branş	Bilişim Teknolojileri	6	4.3
	Biyoloji	6	4.3
	İlköğretim Matematik	6	4.3
	Kimya	6	4.3
	Coğrafya	5	3.6
	Fen ve Teknoloji	5	3.6
	Tarih	5	3.6
	Türkçe	5	3.6
	Felsefe	4	2.9
	Teknoloji Tasarım	3	2.2
	1-5 yıl arası	4	2.9
	6-10 yıl arası	28	20.1
	11-15 yıl arası	27	19.4
	16-20 yıl arası	37	26.6
Mesleki Kıdem	21-25 yıl arası	32	23.0
	26 yıl ve üzeri	11	7.9
	1-5 yıl arası	96	69.1
	6-10 yıl arası	12	8.6
	11-15 yıl arası	25	18.0
	16-20 yıl arası	6	4.3
BİLSEM'de Çalışma Süresi			

Tablo 3'ün devamı

Özellikler	f	%	
Çalıştığı İl	Elazığ	19	13.7
	Malatya	18	13.0
	Denizli	17	12.2
	Kırşehir	15	10.8
	İstanbul	13	9.3
	Tokat	12	8.6
	Samsun	12	8.6
	Sivas	11	8.0
	İzmir	8	5.8
	Şanlıurfa	7	5.0
	Antalya	6	4.3
	Ankara	1	0.7
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	105	75.5
	Hayır	34	24.5
	Toplam	139	100

Tablo 3 incelendiğinde; görüşme yapılan öğretmenlerin % 56.8'inin erkek, % 43.2'sinin kadın olduğu; % 51.1'inin yüksek lisans, % 36.0'ının lisans ve %12.9'unun doktora mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarına ilişkin dağılımlarına bakıldığında; öğretmenlerin % 11.5'inin Görsel Sanatlar, % 8.6'sının Lise Matematik, % 7.9'unun Sınıf Öğretmenliği, % 6.5'inin Fizik, % 6.5'inin Müzik, % 5.8'inin İngilizce, % 5.8'inin Rehberlik, % 5.8'inin Sosyal Bilgiler, % 5.0'ının Türk Dili ve Edebiyatı, % 4.3'ünün Bilişim Teknolojileri, % 4.3'ünün Biyoloji, % 4.3'ünün İlköğretim Matematik, % 4.3'ünün Kimya, % 3.6'sının Coğrafya, % 3.6'sının Fen ve Teknoloji, % 3.6'sının Tarih, % 3.6'sının Türkçe, % 2.9'unun Felsefe, 2.2'sinin Teknoloji Tasarım öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde; % 2.9'unun 1-5 yıl arası, % 20.1'inin 6-10 yıl arası, % 19.4'ünün 11-15 yıl arası, % 26.6'sının 16-20 yıl arası, % 23.0'ının 21-25 yıl arası ve % 7.9'unun 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu; öğretmenlerin BİLSEM'de çalışma süreleri incelendiğinde ise % 69.1'inin 1-5 yıl arası, % 8.6'sının 6-10 yıl arası, % 18.0'ının 11-15 yıl arası, % 4.3'ünün 16-20 yıl arası BİLSEM'de çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı BİLSEM'lerin illere göre dağılımına bakıldığında ise öğretmenlerin 13.7'sinin Elazığ, 13.0'ının Malatya, % 12.2'sinin Denizli, % 10.8'inin Kırşehir, % 9.3'ünün İstanbul, % 8.6'sının Tokat, % 8.6'sının Samsun, % 8.0'ının Sivas, % 5.8'inin İzmir, % 5.0'ının Şanlıurfa, % 4.3'ünün Antalya ve % 0.7'sinin Ankara BİLSEM'de görev yaptığı görülmektedir. Son olarak, öğretmenlerin BİLSEM'de çalışmaya

başladıktan sonra hizmet içi eğitim alma durumu incelendiğinde ise 75.5'inin hizmet içi eğitim aldığı, % 24.5'inin ise herhangi bir hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Aracı

Bu başlık altında; veri toplama sürecine ve veri toplama aracına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Veri toplama sürecinde araştırma konusu ile ilgili alan yazın detaylı bir biçimde taranmış, benzer araştırmalar ve bu araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları tek tek incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin tercih edildiği araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen görüşme formu kullanılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Görüşme tekniğinde amaç katılımcıların bakış açılarını ortaya koymak ve onların gözünden dünyayı görmektir (Cemaloğlu, 2012, s. 152). Görüşme tekniği yüz yüze yapılabileceği gibi posta yoluyla, kişilerin formlara kendi başlarına cevap vermeleri biçiminde de yapılabilmektedir (Fontana ve Frey, 1994; Akt. Punch, 2011, s.166).

Verilerin toplanması süreci başlamadan önce, araştırma Türkiye genelinde yapılacağı için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izin alınmıştır (**Ek 1**). Görüşme formları 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde toplanmıştır. Öncelikle Türkiye genelindeki BİLSEM'ler ve öğretmenlerin branşları incelenmiş, 28 farklı ildeki BİLSEM idaresi ile görüşülmüştür. İdarelerden onay alındıktan sonra görüşme formları ve bakanlık izin belgesi ilgili BİLSEM'lere kargo yoluyla gönderilmiştir. Görüşme formlarının doldurulmasında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Araştırma kapsamında 7 coğrafi bölgeden 12 farklı BİLSEM'de görev yapan 139 öğretmen tarafından görüşme formları doldurulmuştur.

3.3.1. Görüşme Formu

Nitel araştırmalarda, katılımcıların gerçek tecrübelerini olduğu gibi ortaya çıkarmak amaçlanır. Bu amaçla da gözlem, odak grup görüşmesi, yapılandırılmamış veya yapılandırılmış görüşme, doküman incelemesi gibi farklı teknikler sıklıkla kullanılır (Başkale, 2016, s. 26).

Bu araştırmada, Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinde

kullanılan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniğini uygulanan kişi sayısı açısından bireysel veya grup görüşmesi (Cemaloğlu, 2012, s. 151); yapısı bakımından formal, yarı formal ve informal görüşme (Punch, 2011, s. 166); görüşülmek istenen kişiye göre önderler, uzmanlar ve halk ile yapılan görüşme (Karasar, 2017, s. 212) şeklinde farklı türleri bulunmaktadır. Bu araştırmanın verileri yarı formal yani yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun şekilde katılımcıların hem konuya ilişkin düşünce ve bilgilerini almaya hem de istenen cevap dışında yorum yapma ve alternatif bilgiler sunmalarına imkân tanıyan, araştırmacı tarafından hazırlanan soru formu kullanılarak araştırma verileri elde edilmiştir (Karasar, 2014, s. 168).

Görüşme için araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu” (**Ek 2**) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 7 coğrafi bölgeden 28 farklı BİLSEM’de görev yapan öğretmenlere görüşme formu gönderilmiş, 12 BİLSEM’de görev yapan öğretmenler tarafından görüşme formları doldurulmuştur. Görüşme formunda yer alacak sorular belirlenirken, öncelikle detaylı bir alan yazın taraması yapılmış, konuya ilişkin yapılan araştırmalar incelenmiştir. Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun; birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerini belirtebilecekleri maddeler, ikinci bölümünde ise BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 15 açık uçlu soru yer almaktadır. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında görev yapan bir Doç. Dr. ve bir Dr. Öğr. Üyesi ile Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında görev yapan bir Doç. Dr. tarafından sorular incelenmiştir. Böylece; Bilim Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin; özel yeteneklilerin eğitimi konusunda aldıkları lisans eğitimlerine, aldıkları hizmet içi eğitimlere, BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra aldıkları hizmet içi eğitimlere, BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin katkılarına, BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimlere, yaşadıkları sorunlara ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine, bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere, BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ve ulaştırılma durumlarına, BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılmada yaşadıkları sorunlara, alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma durumlarına, içeriklerine, verimliliğine ve değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmanın doğası gereği tek bir tanımı olmasa da “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi bilgi edinme yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü” olarak ifade etmek mümkündür (Yıldırım, 1999, s. 10). Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalarda elde edilen verilerin bulgulara dönüştürülmesine ise nitel veri analizi denir (Özdemir, 2010, s. 328).

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde, bilgisayar destekli nitel veri analizi kullanılmış ve N-VIVO 10 programından yararlanılmıştır. Bu araştırmada, araştırmanın amacına ve içeriğine uygun olarak veri çözümleme yöntemlerinden olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri analizleri içerisinde en çok kullanılan analiz yöntemi olan içerik analizinde insan davranışları ve doğası doğrudan olmayan yollarla belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 259).

İçerik analizinde temelde yapılan işlem, benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyuculara göre düzenlenip yorumlanmasıdır. İçerik analizi yapılırken ilk aşama verilerin kodlanmasıdır. Bu aşamada veriler incelenerek anlamlı birimlere ayrılır ve her birimin kavramsal karşılığı bulunmaya çalışılır. Kendi içerisinde anlamlı olan bu birimler kodlanarak bir kod listesi meydana getirilir. İkinci aşama temaların bulunmasıdır. Farklı bölümlerde yer alan ama bağlantılı olan kodlar bir araya getirilerek temalar bulunur. Üçüncü aşama ise ilk iki aşamada yapılan işlemler sonucunda elde edilen verilerin okuyucunun anlayacağı şekilde tanımlanması, yorumlanması ve sunulmasıdır. Son aşama olan bulguların yorumlanmasında araştırmacı verilerin anlamlandırılmasına yardımcı olmak için bulguları tutarlılık arz edecek şekilde yorumlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 243-251).

Araştırma verileri, BİLSEM’de görev yapmakta olan 139 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar görüşme formu ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra öğretmenlerin cevapları ayrı ayrı formlara işlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, soru sırasına göre dikkatlice okunmuş ve tek tek analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 226). Yapılan analiz ile oluşan temalar Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında görev yapan bir Doç. Dr. ve iki Dr. Öğr. Üyesi tarafından tekrar gözden geçirilmiş, uzmanların görüşleri doğrultusunda

düzenlemeler yapılmıştır. Böylece; yapılan analizin tutarlılığına ve geçerliğine katkı sağlamak, doğru ve sağlıklı sonuçlar elde etmek amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 268). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için öğretmen görüşleri değiştirilmeden doğrudan alıntılar yapılarak aktarılmıştır (Ekiz, 2013, s. 63; Karasar, 2014, s. 172; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 48).

Nitel araştırmalara yöneltile en büyük olumsuz eleştiri; geçerlik ve güvenilirlik bakımından nicel araştırmalarda kullanılan tanımlama, test etme gibi tekniklerin kullanılamamasıdır. Bu doğrultuda araştırmacının alacağı önlemler, veri toplama sürecini ve sonrasında yapılacak analizi daha güvenilir ve geçerli kılacaktır. Araştırmacının esnek olması ilkesi sayesinde; farklı stratejiler kullanması, ek veri toplama araçları kullanması, görüşme formuna yeni sorular eklemesi ve planlanan haricinde yeni görüşmeler yapması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlayacaktır. Verilerin detaylı bir şekilde raporlaştırılması, elde edilen sonuçlara nasıl ulaşıldığının ifade edilmesi, katılımcıların görüşlerinin doğrudan alıntılarla verilmesi ve bu görüşlerden hareketle sonuçların açıklanması da geçerliği sağlamaya yönelik alınabilecek tedbirler arasında sayılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 269-270).

İç geçerliğin sağlanması araştırmacının belirlediği kategoriler ve bu kategorilere yönelik yapılan yorumların var olan gerçekle örtüşmesi anlamına gelir. Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla ulaşılan bulguların ve bu bulgulardan hareketle yapılan çıkarım, genelleme ve tahminlerin elde edilen verilerle ve kendi içlerinde birbiri ile tutarlı olup olmadığı sorgulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 257).

Geçerliğin bir diğer türü olan dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabilirliği anlamına gelir. Nitel araştırmalarda nicel araştırmaların aksine direkt olarak benzer ortamlara genelleme yapılamaz. Ancak dış geçerliği artırmak için ayrıntılı betimleme yöntemi ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılabilir. Ayrıntılı betimlemelerin yapılması dış geçerliliği arttırmaya yönelik etkili bir yöntemdir (Merriam, 1998; Akt. Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 424). Ayrıntılı betimleme ile verilerin temalara göre düzenlenerek araştırmacının yorum eklemekten doğrudan okuyuculara aktarılması sağlanırken; amaçlı örnekleme yöntemleri ile de karşımıza çıkan olay ve olguları ve onların değişkenlik gösteren özellikleri ortaya konulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 282). Bu araştırmada dış geçerliği artırmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden

biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca analiz sürecinde öğretmenlerden elde edilen görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak aktarımlar yapılmış ve bu görüşlere ilişkin oluşturulan kodlamalara yer verilmiştir. Öğretmen görüşleri aktarılırken üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan, olduğu gibi aktarılmış ve bu cümleler metin içinde tırnak içerisinde, italik yazı stiliyle verilmiştir. Araştırma sürecinin başında öğretmenlere belirtildiği şekilde öğretmen kimliklerini gizli tutmak için alıntı cümlelerin kime ait olduğunu gösteren kodlamalar kullanılmış ve metin içerisinde bu kodlamaların kısaltmalarına yer verilmiştir. Örneğin; görüşmede yer alan doğrudan aktarımı yapılacak bir ifadenin başında “Gr9-E-Görsel Sanatlar” gibi kısaltılmış kodlara yer verilmiştir. Bu kodlar ve kodların anlamları ise “Gr” = Görüşme (Veri kaynağı), “9” = Kaynak kişinin sırası, “E” = Erkek (Öğretmenin cinsiyeti – Kadın, Erkek), “Görsel Sanatlar”= Öğretmenin branşı şeklindedir.

Araştırmada kullanılan soruların ilgili alanın kuramsal alt yapısıyla uyumlu ve tutarlı olması da dış geçerliğin sağlanmasına katkı sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 259). Bu bakımdan araştırmada konuyla ilgili ayrıntılı bir alan yazın taraması yapılmış ve bu yolla da dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan alan yazın taraması ile ulaşılan bilgilere araştırmanın ikinci ve beşinci bölümünde yer verilmiştir.

Sağlıklı bir araştırmada elde edilen verilerin gerçeğe uygunluğunu ifade eden bir diğer önemli konu ise güvenilirliktir. Güvenirlik konusunda da nitel veriler nicel verilere göre daha dezavantajlı görülür. Çünkü doğal ortamında elde edilen veriler araştırmacının bakış açısıyla yansıtılır. Bu durum güvenilirlik için sorun oluşturuyor gibi görünse de nitel araştırmalarda da güvenilirliği sağlamak amacıyla uygulanabilecek yöntemler vardır. Güvenirlik kavramı da iç ve dış güvenilirlik olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. İç güvenilirlik anlamında kullanılan tutarlılık kavramı, veri toplama aracında yer alan soruların kendi içerisinde uyumlu yani tutarlı olması anlamına gelir (Karasar, 2017, s. 191). Ölçme aracının hazırlanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi aşamalarında araştırmacının tutarlılığı sağlamaya çalışması araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 283). Bu bakımdan, araştırma sürecinde bu hususlara dikkat edilerek iç güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Dış güvenilirliğin sağlanmasında önemli bir nokta şeffaflıktır. Araştırma sürecinde araştırmacı kendi durumunu ve katılımcı kişilerin durumunu, verilerin hangi yöntemle ve hangi araçlar kullanılarak elde edildiğini toplanan verilerin nasıl kaydedildiğini ve hangi yöntemle analiz edildiğini detaylı bir şekilde açıklaması ile mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 260). Dış güvenilirliğin sağlanmak için bir diğer önemli konu ise teyit edilebilirliktir. Başka bir uzman tarafından araştırmada ulaşılan yargıların, değerlendirmelerin ve önerilerin elde edilen verilerle teyit edilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 283), araştırmacının izlediği yol ve yöntemin izlenerek çalışma sonuçlarının doğrulanabilmesi (Merriam, 1998; Akt. Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 424) güvenilirliğe katkı sağlayacaktır. Dış güvenilirliğin sağlanması amacıyla toplanan veriler araştırmacı tarafından analiz edildikten sonra tez danışmanı tarafından da analiz gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca kodlar ve temalar Eğitim Bilimleri alanında uzman 2 öğretim üyesine uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırma sürecinde de pek çok konuda alan uzmanlarının görüş ve önerileri dikkate alınarak dış güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

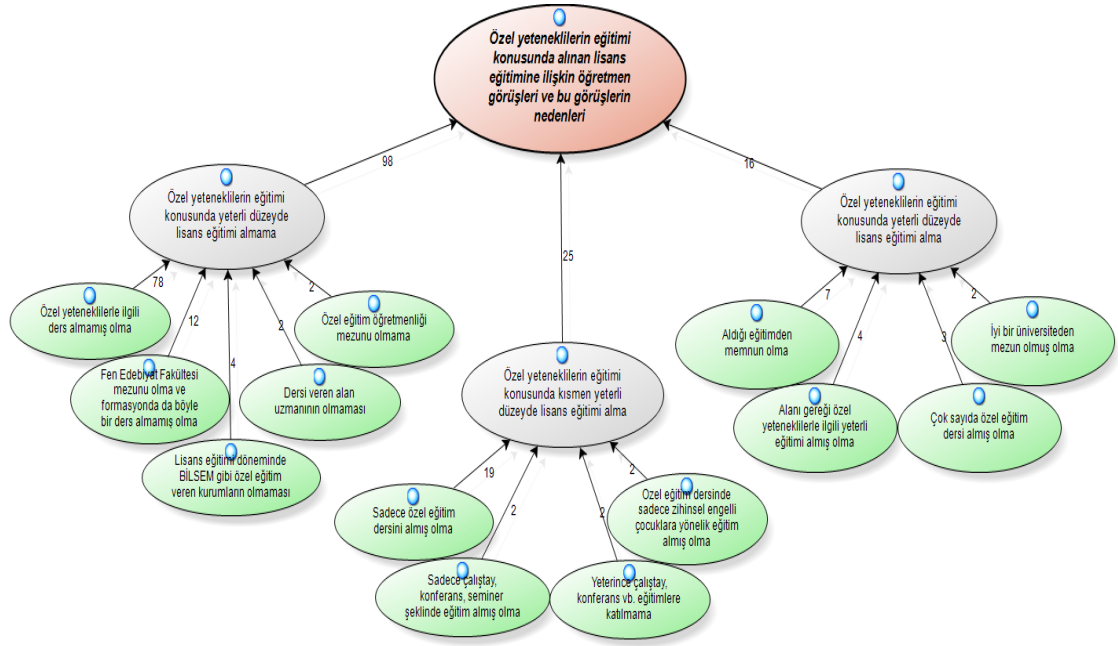
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmadan elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi; verilerin ayrıntılı biçimde incelenmesi, kodlanması ve yorumlanması sonucunda meydana gelmiştir. Çözümleme sürecinde önce bir kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra bu kod listesindeki bulgular, kendi içlerinde tutarlı olmalarına dikkat edilerek ana kodlara ve bu ana kodlara ait alt kodlara ayrılmış ve frekansları belirlenmiştir. Kodlamalar ve kodlamalara ilişkin frekanslar modeller halinde sunulmuştur. Ayrıca çözümleme süreçlerinde veri kaybını engellemek ve çözümlemenin geçerli olmasını sağlamak adına çözümlemelere kaynaklık edebileceği düşünülen doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılarının başında, alıntının hangi kaynak kişiden alındığını belirten kısaltmalar kullanılmıştır. Böylece katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur.

4.1. Özel Yeteneklilerin Eğitimi Konusunda Alınan Lisans Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan lisans eğitime ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin nedenlerine ait ifadelerine rastlanılmıştır. Böylelikle, **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan lisans eğitime ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri”** ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar ortak özellikleri dikkat alınarak ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 1’de ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 1. Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan lisans eğitime ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri

Şekil 1’de yer alan modelde, **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan lisans eğitime ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri”** ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde bu ana temanın; **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi almama”** (f: 98), **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde lisans eğitimi alma”** (f: 25) ve **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi alma”** (f: 16) olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Şekil 1 incelendiğinde, **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi almama”** alt temasının en fazla yükleme yapılan alt tema olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temaya ait nedenlerin beş alt grupta toplandığı görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Özel yeteneklilerle ilgili ders almamış olma’** (f: 78), **‘Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olma ve formasyonda da böyle bir ders almamış olma’** (f: 12), **‘Lisans eğitimi döneminde BİLSEM gibi özel eğitim veren kurumların olmaması’** (f: 4), **‘Dersi veren alan uzmanının olmaması’** (f: 2) ve **‘Özel eğitim öğretmenliği mezunu olmama’** (f: 2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi almadığını düşünen öğretmenlerin bu durumun nedeni olarak en fazla **‘Özel yeteneklilerle ilgili ders almamış olma’** nedenine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR9-E-Görsel Sanatlar “*Lisans eğitimim yeterli değildi çünkü özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili dersimiz yoktu.*” sözleriyle, diğer bir öğretmen

GR16-E-Fen ve Teknoloji “*Alanımda özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili öğretim programı yoktu. Bu da yeterli düzeyde eğitim almamı engelledi.*” sözleriyle, başka bir öğretmen

GR20-K-Kimya “*Gerekli eğitimi almadım bunun sebebi lisans eğitimlerinde farklı zekâya sahip öğrencilerle ilgili bir eğitim verilmemesi.*” sözleriyle, diğer bir öğretmen ise

GR82-E-Tarih “*Aldığım alan eğitimi sırasında özel yeteneklilerin eğitimini kapsayan bir eğitim almadım. Özel yetenekli öğrencilere uygulanan program ve amaçlar normal eğitim öğretim kurumlarından çok farklı.*” sözleriyle, özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi almadığını düşünen öğretmenler bu durumun nedeni olarak ikinci sırada **“Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olma ve formasyonda da böyle bir ders almamış olma”** nedenini belirtmişlerdir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR26-K-Sınıf “*Ben sosyoloji mezunuyum aldığım formasyon ise sadece normal çocuklar içindi.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR42-K-Fen ve Teknoloji “*Lisans eğitimimde özel yeteneklilerle ilgili eğitim almadım. Fen edebiyat fakültesi çıkışlıyım. Sonradan almış olduğum pedagojik formasyonda da bu dersi görmedim.*” diyerek, diğer bir öğretmen

GR84-E-Felsefe “*Üniversitede pedagojik formasyon eğitiminde böyle bir dersimiz yoktu. Bu nedenle yeterli eğitim alamadım.*” diyerek özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin yeterli düzeyde lisans eğitimi almadıklarını ifade etmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi almadığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir başka neden **‘Lisans eğitimi döneminde BİLSEM gibi özel eğitim veren kurumların olmaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR4-E-Tarih “Yeterli değildi çünkü o dönemde BİLSEM kurumu yoktu.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR28-E-Türk Dili ve Edebiyatı “Eğitim aldığım yıllarda özel yetenek kurumları yok denecek kadar azdı bu yüzden eğitim programlarında özel yeteneklilere yönelik çalışmalar yoktu.” diyerek, başka bir öğretmen

GR39-K-Sınıf “Benim okuduğum ve mezun olduğum yıllarda BİLSEM yoktu özel yetenekliler bu kadar dikkat çekmiyordu.” diyerek lisans eğitimi dönemlerinde özel eğitim kurumlarının yaygın olmamasının bu alanda yeterli düzeyde eğitim almamalarıyla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi almadığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir diğer neden **‘Dersi veren alan uzmanının olmaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR103-E-Türkçe “Kendi alanımızda bu dersi verecek akademisyen/ uzman yoktu.” diyerek, benzer şekilde bir diğer öğretmen

GR126-E-Biyoloji “Bu alanda ihtisaslaşmış hocamız yoktu.” diyerek lisans eğitimi aldıkları dönemde özel yeteneklilerin eğitimi alanında uzmanlaşmış akademisyenlerin olmadığını dile getirmişlerdir.

Son olarak, özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi almadığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları neden ise **‘Özel eğitim öğretmenliği mezunu olmama’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR99-E-Sınıf “Özel eğitim öğretmenliği mezunu değilim. Ben özel yeteneklilerle ilgili dersleri almadım. Böyle bir dersimiz de yoktu.” diyerek, diğer öğretmen ise

GR108-K-İngilizce “Lisans eğitimim özel eğitim öğretmenliği değil İngilizce öğretmenliği bu yüzden yeterli değildi.” diyerek ilgili alanda mezun olmamaları nedeniyle yeterli düzeyde eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

İkinci sırada yükleme yapılan alt tema **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde lisans eğitimi alma”** alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda alt temaya ait nedenlerin dört alt gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Sadece özel eğitim dersini almış olma’** (f: 19), **‘Sadece çalıştay, konferans, seminer şeklinde eğitim almış olma’** (f: 2), **‘Yeterince çalıştay, konferans vb. eğitimlere katılmama’** (f: 2) ve **‘Özel eğitim dersinde sadece zihinsel engelli çocuklara yönelik**

eğitim almış olma (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde lisans eğitimi aldığını düşünen öğretmenlerin bu durumun nedeni olarak en çok ***‘Sadece özel eğitim dersini almış olma’*** nedenine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR107-E-Tarih “*Sadece eğitim fakültesinde verilen özel eğitim dersini aldım. Bu da kısmi bir öğrenme sağladı.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR118-K-Sınıf “*Özel yetenekliler ve kaynaştırma öğrencileri için sadece bir kez özel eğitim dersini aldım.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR129-K-Rehberlik “*Özel eğitim dersi kapsamında bir bölüm olarak gördüm. Biraz bilgim vardı ancak tam olarak yeterli değildi.*” diyerek görüşlerini dile getirmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde lisans eğitimi aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koyduğu bir diğer neden ***‘Sadece çalıştay, konferans, seminer şeklinde eğitim almış olma’***’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR27-E-Coğrafya “*Sadece çalıştay ve seminere katıldım o da meraklı olduğum için.*” diyerek, bir başka öğretmen ise

GR101-K-İlköğretim Matematik “*Okuduğum üniversitenin özel yeteneklilere eğitim konusunda önceliklerinin olması -ders olarak olmasa da- konferans ve çalıştay şeklinde kısmi eğitim almamı sağladı.*” diyerek özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili sadece çalıştay, konferans ve seminer şeklinde eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde lisans eğitimi aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir başka neden ***‘Yeterince çalıştay, konferans vb. eğitimlere katılmama’***’dır. Bu görüşe bir öğretmen

GR3-E-Türk Dili ve Edebiyatı “*Yeterli düzeyde seminer ve çalıştay düzenlenmediği için katılamadım.*” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Son olarak, özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde lisans eğitimi aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları neden ise ***‘Özel eğitim dersinde***

sadece zihinsel engelli çocuklara yönelik eğitim almış olma'dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR71-E-Biyoloji *“Eğitimler sadece öğrenme yetersizlikleri olanlar üzerinedir.”* diyerek, bir başka öğretmen

GR96-E-Sosyal Bilgiler *“Özel eğitim dersi sadece engelli bireylerle ilgili konuları içeriyordu.”* diyerek lisans eğitiminde almış oldukları özel eğitim dersinin özel yeteneklilerle ilgili yeterince konu içermediğini ifade etmişlerdir.

En az yükleme yapılan alt tema ise **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi alma”** alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda bu alt temaya ait nedenlerin dört alt gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Aldığı eğitimden memnun olma’** (f: 7), **‘Alanı gereği özel yeteneklilerle ilgili yeterli eğitimi almış olma’** (f: 4), **‘Çok sayıda özel eğitim dersi almış olma’** (f: 3) ve **‘İyi bir üniversiteden mezun olmuş olma’** (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi aldığını düşünen öğretmenlerin en çok yükleme yaptığı neden **‘Aldığı eğitimden memnun olma’**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR12-K-Sınıf *“Eğitim fakültesinden yeterli eğitimi aldığımı düşünüyorum.”* diyerek, bir başka öğretmen

GR105-E-Müzik *“Küçük sorunlar yaşasam da genel olarak lisans eğitimimin yeterli olduğunu düşünüyorum. Bu sayede mesleğimi severek yapıyorum.”* diyerek aldığı eğitimden genel olarak memnun olduğunu ifade etmiştir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi aldığını düşünen öğretmenler bu durumun nedeni olarak ikinci sırada **‘Alanı gereği özel yeteneklilerle ilgili yeterli eğitimi almış olma’** nedenini belirtmişlerdir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR66-K-Müzik *“liseyi de Güzel Sanatlar Lisesinde okudum ve üniversiteye yetenek sınavıyla seçilerek girdim. Çok başarılı bir eğitim aldım. Bu yüzden kendimi yeterli görüyorum.”* diyerek kendisinin de özel yetenekli öğrenciler gibi yetenek

sınavlarıyla seçildiğini ve bu doğrultuda eğitim aldığını belirtmiştir. Benzer şekilde bir diğer öğretmen

GR104-E-Görsel Sanatlar “Alanım olan sanat eğitimi çok kapsamlı bir eğitim gerektirmektedir. Ben de alanın ve okulumun fırsatlarından yararlandım. Özel yeteneklilerin eğitimi hususunda oldukça iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum.” diyerek sanat alanında yeterli eğitimi aldığını vurgulamıştır. Bir başka öğretmen

GR102-E-Felsefe “Alanım gereği ilgili konularda belirli donanıma sahip olacak şekilde eğitim aldığımı düşünüyorum.” diyerek alanı gereği özel yeteneklilerle ilgili yeterli eğitimi aldığını ifade etmiştir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir diğer neden ‘**Çok sayıda özel eğitim dersi almış olma**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR17-E-Rehberlik “Bu konuda kendimi yeterli görüyorum çünkü lisans eğitiminde çok sayıda özel eğitim dersi aldım.” diyerek, bir başka öğretmen

GR86-K-Rehberlik “Lisans eğitimim oldukça iyiydi birden çok özel eğitim dersimiz vardı.” diyerek, bir diğer öğretmen ise

GR18-E-Biyoloji “Her alanda deneyimli olan hocalardan çok sayıda özel eğitim dersi aldım.” diyerek lisans eğitimleri sırasında birçok özel eğitim dersi aldıklarını belirtmişlerdir.

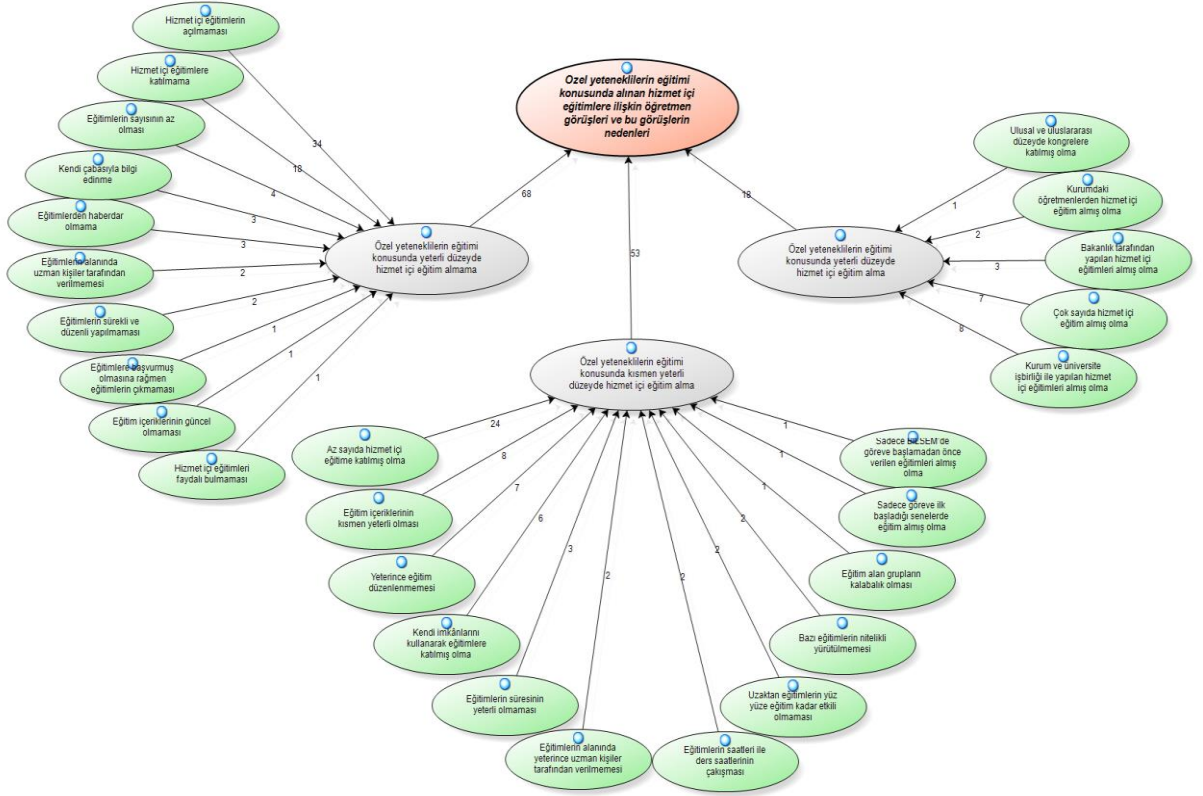
Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi aldığını düşünen öğretmenler son sırada ‘**İyi bir üniversiteden mezun olmuş olma**’ nedenini ortaya koymuşlardır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR75-E-Rehberlik “Özel yetenekliler alanında Türkiye’de iyi bir üniversitede okudum. Kendimi bilgili görüyorum.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR125-K-İngilizce “Eğitim kalitesi açısından başarılı bir üniversitede okuduğum için eğitim seviyemin iyi olduğumu düşünüyorum.” diyerek aldıkları eğitimin yeterliliğinin üniversitenin başarılı olmasıyla ilişkili olduğuna vurgu yapmışlardır.

4.2. Özel Yeteneklilerin Eğitimi Konusunda Alınan Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenlerine ait ifadelerle rastlanılmıştır. Bu doğrultuda “**Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri**” ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu ana temanın alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar ortak özellikleri dikkate alınarak ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 2’de ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 2. Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri

Şekil 2’de yer alan modelde, “**Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri**” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın “**Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almama**” (f: 68), “**Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen**

yeterli düzeyde hizmet içi eğitim alma” (f: 53) ve *“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim alma*” (f: 18) olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Şekil 2 incelendiğinde, **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almama”** alt temasının en fazla yükleme yapılan alt tema olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temaya ait nedenlerin on alt gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu alt gruplar; *‘Hizmet içi eğitimlerin açılmaması’* (f: 34), *‘Hizmet içi eğitimlere katılmama’* (f: 18), *‘Eğitimlerin sayısının az olması’* (f: 4), *‘Kendi çabasıyla bilgi edinme’* (f: 3), *‘Eğitimlerden haberdar olmama’* (f: 3), *‘Eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmemesi’* (f: 2), *‘Eğitimlerin sürekli ve düzenli yapılmaması’* (f: 2), *‘Eğitimlere başvurmuş olmasına rağmen eğitimlerin çıkmaması’* (f: 1), *‘Eğitimlerin içeriklerinin güncel olmaması’* (f: 1) ve *‘Hizmet içi eğitimleri faydalı bulmaması’* (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadıklarını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları ve en çok yükleme yaptıkları neden *‘Hizmet içi eğitimlerin açılmaması’*’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR4-E-Tarih *“Eğitim alamadım çünkü BİLSEM’lerle ilgili yeterince hizmet içi eğitim açılmıyor.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR9-E-Görsel Sanatlar *“Özel yeteneklilerin eğitimi alanında yeterli sayıda ve düzeyde hizmet içi eğitim uygulamaları veya etkinlikler yok.”* diyerek, bir başka öğretmen

GR14-K-Coğrafya *“BİLSEM’e başladığım günden itibaren özel yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim düzenlenmedi.”* diyerek, diğer bir öğretmen

GR101-K-İlköğretim Matematik *“Kurumda göreve başladığım süre içerisinde hiçbir eğitime denk gelmedim.”* diyerek özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim açılmadığını dile getirmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadıklarını düşünen öğretmenler bu durumun nedeni olarak ikinci sırada *‘Hizmet içi eğitimlere katılmama’* nedenini belirtmişlerdir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR25-K-İlköğretim Matematik *“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım.”* diyerek, diğer bir öğretmen

GR66-K-Müzik “Daha önce çalıştığım okullar normal eğitim veren kurumlardı. BİLSEM’e geldikten sonra da henüz bir eğitime katılmadım.” diyerek, başka bir öğretmen

GR84-E-Felsefe “BİLSEM e başladığımdan beri hiç hizmet içi eğitime katılmadım.” diyerek bu alanla ilgili hizmet içi eğitimlere katılmadıklarını vurgulamışlardır.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadıklarını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir başka neden ‘**Eğitimlerin sayısının az olması**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR27-E-Coğrafya “Bu alanda yapılan hizmet içi eğitim hizmetlerinin sayısının çok yetersiz olduğunu düşünüyorum.” diyerek, bir başka öğretmen

GR37-K-İlköğretim Matematik “Özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili başvurabileceğim eğitimlerin sayısı çok az.” diyerek bu alanda az sayıda hizmet içi eğitim açıldığını belirtmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadıklarını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir diğer neden ‘**Kendi çabasıyla bilgi edinme**’dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR16-E-Fen ve Teknoloji “Kendi çabalarımızla özel kurumların eğitim kongrelerine katılım sağlayarak bu alanla ilgili bilgiler edindik.” diyerek, bir başka öğretmen ise

GR81-E-Bilişim Teknolojileri “Sadece kendi kendime üstün bir çaba harcayarak, ücretli eğitimlere katılarak bilgiler ediniyorum.” diyerek bireysel uğraş sonucunda eğitimler aldıklarını ifade etmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadıklarını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir başka neden ‘**Eğitimlerden haberdar olmama**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR67-E-Görsel Sanatlar “Hizmet içi eğitimler yeterli düzeyde verilmiyor eğitimler olsa dahi eğitimlerden haberdar olmuyoruz ve duyurular gerektiği gibi yapılmıyor.” sözleriyle, bir diğer öğretmen

GR102-E-Felsefe “Yeterli eğitimi alamadım. Çünkü ilgili hizmet içi eğitimlerin ulaşım kolaylığı, faydalanabilirlik imkânlarının çeşitliliği önemlidir. Biz eğitimleri

duymuyoruz bile.” sözleriyle eğitimlere ilişkin duyuruların yapılmadığına vurgu yapmışlardır.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadıklarını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları diğer bir neden **‘Eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmemesi’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR5-E-Lise Matematik “...tam anlamıyla yeterli sayılabilecek hizmet içi eğitim almadım. Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda iyi yetişmiş uzman personel yok, özellikle alan eğitimini verecek uzman personel sıkıntısı var diye düşünüyorum...” diyerek, bir başka öğretmen ise

GR29-E-Fizik “Hizmet içi eğitimler yeterli değil. Üniversiteler ve YÖK programları alanda uzman eğitici yetiştirmede için hizmet içi eğitimler uzman eğitmenlerce verilemiyor.” diyerek eğiticilerin alanlarında beklenen düzeyde uzman olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadıklarını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları nedenlerinden bir diğeri **‘Eğitimlerin sürekli ve düzenli yapılmaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR33-K-Görsel Sanatlar “Eğitimler düzenli yapılmıyor. Gelişen teknoloji ve güncel konularla ilgili öğretmen eğitiminin sürekliliği gerekmektedir. Ancak o zaman başarılı eğitimler aldım diyebilirim.” şeklindeki ifadesi, bir başka öğretmenin

GR99-E-Sınıf “Eğitimler asla yeterli değil. Çağın gereği olarak eğitimler süreklilik arz etmeli ve düzenli şekilde yapılmalı.” şeklindeki ifadesi ile örtüşmektedir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadığını düşünen bir öğretmenin ortaya koyduğu neden **‘Eğitilere başvurmuş olmasına rağmen eğitimlerin çıkmaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen

GR37-K-İlköğretim Matematik “...iyi derecede eğitim almadım çünkü hizmet içi eğitimlerden başvurduğum olumsuz sonuçlandı, hiç eğitime katılamadım...” diyerek düşüncesini dile getirmiştir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadığını düşünen bir diğer öğretmenin ortaya koyduğu neden ise **‘Eğitimlerin içeriklerinin güncel olmaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen

GR64-E-Bilişim Teknolojileri “Eğitimlerde anlatılan konular güncellikten çok uzak bu yüzden eğitimler yeterli değil.” diyerek eğitimlerin içeriklerinin güncel olmadığına ilişkin düşüncesini ifade etmiştir.

Son olarak, özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadığını düşünen bir öğretmen **‘Hizmet içi eğitimleri faydalı bulmaması’** nedenini ortaya koymuştur. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen

GR69-K-Kimya “Hizmet içi eğitimlerin faydalı olduğunu düşünmüyorum.” diyerek hizmet içi eğitimler konusunda yeterli düzeyde eğitim almamasını eğitimleri faydalı bulmaması ile açıklamıştır.

İkinci sırada yükleme yapılan alt tema **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim alma”** alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu ana temaya ait nedenlerin on iki alt gruptan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu alt gruplar; **‘Az sayıda hizmet içi eğitime katılmış olma’** (f: 24), **‘Eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olması’** (f: 8), **‘Yeterince eğitim düzenlenmemesi’** (f: 7), **‘Kendi imkânlarını kullanarak eğitimlere katılmış olma’** (f: 6), **‘Eğitimlerin süresinin yeterli olmaması’** (f: 3), **‘Eğitimlerin alanında yeterince uzman kişiler tarafından verilmemesi’** (f: 2), **‘Eğitimlerin saatleri ile ders saatlerinin çakışması’** (f: 2), **‘Uzaktan eğitimlerin yüz yüze eğitim kadar etkili olmaması’** (f: 2), **‘Bazı eğitimlerin nitelikli yürütülmemesi’** (f: 2), **‘Eğitim alan grupların kalabalık olması’** (f: 1), **‘Sadece göreve ilk başladığı senelerde eğitim almış olma’** (f: 1) ve **‘Sadece BİLSEM’de göreve başlamadan önce verilen eğitimleri almış olma’** (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları ve en fazla yükleme yaptıkları neden **‘Az sayıda hizmet içi eğitime katılmış olma’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR34-K-Felsefe “...zaman zaman hizmet içi eğitim alıyoruz ancak bu oldukça yetersiz. Bu alan oldukça geniş ve sürekli kendimizi yenilememiz gerekiyor ancak eğitimlerin sayısı az...” diyerek başka bir öğretmen

GR54-K-Sınıf “Eğitimlerin düzeyi ve sayısı yeterli değil. Özel yetenekliler adı altında sadece birkaç sefer hizmet içi eğitim alabildim.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR82-E-Tarih “Verilen az sayıda eğitim de haliyle çok yetersiz geldi. Bu kuruma başlayan bir öğretmen ilk bir senesini; kurumun işleyişini, eğitim faaliyetlerinin amacını ve uygulanan eğitim yöntemlerini öğrenmeye harcamaktadır. Bu konuda her şey öğretmenin gayretine bağlı ne yazık ki. Daha fazla eğitim olmalıdır. Ancak o zaman tam anlamıyla yeterlidir diyebilirim.” diyerek, başka bir öğretmen

GR101-K-İlköğretim Matematik “Öncesinde sadece bir kez özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili bir seminer almıştım. Bunun da yeterli olduğunu düşünmüyorum.” diyerek aldıkları eğitimlerin sayısının yeterli olmadığını dile getirmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları ve ikinci sırada yer alan neden **‘Eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olması’**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR8-E-Görsel Sanatlar “Ülkemizde özel yeteneklilerin eğitimi ve gelişimi ile bunun branşımızdaki yerini algılama ve uygulama yapma konusunda verilen eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olduğu görülmektedir.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR114-E-Bilişim Teknolojileri “Aldığım eğitimlerin içerikleri tam anlamıyla tatmin etmedi. Daha ayrıntılı ve daha iyi içerikli eğitimler olabilir.” diyerek, bir başka öğretmen

GR116-K-Görsel Sanatlar “Eğitimlerin kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum. Özellikle çalışmaya başladığım ilk yıllarda ihtiyacım olan; özel yeteneklilerin özellikleri, sorunları, ihtiyaçları ve özel yeteneklilere sanat eğitimi konusunda bazı hizmet içi eğitimlere katıldım ancak içerikleri çok da yeterli değildi.” diyerek verilen hizmet içi eğitimlerin içeriklerini yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir başka neden **‘Yeterince eğitim düzenlenmemesi’**’dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR39-K-Sınıf “Eğitimlerin ihtiyaç dâhilinde alınması gerekir. Eğitimler sınırlı sayıda düzenlendiği için eğitime kabul edilen kişi sayısı çok az oluyor. Alınan eğitimler de parça parça olduğu için kısmen yeterli geliyor.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR79-E-Müzik “Eğitimler yeteri kadar düzenlenmiyor. Eğitimlerin sürekli olarak tekrarlanması ve bilgilerin güncellenmesi gerekmektedir.” diyerek, bir başka öğretmen

GR90-K-Türkçe “Bakanlıkça düzenlenen kurs, seminer vs. katılmaya çalışıyorum ama daha fazla hizmet içi eğitim açılmalı eğitimlerin sayısı çok yeterli değil.” diyerek, bir diğer öğretmen ise

GR91-E-Fizik “...e konferanslarla bu eksiği gidermeye çalışıyoruz ama e konferanslar da yüz yüze eğitim gibi yeterince düzenlenmiyor...” diyerek özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili yeterince hizmet içi eğitim düzenlenmediğini belirtmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir diğer neden **‘Kendi imkânlarını kullanarak eğitimlere katılmış olma’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR12-K-Sınıf “Hizmet içi eğitimler tam manasıyla yeterli değil, kendi imkânlarımla özel kurumların ücretli eğitimlerine katılmak zorunda kalıyorum. Daha öğrenilecek çok şey olduğunu bir öğretmenin eğitimlere katılarak sürekli kendini yenilemesi ve geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum.” diyerek, bir başka öğretmen

GR47-E-Coğrafya “Kişi akademik çalışmaları ve bilimsel yarışmalarda elde ettiği tecrübelerle bu kurumda görev alıyor. Hizmet içi eğitimler de bu gelişim sürecini her yönüyle ve süreklilik arz edecek şekilde desteklemeli. FSP gibi özel yeteneklilere dönük eğitimleri tamamen kendi imkânlarımla aldım.” diyerek eğitimlerin önemini vurgulamış ve eğitimlere kendi çabalarıyla katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir başka neden **‘Eğitimlerin süresinin yeterli olmaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR86-K-Rehberlik “...bu soruya cevabım kısmen yeterli olduğudur çünkü eğitimin süresi az konular kısa sürede verilmeye çalışılıyor...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR137-K- Görsel Sanatlar “Eğitimlerde zaman sınırlaması vardı. Eğitimler güzel olsa da zaman sınırlaması yüzünden kısmen yeterli düzeyde eğitim verilmiş oldu.” diyerek düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları **‘Eğitimlerin alanında yeterince uzman kişiler tarafından verilmemesi’** nedenine bir öğretmen

GR96-E-Sosyal Bilgiler “Özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili eğitim veren görevlilerin bu konuda pek tecrübesi yoktu. Eğitici eğitimi kurslarında öğrendikleri eski bilgileri teorik düzeyde paylaştılar. Daha uzman kişiler olmalı.” sözleriyle, bir başka öğretmen ise

GR111-E-Rehberlik “Bizlere eğitim veren eğitimcilerle özel yetenekli öğrenciler konusunda çok yetenekli tecrübeli değillerdi. Geleneksel ve “eski” bilgilerle eğitilmeye çalışıldık.” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir diğer neden **‘Eğitimlerin saatleri ile ders saatlerinin çakışması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR50-K-İngilizce “...eğitim saatleri BİLSEM saatleri ile sürekli çakıştığı için yeterli sayıda eğitim düzenlenmiyor...” diyerek, bir başka öğretmen ise

GR133-E-Sınıf “Eğitimler normal BİLSEM eğitimini aksattığı için Genel Müdürlük çok fazla hizmet içi programlayamıyor olsa bile biz eğitimin tamamına katılamıyoruz.” diyerek eğitimlerin BİLSEM’in işleyişine uygun olarak planlanmaması sebebiyle eğitimlere katılımı sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları **‘Uzaktan eğitimlerin yüz yüze eğitim kadar etkili olmaması’** nedenine bir öğretmen

GR50-K-İngilizce “...çevrimiçi eğitimler birebir hizmet içi eğitimler kadar yeterli ve etkili değil.” diyerek, bir başka öğretmen

GR92-E-Sosyal Bilgiler “Merkezimizde uzaktan eğitim verilse de yüz yüze yapılan eğitimin yerini tutmamaktadır.” diyerek kaynaklık etmiş ve öğretmenler uzaktan eğitimlerin yüz yüze eğitimler kadar etkili olmadığına vurgu yapmışlardır.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları **‘Bazı eğitimlerin nitelikli yürütülmemesi’** nedenine bir öğretmen

GR105-E-Müzik “Bazı eğitimler niteliğe dikkat edilmeden verildi. Bu da kısmi bir öğrenme sağladı.” sözleriyle, diğer bir öğretmen

GR125-K-İngilizce “Bazı eğitimler yapılmış olmak için yapılıyor, eğitimlerin niteliklerine, amaca ne kadar hizmet ettiğine bakılmıyor.” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen bir öğretmenin ortaya koyduğu **‘Eğitim alan grupların kalabalık olması’** nedenine

GR86-K-Rehberlik “Kalabalık bir grupta eğitim ortamı paylaşıyor bu yüzden eğitimler tam olarak yeterli gelmiyor.” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen bir öğretmenin ortaya koyduğu neden **‘Sadece göreve ilk başladığı senelerde eğitim almış olma’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen

GR35-K-Bilişim Teknolojileri “Kısmen yeterli bir eğitim aldım çünkü sadece BİLSEM’e ilk başladığım senelerde birkaç kez eğitime katılabildim.” diyerek yakın zamanda eğitim almadığını belirtmiştir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen bir başka öğretmen ise **‘Sadece BİLSEM’de göreve başlamadan önce verilen eğitimleri almış olma’** nedenini

GR139-K-Sınıf “Bir kez BİLSEM’de göreve başlamadan hizmet içi eğitime alındık.” sözleriyle ortaya koymuştur.

En az yükleme yapılan alt tema **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim alma”** alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu ana temaya ait nedenlerin beş alt gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Kurum ve üniversite işbirliği ile yapılan hizmet içi eğitimleri almış olma’** (f: 8), **‘Çok sayıda hizmet içi eğitim almış olma’** (f: 7), **‘Bakanlık tarafından yapılan hizmet içi eğitimleri almış olma’** (f: 3), **‘Kurumdaki öğretmenlerden hizmet içi eğitim almış olma’** (f: 2) ve **‘Ulusal ve uluslararası düzeyde kongrelere katılmış olma’** (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örnekler aşağıda yer verilmiştir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları ve en fazla yükleme yaptıkları neden **‘Kurum ve üniversite işbirliği ile yapılan hizmet içi eğitimleri almış olma’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR120-K-İlköğretim Matematik “Çok kaliteli güzel eğitimler aldım. BİLSEM’de göreve başladığım yıllarda üniversitedeki akademisyenler ve kurumumuz işbirliği ile bir dizi eğitim planlanmıştı.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR126-E-Biyoloji “Kurumumuz üniversitelerle bağlantılı. Kaliteli ve nitelikli eğitimler düzenleniyor. Bu da öğrenme sürecimizi her bakımdan destekliyor.” diyerek, başka bir öğretmen

GR129-K-Rehberlik “Özel yetenekliler alanında çalışan farklı üniversitelerdeki akademisyenlerle kurum aracılığıyla bir araya gelme fırsatım oldu. Bilgi düzeyim oldukça arttı.” diyerek kurum ve üniversite işbirliği sayesinde aldıkları eğitimlerin yeterli olduğunu dile getirmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları ve ikinci sırada yer alan neden **‘Çok sayıda hizmet içi eğitim almış olma’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR20-K-Kimya “Özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili gerek zorunlu görevlendirme yoluyla gerekse isteğe bağlı olarak çok sayıda kurs ve seminer aldım.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR42-K-Fen ve Teknoloji “Ordu BİLSEM’de ve Samsun BİLSEM’de çalıştım. Toplam 14 senedir BİLSEM’de çalışıyorum. Bu süreç zarfında çalıştaylara, hizmet içi eğitimlere, özel yeteneklilerle ilgili düzenlenen kongrelerin birçoğuna katıldım.” diyerek, bir başka öğretmen

GR94-K-Lise Matematik “17 yıl boyunca teorik ya da uygulamalı pek çok hizmet içi eğitim aldım.” diyerek özel yeteneklilerin eğitimi konusunda çok sayıda hizmet içi eğitim aldıklarını dile getirmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları başka bir neden **‘Bakanlık tarafından yapılan hizmet içi eğitimleri almış olma’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR100-E-Türkçe “...yeterli olduğunu düşünüyorum çünkü T.C. Milli Eğitim Bakanlığınca verilen hizmet içi eğitimlere de katıldım...” diyerek, bir başka öğretmen

GR107-E-Tarih “Bakanlıkça verilen seminer ve çalıştaylara katıldığım için yeterli eğitimi aldığımı düşünüyorum.” diyerek, bir diğer öğretmen ise

GR127-E-Sosyal Bilgiler “Bakanlık Genel Müdürlük ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen eğitimlere katıldım.” diyerek düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen öğretmenlerin belirttikleri nedenlerden bir diğeri ‘**Kurumdaki öğretmenlerden hizmet içi eğitim almış olma**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR120-K-İlköğretim Matematik “...kurumumuzdaki deneyimli öğretmen arkadaşlarımız tarafından bizlere oldukça verimli geçen eğitimler verildi...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR126-E-Biyoloji “Çalıştığım eğitim kurumunda kurum içerisindeki deneyimli hocalar tarafından düzenli olarak hizmet içi eğitimler veriliyor.” diyerek görev yaptıkları eğitim kurumunda tecrübeli meslektaşları tarafından hizmet içi eğitim verildiğini ifade etmişlerdir.

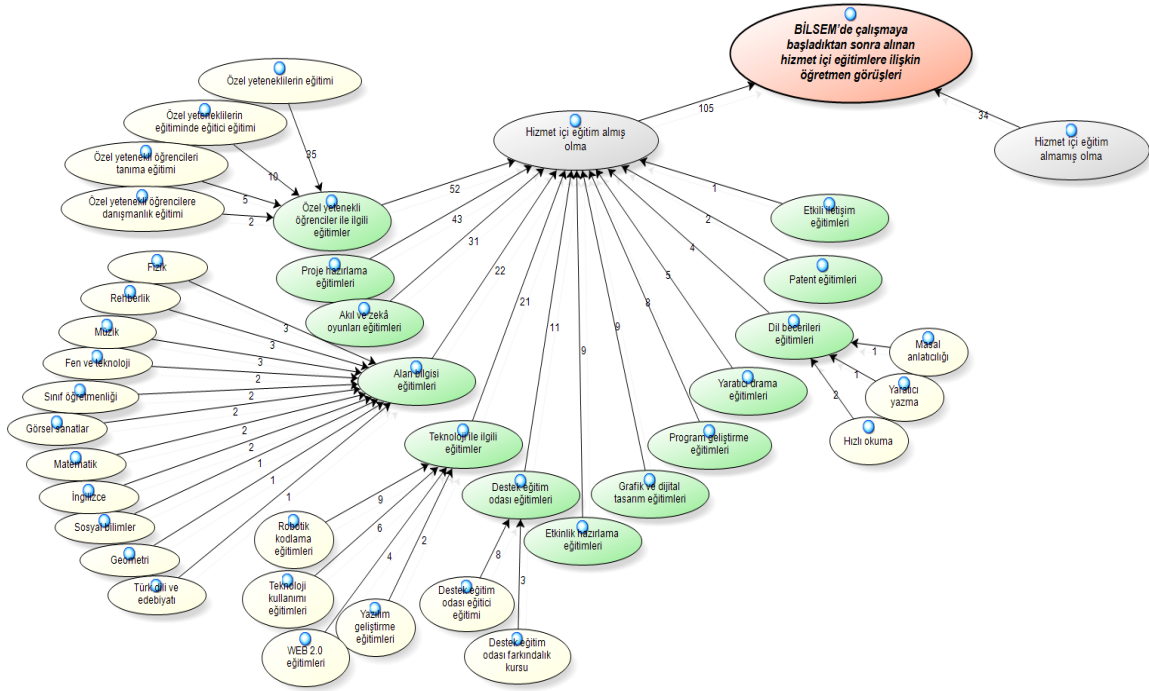
Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını düşünen bir öğretmenin ortaya koyduğu neden ‘**Ulusal ve uluslararası düzeyde kongrelere katılmış olma**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen

GR85-E-Fizik “İlk BİLSEM yıllarında hizmet içi eğitimlere ihtiyacım oldu. Ben de 2002-2004 yılları arasında hizmet içi eğitim ve özel yetenekliler ile ilgili konferanslara, ulusal ve uluslararası düzeyde kongrelere bizzat katılım sağladım ve bu ihtiyaçlarımı kapattım...” diyerek bu alanda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir.

4.3. BİLSEM’de Çalışmaya Başladıktan Sonra Alınan Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerine ait ifadelere rastlanmıştır. Bu doğrultuda, “**BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu ana temanın alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar ortak

özellikleri dikkate alınarak ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 3'te ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 3. BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 3’te yer alan modelde, “**BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Böylece; “**Hizmet içi eğitim almış olma**” (f: 105) ve “**Hizmet içi eğitim almamış olma**” (f: 34) olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. “**Hizmet içi eğitim almış olma**” alt temasının kendi içerisinde; ‘**Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler**’ (f: 52), ‘**Proje hazırlama eğitimleri**’ (f: 43), ‘**Akıl ve zekâ oyunları eğitimleri**’ (f: 31), ‘**Alan bilgisi eğitimleri**’ (f: 22), ‘**Teknoloji ile ilgili eğitimler**’ (f: 21), ‘**Destek eğitim odası eğitimleri**’ (f: 11), ‘**Etkinlik hazırlama eğitimleri**’ (f: 9), ‘**Grafik ve dijital tasarım eğitimleri**’ (f: 9), ‘**Program geliştirme eğitimleri**’ (f: 8), ‘**Yaratıcı drama eğitimleri**’ (f: 5), ‘**Dil becerileri eğitimleri**’ (f: 4), ‘**Patent eğitimleri**’ (f: 2) ve ‘**Etkili iletişim eğitimleri**’ (f: 1) şeklinde on dört alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (f: 34) ise BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını dile getirmişlerdir.

Şekil 3 incelendiğinde, BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra hizmet içi eğitim aldıklarını belirten öğretmenler en fazla **“Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler”** aldıklarına vurgu yapmışlardır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın **‘Özel yeteneklilerin eğitimi’** (f: 35), **‘Özel yeteneklilerin eğitiminde eğitici eğitimi’** (f: 10), **‘Özel yetenekli öğrencileri tanıma eğitimi’** (f: 5) ve **‘Özel yetenekli öğrencilere danışmanlık eğitimi’** (f: 2) olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı görülmüştür. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra özel yetenekli öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitimler aldığını ifade eden öğretmenler en fazla **‘Özel yeteneklilerin eğitimi’** ile ilgili eğitimler aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR12-K-Sınıf “*Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili üç günlük bir eğitime katıldık.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR15-K-Felsefe “*...özel yetenekli öğrencilerin eğitimi seminerine katıldım...*” diyerek, diğer bir öğretmen

GR126-E-Biyoloji “*...özel yetenekli öğrencilerin eğitimi eğitimini aldım ve bu alanda bir hazırlık sağlamış oldu...*” diyerek özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitim aldığını ifade eden öğretmenlerden bazıları **‘Özel yeteneklilerin eğitiminde eğitici eğitimi’** konusunda hizmet içi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR7-E-Fizik “*...ve özel yeteneklilerin eğitiminde eğitici eğitimi kursu aldım...*” diyerek, diğer bir öğretmen

GR96-E-Sosyal Bilgiler “*...özel yeteneklilerin eğitiminde eğitici eğitimi kursu aldım dönem dönem yeniden düzenlenmesini isterim...*” diyerek, başka bir öğretmen

GR100-E-Türkçe “*Benchmarking (Estonya)’de özel yeteneklilerin eğitiminde eğitici eğitimi kursuna katıldım. Yurt dışındaki uygulamaları görme imkânım oldu.*” diyerek bu alanda eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitim aldığını ifade eden öğretmenlerden bazıları ise **‘Özel yetenekli öğrencileri tanıma eğitimi’** aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşe bir öğretmen

GR117-K-Görsel Sanatlar “...özel yetenekli öğrencileri tanıma eğitimi aldım. Bu eğitim onları ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmek geliştirmek yaratıcılık ve liderliklerini ortaya koymak bakımından önemlidir...” sözleriyle, bir başka öğretmen

GR129-K-Rehberlik “...özel yetenekli çocuklar ve ailelerini tanımaya yönelik eğitim aldım...” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitim aldığını ifade eden öğretmenler son sırada ‘**Özel yetenekli öğrencilere danışmanlık eğitimi**’ aldıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR75-E-Rehberlik “...özel yetenekli öğrencilere yönelik danışmanlık ve koçluk eğitimi tüm kuruma verildi. Faydalı olmuştu...” diyerek aldığı hizmet içi eğitime ilişkin görüşünü ifade etmiştir.

Elde edilen veriler incelendiğinde, ikinci sırada ‘**Proje hazırlama ile ilgili eğitimler**’ alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR15-K-Felsefe “...proje hazırlama teknikleri eğitimi...” diyerek, bir başka öğretmen

GR31-K-Teknoloji ve Tasarım “...proje hazırlama teknikleri eğitimi de aldım...” diyerek aldıkları eğitimleri ifade etmişlerdir.

Üçüncü sırada “**Akıl ve zekâ oyunları eğitimleri**” alt teması yer almaktadır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR10-K-Kimya “Sadece zekâ oyunları eğitimi aldım.” diyerek, bir başka öğretmen

GR16-E-Fen ve Teknoloji “...ve zekâ oyunları eğitimi gibi özel kurumların verdikleri özel eğitime yönelik eğitimler aldım...” diyerek, diğer bir öğretmen

GR62-E-Türkçe “Zekâ oyunları 1-2 adlı eğitimleri aldım. Bu sayede zekâ oyunları dersi verebilirim.” diyerek aldıkları zekâ oyunları eğitimlerini belirtmişlerdir.

Bir diğer alt tema “**Alan bilgisi eğitimleri**” alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın kendi içerisinde on bir alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu

alt grupların; **‘Fizik’** (f: 3), **‘Rehberlik’** (f: 3), **‘Müzik’** (f: 3), **‘Fen ve teknoloji’** (f: 2), **‘Sınıf öğretmenliği’** (f: 2), **‘Görsel sanatlar’** (f: 2), **‘Matematik’** (f: 2), **‘İngilizce’** (f: 2), **‘Sosyal bilimler’** (f: 1), **‘Türk dili ve edebiyatı’** (f: 1) ve **‘Geometri’** (f: 1) ile ilgili alanlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Alan bilgisi eğitimleri” alt temasına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden hizmet içi eğitim aldığı alanı **‘Fizik’** olarak belirten bir öğretmen

GR85-E-Fizik “...üstün yeteneklilerin fizik eğitimi semineri aldım verimliydi...” diyerek,

‘Rehberlik’ olarak ifade eden bir öğretmen

GR100-E-Türkçe “...özel eğitimde rehberlik anlayışı kazandırma gibi eğitimleri alma ve yurt dışındaki uygulamaları görme imkânım oldu...” diyerek,

‘Müzik’ olarak ifade eden bir öğretmen

GR131-E-Müzik “Orff-Schulwerk eğitimi aldım. Bu eğitim elementer müzik ve hareket eğitimi ile müzik ve dansla ilgili temel deneyimler edinmeyi hedeflemektedir.” diyerek,

‘Fen ve teknoloji’ olarak ifade eden bir öğretmen

GR42-K-Fen ve Teknoloji “...özel yeteneklilerin fen eğitimi gibi özel yeteneklilerle ilgili eğitimler aldım...” diyerek,

‘Sınıf öğretmenliği’ olarak ifade eden bir öğretmen

GR39-K-Sınıf “...sınıf öğretmenlerinin rehberlik becerilerini geliştirme eğitimi...” diyerek,

‘Görsel sanatlar’ olarak ifade eden bir öğretmen

GR33-K-Görsel Sanatlar “...özel yeteneklilerin eğitiminde sanat eğitimi gibi eğitimleri alma imkânım oldu.” diyerek,

‘Matematik’ olarak ifade eden bir öğretmen

GR11-K-İlköğretim Matematik “...BİLSEM’de çalışan ilköğretim matematik öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim...” diyerek,

‘İngilizce’ olarak ifade eden bir öğretmen

GR130-E-İngilizce “Yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yeni yaklaşımlar eğitimini aldım.” diyerek,

‘Sosyal bilimler’ olarak ifade eden bir öğretmen

GR6-E-Sosyal Bilgiler “*Sosyal bilimler öğretmenleri çalıştayına katıldım.*”
diyerek,

“Geometri” olarak ifade eden bir öğretmen

GR120-K-İlköğretim Matematik “*...özel yeteneklilere geometri eğitimi...*”
diyerek

“Türk dili ve edebiyatı” olarak ifade eden bir öğretmen ise

GR3-E-Türk Dili ve Edebiyatı “*...Türk dili ve edebiyatı çalıştayı...*” diyerek,
özel yetenekliler ile ilgili alan bilgisi boyutunda aldıkları eğitimlere kaynaklık
etmişlerdir.

BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşler incelendiğinde oluşan bir diğer alt tema ise **“Teknoloji ile ilgili eğitimler”** alt temasıdır. Bu alt temanın dört alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu alt gruplar; **‘Robotik kodlama eğitimleri’** (f: 9), **‘Teknoloji kullanımı eğitimleri’** (f: 6), **‘WEB 2.0 eğitimleri’** (f: 4) ve **‘Yazılım geliştirme eğitimleri’** (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Teknoloji ile ilgili eğitimler” alt temasında en çok yükleme yapılan eğitimin **‘Robotik kodlama eğitimleri’** olduğu görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR25-K-İlköğretim Matematik “*Robotik kodlama (Arduino) ileri seviye...*”
diyerek, başka bir öğretmen ise

GR133-E-Sınıf “*...Robotik kodlama eğitimi aldım.*” diyerek aldıkları eğitimi ifade etmişlerdir.

“Teknoloji ile ilgili eğitimler” alt teması altında yer alan bir diğer eğitim **‘Teknoloji kullanımı eğitimleri’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR43-K-Lise Matematik “*...bilgisayar programları kullanımına dair eğitim aldım...*” diyerek aldığı eğitimi belirtmiştir.

“Teknoloji ile ilgili eğitimler” alt teması altında yer alan **‘WEB 2.0’** eğitimine kaynaklık eden bir öğretmen

GR99-E-Sınıf “*...WEB 2.0 araçlarını tanıma ve içerik geliştirme eğitimi ...*”
diyerek, bir başka öğretmen ise

GR126-E-Biyoloji “...*WEB 2.0...*” diyerek aldıkları eğitimi belirtmişlerdir.

Son olarak, “*Teknoloji ile ilgili eğitimler*” alt teması altında yer alan eğitim ‘*Yazılım geliştirme eğitimleri*’dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR81-E-Bilişim Teknolojileri “*Yazılım geliştirme uzmanlığı eğitimi aldım.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR135-K-Bilişim Teknolojileri “*Yazılım geliştirme üzerine eğitimlere katıldım.*” diyerek aldıkları eğitimi belirtmişlerdir.

BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri arasında yer alan bir başka alt tema “*Destek eğitim odası eğitimleri*” alt temasıdır. Yapılan inceleme sonucunda, bu alt temanın iki alt gruba ayrıldığı görülmüştür. Bu alt gruplar; ‘*Destek eğitim odası eğitici eğitimi*’ (f: 8) ve ‘*Destek eğitim odası farkındalık kursu*’ (f: 3) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“*Destek eğitim odası eğitimleri*” altında en çok yükleme yapılan eğitimin ‘*Destek eğitim odası eğitici eğitimi*’ olduğu görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR94-K-Lise Matematik “...*özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası eğitici eğitimi aldık...*” diyerek, bir başka öğretmen ise

GR103-E-Türkçe “*Özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası eğitimi aldım.*” şeklinde aldıkları eğitimi ifade etmişlerdir.

“*Destek eğitim odası eğitimleri*” altında yer alan bir diğer eğitim ‘*Destek eğitim odası farkındalık kursu*’dur. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR116-K-Görsel Sanatlar “...*özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası farkındalık kursu...*” diyerek aldığı eğitimi belirtmiştir.

BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde oluşan bir diğer alt tema ‘*Etkinlik hazırlama eğitimleri*’dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR18-E-Biyoloji “...*etkinlik hazırlama eğitimi aldım...*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR27-E-Coğrafya “...birçok çalışmaya ve eğitime katıldım. BİLSEM etkinlik hazırlama rehberi kursu gibi...” diyerek ilgili alanda eğitim aldıklarını vurgulamışlardır.

BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde oluşan bir başka alt tema ‘**Grafik ve dijital tasarım eğitimleri**’dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR31-K-Teknoloji ve Tasarım “...Fusion 360 çizim programı...” diyerek, bir başka öğretmen

GR50-K-İngilizce “...Grafik ve dijital tasarım eğitimi...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR73-E-Teknoloji Tasarım “...3D tasarım eğitimi...” diyerek grafik ve dijital tasarım alanında aldıkları eğitimleri belirtmişlerdir.

BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan eğitimlere ilişkin oluşan bir diğer alt tema ‘**Program geliştirme eğitimleri**’dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR105-E-Müzik “BİLSEM’de çalışan müzik öğretmenlerine yönelik program geliştirme (eğitim programı hazırlama) eğitimi aldım.” diyerek, bir başka öğretmen

GR112-E-Rehberlik “Program geliştirme çalıştaya katıldım.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR116-K-Görsel Sanatlar “Özel yetenekli öğrenciler için program geliştirmede taksonomik yaklaşımlar ve öğrenme öğretme stratejileri eğitimi aldım.” diyerek program geliştirme alanında aldıkları eğitimleri ifade etmişlerdir.

BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşlerinde elde edilen ‘**Yaratıcı drama eğitimleri**’ eğitimi alt temasına ilişkin bir öğretmen

GR86-K-Rehberlik “...yaratıcı drama eğitimi...” diyerek, diğer bir öğretmen

GR90-K-Türkçe “...yaratıcı drama eğitimi aldım...” diyerek bu alanla ilgili eğitim aldıklarına kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde oluşturulan bir diğer alt tema “**Dil becerileri eğitimleri**” alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; bu alt temanın ‘**Hızlı okuma**’ (f: 2), ‘**Yaratıcı yazma**’ (f: 1) ve ‘**Masal anlatıcılığı**’ (f: 1) olmak üzere üç alt

gruba ayrıldığı görülmüştür. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Dil becerileri eğitimleri” alt teması altında yer alan **‘Hızlı Okuma’** eğitimine kaynaklık eden bir öğretmen

GR90-K-Türkçe “...hızlı okuma teknikleri eğitimi...” diyerek,

‘Yaratıcı yazma’ eğitimine kaynaklık eden bir öğretmen

GR100-E-Türkçe “...yaratıcı yazarlık (yazma) süreci üzerine yurt dışında (Almanya) eğitim aldım...” diyerek,

“Masal anlatıcılığı” eğitimine kaynaklık eden bir öğretmen

GR100-E-Türkçe “...eğitimde masal anlatıcılığı eğitimi (Belçika)...” diyerek aldıkları eğitimleri ifade etmişlerdir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde oluşturulan bir başka alt tema **‘Patent eğitimleri’**dir. Bu alt temanın oluşmasına kaynaklık bir öğretmen

GR85-E-Fizik “...patent eğitimi aldım faydalı oldu...” diyerek, başka bir öğretmen

GR132-E-Teknoloji Tasarım “...patent eğitimi aldım...” diyerek aldıkları eğitimi belirtmişlerdir.

Son olarak, BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin oluşan alt tema **‘Etkili iletişim eğitimleri’** alt temasıdır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık eden bir öğretmen

GR90-K-Türkçe “...etkili iletişim üzerine eğitim aldım...” diyerek aldığı eğitimi ifade etmiştir.

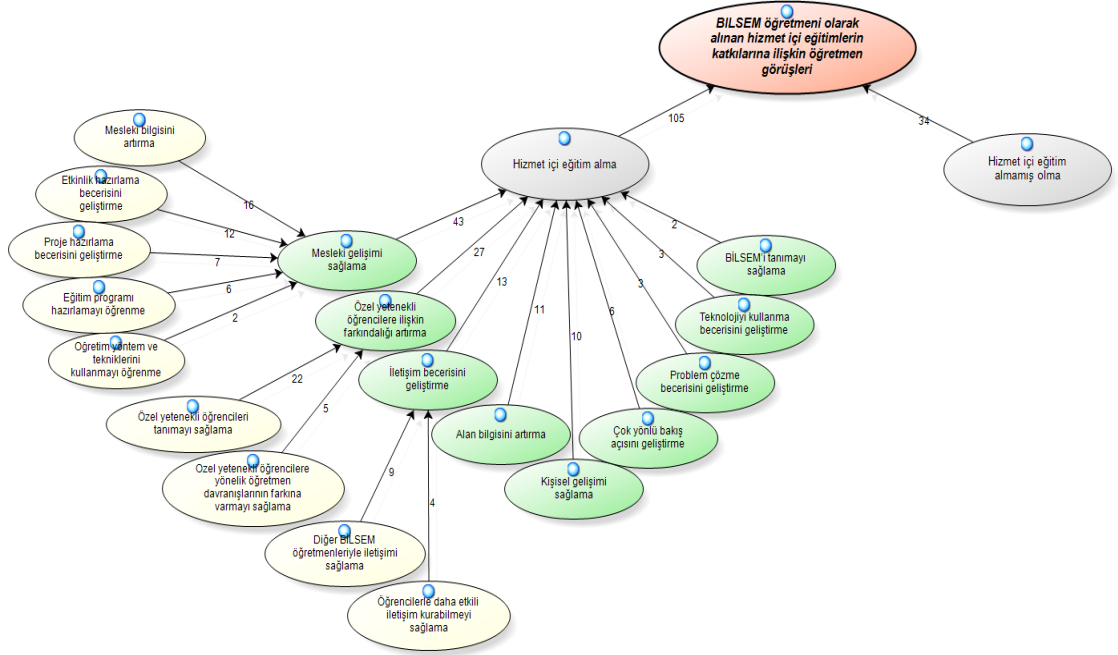
BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almadıkları için alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin soruya yanıt veremediklerine dair ifadeler tespit edilmiştir. Bir öğretmen

GR22-E-Biyoloji “Hizmet içi eğitim almadım.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR134-E-Tarih “Hizmet içi eğitim almadığım için yorum yapamıyorum.” diyerek hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

4.4. BİLSEM Öğretmeni Olarak Alınan Hizmet İçi Eğitimlerin Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen verilerin incelendiğinde, BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait ifadeler rastlanılmıştır. Bu doğrultuda, “BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu ana temanın alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar ortak özellikleri dikkate alınarak ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 4’te ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 4. BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 4’te yer alan modelde, “BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Böylece; “*Hizmet içi eğitim almış olma*” (f: 105) ve “*Hizmet içi eğitim almamış olma*” (f: 34) olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. “*Hizmet içi eğitim almış olma*” alt temasının kendi içerisinde; ‘*Mesleki gelişimi sağlama*’ (f: 43), ‘*Özel yetenekli öğrencilere ilişkin farkındalığı artırma*’ (f: 27), ‘*İletişim becerisini geliştirme*’ (f: 13), ‘*Alan bilgisini artırma*’ (f: 11), ‘*Kişisel gelişimi sağlama*’ (f: 10), ‘*Çok yönlü bakış açısını geliştirme*’ (f: 6), ‘*Problem çözme*

becerisini geliştirme' (f: 3), *'Teknolojiyi kullanma becerisini geliştirme'* (f: 3) ve *'BİLSEM'i tanımayı sağlama'* (f: 2) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bazı öğretmenler (f: 34) ise BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin sağladığı katkılara ilişkin en fazla yükleme yapılan alt temanın **"Mesleki gelişimi sağlama"** alt teması olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın kendi içerisinde beş alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu alt gruplar; *'Mesleki bilgisini artırma'* (f: 16), *'Etkinlik hazırlama becerisini geliştirme'* (f: 12), *'Proje hazırlama becerisini geliştirme'* (f: 7), *'Eğitim programı hazırlamayı öğrenme'* (f: 6) ve *'Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma'* (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda, bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

"Mesleki gelişimi sağlama" alt teması altında en fazla *'Mesleki bilgisini artırma'* katkısına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu görüşe bir öğretmen

GR32-E-Türkçe *"Mesleki gelişim noktasında katkıları oldu eksiklerimi kapattım, öğrenmenin yaşı yoktur."* diyerek, diğer bir öğretmen

GR71-E-Biyoloji *"Mesleki gelişimi destekliyor. Kendi eksiklerimi daha iyi görüyorum. Bu nedenle kendimi daha fazla yenilemeye ihtiyaç duyuyorum."* diyerek, bir başka öğretmen

GR91-E-Fizik *"Eksiklerimi tamamlamak bilgime olan güvenimi artırdı. Öğrencilerin sorularına daha net cevaplar vermemizi ve öğrencileri motive etmemizi dolayısıyla mesleki gelişmemizi sağlar."* diyerek kaynaklık etmişlerdir.

"Mesleki gelişimi sağlama" alt teması altında yer alan bir diğer katkı *'Etkinlik hazırlama becerisini geliştirme'*dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR30-E-Lise Matematik *"Etkinlik hazırlama konusunda fikir sahibi oldum."* diyerek, bir başka öğretmen

GR47-E-Coğrafya *"Yaratıcı düşünciyi ortaya koymalarını sağlayacak dublaj senaryolar geliştirerek etkinlikler yazmama katkı sağladı."* diyerek, bir diğer öğretmen

GR120-K-İlköğretim Matematik *"Yaratıcılık anlamında etkinlikleri planlarken çocukların ihtiyaçlarına yönelik ders içi etkinlikler hazırlayabiliyorum."* diyerek aldıkları eğitimin etkinlik hazırlama süreçlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

“Mesleki gelişime katkı sağlama” alt teması altında yer alan bir başka katkı **‘Proje hazırlama becerisini geliştirme’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR27-E-Coğrafya “Proje hazırlamamda yardımcı oldu. Yeni kazanımlar elde ettim.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR72-K-İngilizce “Özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili bir eğitim almak istiyordum. AB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü’nün proje hazırlama teknikleri kursu programına 2014 yılında katıldım. BİLSEM’de proje tabanlı eğitim verdiğimiz için bu kurs proje hazırlamamda bana çok faydalı oldu.” diyerek, yine bir başka öğretmen

GR139-K-Sınıf “Proje hazırlama teknikleri ile ilgili aldığım eğitim sayesinde Sivas’ta ilk kez yapılan TUBİTAK 4007 Projesinin yürütücüsü oldum. MEM bünyesinde ilk kez yapılan 4004 projesinin de yürütücüsüydüm. Bu anlamda çok katkısı oldu.” diyerek aldıkları hizmet içi eğitimin proje hazırlama becerilerini geliştirdiğine vurgu yapmışlardır.

“Mesleki gelişime katkı sağlama” alt teması **‘Eğitim programı hazırlamayı öğrenme’** katkısına kaynaklık eden bir öğretmen

GR3-E-Türk Dili ve Edebiyatı “Eğitim programlarını yapılandırıcı bir şekilde geliştirmemi sağladı.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR94-K-Lise Matematik “BİLSEM’de göreve başladığım ilk yıllarda üstün yetenek eğitimi hakkında MEB tarafından sık sık seminer ve kurs eğitimi buldum. Bu eğitimler sayesinde eğitim programları hazırlama konusunda bilgilendim.” diyerek, bir başka öğretmen

GR105-E-Müzik “BİLSEM’de çalışmadan önce derslerde işlediğim eğitim planlarının nasıl olduğunu çok üst düzey kişilerce hazırlandığını sanıyordum. Ancak hizmet içi eğitim alınca bunun böyle olmadığını benim de yapabileceğimi gördüm, kendime güvenim arttı.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR116-K-Görsel Sanatlar “...hizmet içi eğitimler içeriklerine göre program geliştirme gibi farklı alanlarda değerli kazanımlar edinmemi sağladı...” diyerek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Son olarak **“Mesleki gelişime katkı sağlama”** alt teması altında yer alan katkı **‘Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı öğrenme’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR101-K-İlköğretim Matematik “...öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yardımcı oldu...” diyerek, diğer bir öğretmen

GR130-E-İngilizce “Öğrencilerime ders anlatırken kullandığım farklı yol ve yöntemlerin dersimi daha zevkli hale getirdiğini fark ettim. Bu da derse ilgi ve katılımı artırdı.” diyerek aldıkları hizmet içi eğitimin katkılarını dile getirmişlerdir.

En fazla yükleme yapılan ikinci alt tema “**Özel yetenekli öğrencilere ilişkin farkındalığı artırma**”dır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın kendi içerisinde iki alt gruba ayrıldığı görülmüştür. Bu alt gruplar; ‘**Özel yetenekli öğrencileri tanımayı sağlama**’ (f: 22) ve ‘**Özel yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarının farkına varmayı sağlama**’ (f: 5) şeklindedir. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“**Özel yetenekli öğrencilere ilişkin farkındalığı artırma**” alt temasını altında yer alan ve en fazla yükleme yapılan katkı ‘**Özel yetenekli öğrencileri tanımayı sağlama**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR12-K-Sınıf “Aldığım hizmet içi eğitim özel yetenekli öğrencileri tanımamı sağladı.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR34-K-Felsefe “Öğrenci özelliklerini bilmek onları tanımak anlamında çok önemli kazanımlar elde ettim...” diyerek, başka bir öğretmen

GR57-K-Görsel Sanatlar “...ve BİLSEM öğrencisinin özelliklerini tanımada faydası oldu...” diyerek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

“**Özel yetenekli öğrencilere ilişkin farkındalığı artırma**” alt teması altında yer alan bir diğer katkı ‘**Özel yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarının farkına varmayı sağlama**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR5-E-Lise Matematik “...ve bu öğrencilere karşı öğretmen davranış durumlarını öğrendim...” diyerek, diğer bir öğretmen

GR20-K-Kimya “...ayrıca öğretmenin öğrenciye yaklaşımı ve bunun yöntemlerini öğrenme bakımından katkı sağladı.” diyerek, bir başka öğretmen

GR129-K-Rehberlik “Öğrencilere yaklaşım konusunda kendimi daha fazla geliştirmiş oldum.” diyerek aldıkları hizmet içi eğitimin katkılarını belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bir diğer alt tema **“İletişim becerisini geliştirme”** dir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın kendi içerisinde iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Diğer BİLSEM öğretmenleriyle iletişimi sağlama’** (f: 9) ve **‘Öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilmeyi sağlama’** (f: 4) şeklindedir. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“İletişim becerisini geliştirme” alt teması altında yer alan ve en fazla yükleme yapılan katkı **‘Diğer BİLSEM öğretmenleriyle iletişimi sağlama’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR103-E-Türkçe “*En büyük faydası yeni arkadaşlar edinmek ülkemizin diğer şehirlerindeki BİLSEM’lerdeki öğretmenlerle tanışarak, uygulamalar hakkında bilgi almak.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR113-K-Görsel Sanatlar “*Farklı bölgelerden gelen meslektaşlarımızla tanışıp onların edindiği tecrübeleri paylaşmak etkili oluyor.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR127-E-Sosyal Bilgiler “*Farklı BİLSEM’lerdeki öğretmenlerle bir araya gelerek görüş alışverişinde bulunmak bir avantajdı, değişik bilgilerin bir arada olduğu bir platform olarak görebiliriz.*” diyerek, eğitimler esnasında kurulan iletişimlerle öğretmenler arasında deneyimlerin paylaşıldığını belirtmişlerdir.

“İletişim becerisini geliştirme” alt temasını altında yer alan bir diğer katkı **‘Öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilmeyi sağlama’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR40-K-Müzik “*Eğitimler sayesinde öğrencilerle iletişim kurdum ve onların penceresinden olaylara bakmak konusunda hiçbir sıkıntı yaşamadım.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR116-K-Görsel Sanatlar “*Özel yetenekli çocuklarla daha etkili iletişim kurabilmemi sağladı...*” diyerek aldıkları hizmet içi eğitimlerin öğrencilerle etkili iletişim kurmalarına katkı sağladığını dile getirmişlerdir.

Hizmet içi eğitimlerin katkılarına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema **“Alan bilgisini artırma”**dır. Bu alt temanın oluşmasına bir öğretmen

GR15-K-Felsefe “Eğitimlerin alanıma ait bilgileri üstün yetenekli öğrenciler için zenginleştirerek alan bilgime katkıda bulunmak gibi faydaları vardır.” diyerek, başka bir öğretmen

GR135-K-Bilişim Teknolojileri “Alanımdaki gelişmeleri takip ederek güncel teknolojileri kullanma yeteneğine sahip olma bu sayede kendimi alanımda daha uzman olarak görüyorum.” diyerek kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde, “**Kişisel gelişimi sağlama**” alt temasına ilişkin ifadeler tespit edilmiştir. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örnekler aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR32-E-Türkçe “...kişisel gelişimime katkıda bulunduğunu düşünüyorum...” diyerek, başka bir öğretmen

GR79-E-Müzik “Kendimi geliştirme imkânı buldum. Sorunları ve problemleri daha rahat rahat çözmeye başladım.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR99-E-Sınıf “...kişisel gelişimimi destekledi. Farklı bakış açısı kazandırdı.” diyerek hizmet içi eğitimlerin kişisel gelişimleri üzerinde katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen bir diğer alt tema “**Çok yönlü bakış açısını geliştirme**” alt temasıdır. Bu alt temanın oluşmasına bir öğretmen

GR8-E-Görsel Sanatlar “Farklı fikir ve düşüncelerin varlığını ve bunların uygulamalarını gözlemledim.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR101-K-İlköğretim Matematik “Olaylara farklı bakabilmemi sağladı. Rutin ve rutin olmayan problemlere öğrencileri yönlendirmemi sağladı.” diyerek, başka bir öğretmen

GR118-K-Sınıf “Alanlar ya da konular hakkında çok yönlü şekilde bilgi ve fikir sahibi olmayı sağlaması, eğitimlerin katkıları arasında gösterebilir.” diyerek kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bir diğer alt tema “**Problem çözme becerisini geliştirme**” alt temasıdır. Bu alt temanın oluşmasına kaynaklık eden bir öğretmen

GR12-K-Sınıf “...ve karşılaşılan zorlukların çözümüne yönelik fikirler edindim...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR26-K-Sınıf “Her şeyden önce, karşıma çıkan problemleri nasıl çözeceğimi gösterdi...” diyerek, benzer şekilde bir başka öğretmen

GR116-K-Görsel Sanatlar “...karşılaşılabilecek problemler için çözümler geliştirebilmemi sağladı...” diyerek aldıkları eğitimlerin karşılarına çıkan problemlerin çözümünde faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Veriler incelendiğinde elde edilen bir başka alt tema “**Teknolojiyi kullanma becerisini geliştirme**”dir. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR126-E-Biyoloji “Teknoloji destekli ders işleme konusunda yeni bilgiler ve teknikler öğrendim.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR130-E-İngilizce “Ayrıca yenilikçi WEB 2.0 araçları gibi teknolojik gelişimleri keşfederek derslerde kullanmaya başladım. Buda derse ilgi ve katılımı artırdı.” diyerek alınan hizmet içi eğitimlerin teknolojiyi kullanma becerisini geliştirdiğine vurgu yapmışlardır.

Son olarak BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin sağladığı katkılar ana teması altında “**BİLSEM’i tanımayı sağlama**” alt teması oluşturulmuştur. Bir öğretmen

GR125-K-İngilizce “BİLSEM mantığını, kurumunu, eğitim anlayışını anlamamı sağladı.” sözleriyle, diğer bir öğretmen

GR133-E-Sınıf “...kurumu tanıdım, işleyişle ilgili fikir edindim...” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

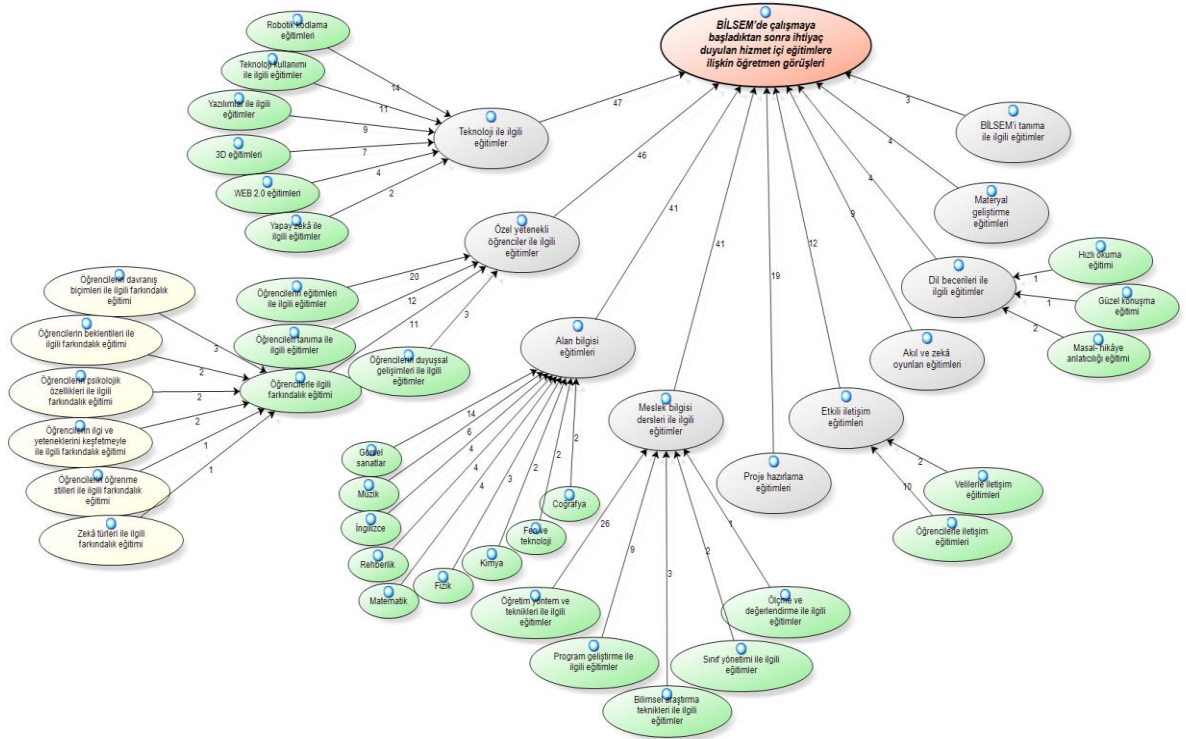
“BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra hizmet içi eğitim almadığımı ifade eden öğretmenlerden biri

GR2-K-Fen ve Teknoloji “BİLSEM öğretmeni olarak henüz hizmet içi eğitim almadım.” diyerek, benzer şekilde bir diğer öğretmen

GR110-E-Rehberlik “Bu kurumda hizmet içi eğitim almadım, fikrim yok.” diyerek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

4.5. BİLSEM’de Çalışmaya Başladıktan Sonra İhtiyaç Duyulan Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duydukları eğitimlere ilişkin ifadeler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, *“BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri”* ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar ortak özellikleri dikkate alınarak ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 5’te ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 5. BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 5’te yer alan modelde; *“BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri”* ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde bu ana temanın; *“Teknoloji ile ilgili eğitimler”* (f: 47), *“Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler”* (f: 46), *“Alan bilgisi eğitimleri”* (f: 42), *“Meslek bilgisi dersleri ile ilgili eğitimler”* (f: 41), *“Proje hazırlama eğitimleri”* (f: 19), *“Etkili iletişim eğitimleri”* (f: 12), *“Akıl ve zekâ oyunları eğitimleri”* (f: 9), *“Dil becerileri ile ilgili eğitimler”* (f: 4), *“Materyal geliştirme*

eğitimleri” (f: 4) ve *“BİLSEM’i tanıma ile ilgili eğitimler*” (f: 3) olmak üzere on altı temaya ayrıldığı görülmektedir.

Şekil 5’te görüldüğü gibi öğretmenler BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra en fazla *“Teknoloji ile ilgili eğitimler”*e ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, *“Teknoloji ile ilgili eğitimler”* alt temasının kendi içerisinde altı alt gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu alt gruplar; *‘Robotik kodlama eğitimleri’* (f: 14), *‘Teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimler’* (f: 11), *‘Yazılımlar ile ilgili eğitimler’* (f: 9), *‘3D eğitimleri’* (f: 7), *‘WEB 2.0 eğitimleri’* (f: 4) ve *‘Yapay zekâ ile ilgili eğitimler’* (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen ifadelerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerin *“Teknoloji ile ilgili eğitimler”* alt teması altında en fazla ihtiyaç duydukları eğitim *‘Robotik kodlama eğitimleri’*dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR11-K-İlköğretim Matematik *“...ayrıca robotik kodlama eğitimine ihtiyaç duydum...”* diyerek, diğer bir öğretmen

GR36-K-Bilişim Teknolojileri *“...robotik kodlama gibi bilişimle ilgili eğitimlere ihtiyacım oldu...”* diyerek, başka bir öğretmen

GR133-E-Sınıf *“...robotik kodlama eğitimi...”* diyerek ihtiyaç duydukları eğitimleri ifade etmişlerdir.

“Teknoloji ile ilgili eğitimler” alt teması altında ikinci sırada ihtiyaç duyulan eğitim *‘Teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimler’*dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR62-E-Türkçe *“...ve alanımda teknolojinin kullanımına dair eğitimlere ihtiyaç duydum...”* diyerek, bir başka öğretmen

GR104-E-Görsel Sanatlar *“Teknoloji kullanımıyla ilgili konularda eğitimlere ihtiyaç duyuyorum.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR126-E-Biyoloji *“...laboratuvarlarla ilgili yeni teknolojinin kullanımı eğitimlerine ihtiyacım var...”* diyerek teknoloji kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır.

“Teknoloji ile ilgili eğitimler” alt teması altında ihtiyaç duyulan bir diğer eğitim **‘Yazılımlar ile ilgili eğitimler’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR1-E-Kimya “...yazılımlar ile ilgili eğitimlere...” diyerek, diğer bir öğretmen

GR114-E-Bilişim Teknolojileri “Programlama üzerine yazılımlar ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duydum.” diyerek, başka bir öğretmen

GR116-K-Görsel Sanatlar “...BİLSEM’e başladığım ilk andan itibaren bilgisayar programlarıyla gerçekleştirilebilecek çizim ve tasarım yazılımları konusunda eksiklik hissettim.” diyerek yazılımlar ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin **“Teknoloji ile ilgili eğitimler”** alt teması altında ihtiyaç duydukları bir başka eğitim **‘3D eğitimleri’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR37-K-İlköğretim Matematik “...3D modelleme...” diyerek, diğer bir öğretmen

GR117-K-Görsel Sanatlar “...görsel sanatlarla ilgili olan 3D animasyona...” diyerek başka bir öğretmen ise

GR123-K-Lise Matematik “...alanımda 3D eğitimleri...” diyerek 3D eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir.

“Teknoloji ile ilgili eğitimler” alt teması altında ihtiyaç duyulan bir diğer eğitim **‘WEB 2.0 eğitimleri’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR23-K-Lise Matematik “...WEB 2.0 araçlarında eksiklik hissettim.” sözleriyle, bir başka öğretmen

GR93-E-Türk Dili ve Edebiyatı “WEB 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili eğitime ihtiyacım oldu.” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Son olarak, **“Teknoloji ile ilgili eğitimler”** alt teması altında ihtiyaç duyulan eğitim **‘Yapay zekâ ile ilgili eğitimler’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR126-E-Biyoloji “...yapay zekâ alanında eğitimlere ihtiyacım oldu...” diyerek, diğer bir öğretmen ise

GR127-E-Sosyal Bilgiler “...yapay zekâ eğitimlerine ihtiyacım var...” diyerek ihtiyaç duydukları eğitimi ifade etmişlerdir.

BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimler arasında ikinci sırada **“Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler”** alt teması yer almaktadır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın kendi içerisinde dört alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Öğrencilerin eğitimleri ile ilgili eğitimler’** (f: 20), **‘Öğrencileri tanıma ile ilgili eğitimler’** (f: 12), **‘Öğrencilerle ilgili farkındalık eğitimi’** (f: 11) ve **‘Öğrencilerin duyuşsal gelişimleri ile ilgili eğitimler’** (f: 3) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler” alt teması altında en fazla ihtiyaç duyulan eğitim **‘Öğrencilerin eğitimleri ile ilgili eğitimler’**dir. Bu görüşe bir öğretmen

GR14-K-Coğrafya “...özel yeteneklilerin eğitimi...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR84-E-Felsefe “Özel yeteneklilerin eğitimine yönelik uygulamalarda eksiklik hissettim.” diyerek, bir başka öğretmen

GR122-E-Coğrafya “Sadece özel yeteneklilerin eğitimi konusunda ihtiyaç duydum.” diyerek kaynaklık etmişlerdir.

“Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler” alt teması altında yer alan bir başka eğitim **‘Öğrencileri tanıma ile ilgili eğitimler’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR36-K-Bilişim Teknolojileri “...özel yetenekli öğrencileri tanıma ile ilgili eğitimlere...” diyerek, başka bir öğretmen

GR110-E-Rehberlik “...Üstün yeteneklileri, yapılarını ve kişisel özelliklerini tanıma ile ilgili eğitimlere ...” diyerek özel yetenekli öğrencileri tanımaya yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

“Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler” alt teması içerisinde yer alan bir başka eğitim **‘Öğrencilerle ilgili farkındalık eğitimi’**dir. Bu eğitimlerin de kendi içerisinde altı alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Öğrencilerin davranış biçimleri ile ilgili farkındalık eğitimi’** (f: 3), **‘Öğrencilerin beklentileri ile ilgili farkındalık eğitimi’** (f: 2), **‘Öğrencilerin psikolojik özellikleri ile ilgili farkındalık eğitimi’** (f: 2), **‘Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmeyle ilgili farkındalık eğitimi’** (f: 2), **‘Öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili farkındalık eğitimi’** (f: 1) ve **‘Zekâ türleri ile ilgili farkındalık eğitimi’** (f: 1) şeklinde sıralanmıştır.

‘Öğrencilerle ilgili farkındalık eğitimi’ alt teması altında **‘Öğrencilerin davranış biçimleri ile ilgili farkındalık eğitimi’**ne ihtiyaç duyan öğretmenlerden biri

GR28-E-Türk Dili ve Edebiyatı “...özel yetenekli öğrencilerin davranış biçimleri gibi farklı alanlarda mesleki eğitimler olmalıdır...” diyerek,

‘Öğrencilerin beklentileri ile ilgili farkındalık eğitimi’ne ihtiyaç duyan bir öğretmen **GR21-K-Tarih** “...özel yeteneklilerin beklentilerinin farkına varma konusunda eğitimler olmalı...” diyerek,

‘Öğrencilerin psikolojik özellikleri ile ilgili farkındalık eğitimi’ne ihtiyaç duyan bir başka öğretmen

GR79-E-Müzik “...psikolojik durumlarının ve özelliklerinin farkına varma konusunda eğitimler...” diyerek,

‘Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmeyle ilgili farkındalık eğitimi’ne ihtiyaç duyan diğer bir öğretmen

GR75-E-Rehberlik “Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini fark edebilmeye yönelik eğitimler...” diyerek,

‘Öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili farkındalık eğitimi’ne ihtiyaç duyan bir başka öğretmen

GR110-E-Rehberlik “...ayrıca özel yeteneklilerin öğrenme stillerini fark etme ile ilgili eğitime ihtiyaç duydum...” diyerek, ve son olarak

‘Zekâ türleri ile ilgili farkındalık eğitimi’ne ihtiyaç duyan bir diğer öğretmen ise **GR49-K-Fen ve Teknoloji** “...özel yetenekli öğrencilerin zekâ türleri hakkında...” diyerek bu görüşlere kaynaklık etmişlerdir.

“Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler” alt temasında yer alan son eğitim **‘Öğrencilerin duyuşsal gelişimleri ile ilgili eğitimler’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen,

GR21-K-Tarih “...ayrıca özel yeteneklilerin duyuşsal gelişimleri ile ilgili eğitimler...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR22-E-Biyoloji “...ve özel yeteneklilerin duyuşsal gelişimleri ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duydum.” diyerek ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimi dile getirmişlerdir.

BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimler arasında yer alan bir diğer eğitim **“Alan bilgisi eğitimleri”**dir. Yapılan detaylı inceleme

sonucunda, bu alt temanın dokuz alt gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Görsel sanatlar’** (f: 14), **‘Müzik’** (f: 6), **‘İngilizce’** (f: 4), **‘Rehberlik’** (f: 4), **‘Matematik’** (f: 4), **‘Fizik’** (f: 3), **‘Fen ve teknoloji’** (f: 2), **‘Kimya’** (f: 2) ve **‘Coğrafya’** (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Bir öğretmen

GR33-K-Görsel Sanatlar “Görsel sanatlar öğretmeni olduğum için alanımda farklı tekniklerle ilgili eğitimlere ihtiyaç duydum. Lisans programında eğitimi almadığımız alanlarla ilgili; seramik, endüstriyel tasarım, dijital tasarım...” diyerek, bir başka öğretmen

GR117-K-Görsel Sanatlar “Kendi alanım olan resim ve grafik tasarımı dışındaki görsel sanatların spesifik alanlarında; sanat tarihi, sanat eseri inceleme, moda tasarımı, endüstriyel tasarım, seramik, Türk el sanatları(tezhip) vb. eğitim almak isterdim. Çalışmalar yapmak isteyen öğrenciler için de kendim için de bu yöntem ve teknikleri öğrenerek uygulamak isterdim.” diyerek **‘Görsel sanatlar’** alanıyla ilgili, bir başka öğretmen

GR105-E-Müzik “Müzik bölümüyle alakalı, enstrümanlarla alakalı, enstrüman yapımıyla alakalı her şey.” diyerek **‘Müzik’** alanıyla ilgili, bir diğer öğretmen

GR130-E-İngilizce “Alanımla ilgili özel yetenekli öğrencilere proje tabanlı eğitim modeli konusunda hizmet içi eğitim almak istiyorum.” diyerek, **‘İngilizce’** alanıyla ilgili, başka bir öğretmen

GR74-K-Rehberlik “Öğrencilerin ruhsal gelişimlerine yardımcı olabilme, aile açısından özel yetenekli çocukların destekleyebilmeleri için nasıl yardımcı olabileceğimiz gibi rehberlikle ilgili konularda...” diyerek **‘Rehberlik’** alanıyla ilgili, diğer bir öğretmen

GR55-E-Lise Matematik “...Bu öğrencilere nasıl bir matematik eğitimi ve öğretimi uygulanabilir gibi...” diyerek **‘Matematik’** alanıyla ilgili, bir başka öğretmen

GR124-E-Fizik “...fizik alanında eğitimlere ihtiyaç duydum...” diyerek **‘Fizik’** alanıyla ilgili, başka bir öğretmen

GR16-E-Fen ve Teknoloji “...ve özel yeteneklilere fen öğretimi...” diyerek **‘Fen ve teknoloji’** alanıyla ilgili, diğer bir öğretmen

GR10-K-Kimya “Kendi branşımla ilgili eğitimlere ihtiyacım oldu...” diyerek **‘Kimya’** alanıyla ilgili ve son olarak bir öğretmen ise

GR47-E-Coğrafya “*Kendi alanımda ihtiyaç duyduğum eğitimlere özellikle gelecek şehir mimarisi projeksiyonları konusunda eğitim almak isterdim.*” diyerek ‘**Coğrafya**’ alanıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimlerden bir diğeri olan “**Meslek bilgisi dersleri ile ilgili eğitimler**” alt temasının ise kendi içinde beş alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu alt gruplar; ‘**Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili eğitimler**’ (f: 14), ‘**Program geliştirme ile ilgili eğitimler**’ (f: 9), ‘**Bilimsel araştırma teknikleri ile ilgili eğitimler**’ (f: 3), ‘**Sınıf yönetimi ile ilgili eğitimler**’ (f: 2) ve ‘**Ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitimler**’ (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örnekler aşağıda yer verilmiştir.

Bir öğretmen

GR96-E-Sosyal Bilgiler “*Özel yeteneklilere yönelik eğitim yöntem ve teknikleri, diğer ülkelerdeki iyi uygulama örnekleri...*” diyerek, ‘**Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili eğitimler**’e, bir diğer öğretmen

GR72-K-İngilizce “*...özel yetenekliler için müfredat hazırlama ve geliştirme konularında eğitime ihtiyaç duydum...*” diyerek ‘**Program geliştirme ile ilgili eğitimler**’e, bir başka öğretmen

GR82-E-Tarih “*...bilimsel araştırma teknikleri...*” diyerek ‘**Bilimsel araştırma teknikleri ile ilgili eğitimler**’e, bir diğer öğretmen

GR38-E-İlköğretim Matematik “*Özel yetenekli öğrenciler için sınıf yönetimi...*” diyerek ‘**Sınıf yönetimi ile ilgili eğitimler**’e ve son olarak bir başka öğretmen

GR101-K-İlköğretim Matematik “*...ölçme ve değerlendirme alanında...*” diyerek ‘**Ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitimler**’e ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Veriler incelendiğinde elde edilen bir diğer alt tema “**Proje hazırlama ile ilgili eğitimler**”dir. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örnekler aşağıda verilmiştir. Bir öğretmen

GR44-E-Lise Matematik “*...proje yazma teknikleri...*” diyerek bir başka öğretmen

GR63-E-Lise Matematik “Proje konusu bulma, proje yazma teknikleri, tarama...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR70-E-Biyoloji “Proje danışmanlığı ve proje yazımı eğitimi.” diyerek proje hazırlama ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Veriler incelendiğinde elde edilen bir başka alt tema “**Etkili iletişim eğitimleri**” alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; bu alt temanın ‘**Öğrencilerle iletişim eğitimleri**’ (f: 10) ve ‘**Velilerle iletişim eğitimleri**’ (f: 2) olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“**Etkili iletişim eğitimleri**” alt teması altında yer alan ‘**Öğrencilerle iletişim eğitimleri**’ne ihtiyaç duyan bir öğretmen

GR13-E-Lise Matematik “Özellikle küçük yaştaki BİLSEM öğrencileriyle iletişimle ilgili eğitimlere.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR80-K-Fen ve Teknoloji “...özel yeteneklilerle iletişim...” diyerek, bir başka öğretmen

GR138-K- Türk Dili ve Edebiyatı “...ve çok önemli olan BİLSEM öğrencisiyle iletişim kurma konularında eğitim verilebilir...” diyerek bu görüşe kaynaklık etmişlerdir.

“**Etkili iletişim eğitimleri**” alt teması altında yer alan ‘**Velilerle iletişim eğitimleri**’ne ihtiyaç duyan bir öğretmen

GR41-K-Biyoloji “...velilerle iletişim...” diyerek, bir başka öğretmen ise

GR107-E-Tarih “...öğretmen veli arasında iletişim eğitimi...” diyerek bu görüşe kaynaklık etmişlerdir.

Veriler incelendiğinde elde edilen bir başka alt tema “**Akıl ve zekâ oyunları eğitimleri**”dir. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda verilmiştir. Bir öğretmen

GR25-K-İlköğretim Matematik “...Akıl ve zekâ oyunları eğitimi...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR90-K-Türkçe “...Akıl ve zekâ oyunları eğitimlerine ihtiyacım var...” diyerek akıl ve zekâ oyunları ile ilgili hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Veriler incelendiğinde elde edilen bir diğer alt tema ise **“Dil becerileri ile ilgili eğitimler”** alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda bu alt temanın üç alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu alt gruplar; **‘Masal-hikâye anlatıcılığı eğitimi’** (f: 2), **‘Güzel konuşma eğitimi’** (f: 1) ve **‘Hızlı okuma eğitimi’** (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Bir öğretmen

GR118-K-Sınıf ‘...*masal-hikâye anlatıcılığı eğitimine ihtiyaç duydum* ...’ diyerek **‘Masal-hikâye anlatıcılığı eğitimi’**ne, bir diğer öğretmen

GR90-K-Türkçe ‘...*güzel konuşma eğitimine ihtiyaç duydum.*’ diyerek **‘Güzel konuşma eğitimi’**ne, bir başka öğretmen

GR28-E-Türk Dili ve Edebiyatı “...*ayrıca hızlı okuma gibi farklı alanlarda mesleki gelişim eğitimleri olmalıdır.*” diyerek **‘Hızlı okuma eğitimi’**ne ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimler arasında **“Materyal geliştirme eğitimleri”** alt temasına ilişkin ifadeler tespit edilmiştir. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR54-K-Sınıf “Öğretmenlere çok yönlü materyal tasarımı eğitimi verilmeli. Bu sayede çocukların okul dışında da daha etkili bir şekilde potansiyellerini kullanmalarına yönelik çalışmalar yapabilirler.” diyerek, bir diğer öğretmen ise

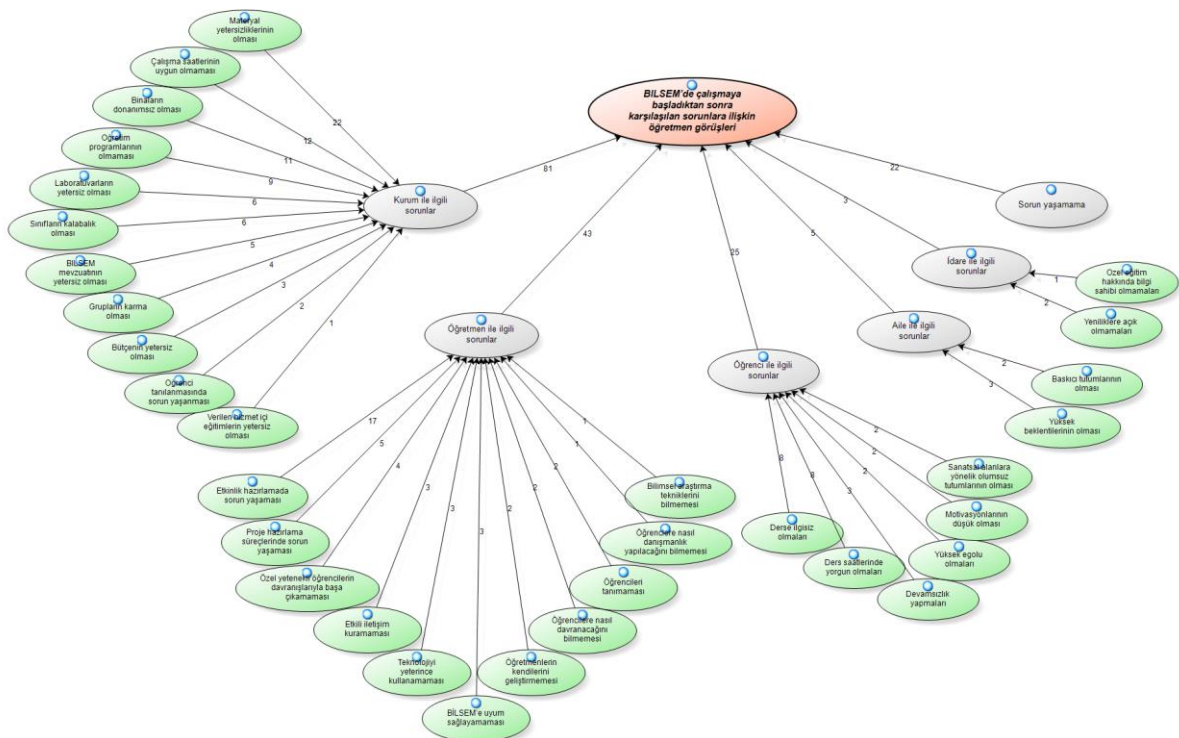
GR128-K-Görsel Sanatlar “...*materyal geliştirme-zenginleştirme eğitimlerine ihtiyaç duydum...*” diyerek materyal geliştirme eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Son olarak bu başlık altında, **“BİLSEM’i tanıma ile ilgili eğitimler”** alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR7-E-Fizik “BİLSEM’lerde nasıl eğitim verildiği ve BİLSEM kurumu ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duydum.” diyerek, başka bir öğretmen

GR129-K-Rehberlik “...*BİLSEM’in işleyişi...*” diyerek çalıştıkları kurum ile ilgili hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

4.6. BİLSEM’de Çalışmaya Başladıktan Sonra Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri



Şekil 6. BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 6’da “**BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın ‘**Kurum ile ilgili sorunlar**’ (f: 81), ‘**Öğretmen ile ilgili sorunlar**’ (f: 43), ‘**Öğrenci ile ilgili sorunlar**’ (f: 25), ‘**Aile ile ilgili sorunlar**’ (f: 5) ve ‘**İdare ile ilgili sorunlar**’ (f: 3) olmak üzere beş alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bazıları (f: 22) ise BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getirmişlerdir.

Şekil 6 incelendiğinde, **“Kurum ile ilgili sorunlar”** alt temasının en fazla yükleme yapılan alt tema olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın kendi içerisinde on bir alt gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Materyal yetersizliklerinin olması’** (f: 22), **‘Çalışma saatlerinin uygun olmaması’** (f: 12), **‘Binaların donanımsız olması’** (f: 11), **‘Öğretim programlarının olmaması’** (f: 9), **‘Laboratuvarların yetersiz olması’** (f: 6), **‘Sınıfların kalabalık olması’** (f: 6), **‘BİLSEM mevzuatının yetersiz olması’** (f: 5), **‘Grupların karma olması’** (f: 4), **‘Bütçenin yetersiz olması’** (f: 3), **‘Öğrenci tanınmasında sorun yaşanması’** (f: 2) ve **‘Verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması’** (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Kurum ile ilgili sorunlar” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmenler en fazla **‘Materyal yetersizliklerinin olması’** sorununa vurgu yapmışlardır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR2-K-Fen ve Teknoloji *“Fiziki sorunlar yaşıyorum. Her türden materyale her an ulaşamamak etkinliklerin tam anlamıyla yapılmasına engel olmakta.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR26-K-Sınıf *“Fiziki şartların yetersiz olması en büyük sorunumdur. Materyal konusunda eksiklikler bizim dışımızda çözülmüş olsa bize de çalışmak için daha geniş bir alan kalır.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR50-K-İngilizce *“Yaşadığım temel sorunlardan birisi eğitim öğretim materyallerinin azlığı. Öğrencilere yaptıracağım materyalleri kendim satın almak zorunda kalmam. Öğrencilerden malzeme talep ediliyor ancak ya getirmeyi unutuyor ya da okul harici ekstra harcama yapmak istemiyorlar. Özetle materyal temini konusunda sıkıntı yaşıyorum.”* diyerek yaşadıkları sorunu dile getirmişlerdir.

“Kurum ile ilgili sorunlar” alt teması altında yer alan bir başka sorun **‘Çalışma saatlerinin uygun olmaması’**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR56-E-Türk Dili ve Edebiyatı *“En büyük sorun akşam saatlerinde eğitim olmasıdır.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR104-E-Görsel Sanatlar *“Hafta sonu çalışma zorunluluğumuz da zaman zaman sorun oluyor.”* diyerek, bir başka öğretmen

GR137-K- Görsel Sanatlar “Okulun eğitim saatleri ciddi bir sorun çünkü öğrenciler saat beşten sonra ve hafta sonu geliyor...” diyerek çalışma saatlerinin önemli bir sorun teşkil ettiğine vurgu yapmışlardır.

“Kurum ile ilgili sorunlar” alt teması içerisinde yer alan bir diğer sorun **‘Binaların donanımsız olması’** sorunudur. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR26-K-Sınıf “Binaların donanımlarının yetersiz olması en büyük sorunumdur. Bina konusunda eksiklikler bizim dışımızda çözülmüş olsa bize de çalışmak için daha geniş bir alan kalır.” sözleriyle, bir diğer öğretmen

GR127-E-Sosyal Bilgiler “...BİLSEM binalarının eski ve donanımsız olması en önemli sorundur.” sözleriyle yaşadıkları sorunu ifade etmişlerdir.

“Kurum ile ilgili sorunlar” alt teması altında yer alan bir başka sorun **‘Öğretim programlarının olmaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR16-E-Fen ve Teknoloji “...var olan hazır olarak verilen bir öğretim programının olmaması...” diyerek, bir başka öğretmen

GR83-E-Görsel Sanatlar “...BİLSEM’lerde belirli bir müfredatın olmaması...” diyerek öğretim programlarının olmaması boyutunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

“Kurum ile ilgili sorunlar” alt teması altında yer alan bir diğer sorun **‘Laboratuvarların yetersiz olması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden

GR20-K-Kimya “Laboratuvarda bulunması gereken temel teçhizat ve sarf malzemelerinin olmaması ya da kullanılabilir durumda olmaması. Bir eksik teçhizat ya da sarf malzemesi düşünülen bir etkinliğin yapılmasına engel oluyor.” diyerek, bir başka öğretmen

GR35-K-Bilişim Teknolojileri “Donanımsal sorunlar yaşıyorum. Bu çocuklar için yapacağım etkinlikler nitelikli olması için iyi bir donanıma sahip laboratuvar sıkıntısı çekiyorum.” diyerek laboratuvarların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

“Kurum ile ilgili sorunlar” alt teması içerisinde yer alan başka bir sorun **‘Sınıfların kalabalık olması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR12-K-Sınıf “Öğrenci grup sayısı, gruplar çok kalabalık ama çerçeve program az sayıda öğrenci ile yapılabiliyor.” diyerek, bir başka öğretmen

GR72-K-İngilizce “*Öğrenci sayılarının da fazlalığı bir sorun bazı sınıflarda 10-12 öğrenci var.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR90-K-Türkçe “*Grupların çok kalabalık olması nedeniyle özel eğitimin verilememesi normal eğitim gibi olması.*” diyerek sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“**Kurum ile ilgili sorunlar**” alt teması içerisinde yer alan başka bir sorun ‘**BİLSEM mevzuatının yetersiz olması**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR75-E-Rehberlik “*...BİLSEM’lerin kendi adına hazırlanan mevzuatın yeterli olmaması...*” diyerek, bir başka öğretmen

GR129-K-Rehberlik “*Mevzuatın boşluklarının olması bir sorun ve standartlığın önünde bir engeldir.*” diyerek mevzuatı yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

“**Kurum ile ilgili sorunlar**” alt teması içerisinde yer alan diğer bir sorun ‘**Grupların karma olması**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR105-E-Müzik “*Farklı seviyedeki öğrencilerle bir arada aynı anda ders yapmak, çalgı aleti eğitiminde zor bir durum.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR110-E-Rehberlik “*Gruplar çok karışık bir yapıda birleştirilmiş sınıf gibi ders görüyorlar.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR113-K-Görsel Sanatlar “*Farklı sınıf seviyelerine ait öğrencilerden aynı grup oluşturulduğu için seviye farklılıkları oluyor. Mesela 2. 3. ve 5. sınıflardan oluşan ya da 6. 8. ve 9. sınıflardan oluşan gruplarım var.*” diyerek karma gruplarla eğitim yapmanın bir sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

“**Kurum ile ilgili sorunlar**” alt teması içerisinde yer alan başka bir sorun ‘**Bütçenin yetersiz olması**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR29-E-Fizik “*...proje çalışmalarında ödeneğin veli ve öğretmende kalması ayrılmış bir bütçenin olmaması...*” diyerek, bir başka öğretmen

GR50-K-İngilizce “*...okulun ihtiyaçları giderecek maddi kaynakların olmaması...*” diyerek bütçeden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

“**Kurum ile ilgili sorunlar**” alt teması altında yer alan ‘**Öğrenci tanılanmasında sorun yaşanması**’ sorununa bir öğretmen

GR111-E-Rehberlik “*BİLSEM’lere öğrenci tanılanması...*” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Son olarak “**Kurum ile ilgili sorunlar**” alt teması içerisinde yer alan ‘**Verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması**’ sorununa ise bir öğretmen

GR74-K-Rehberlik “...verilen hizmet içi eğitimlerin yetersizliği...” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

“**BİLSEM**’de çalışmaya başladıktan sonra karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasında ikinci sırada “**Öğretmen ile ilgili sorunlar**” alt teması yer almaktadır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın kendi içerisinde on bir alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu alt gruplar; ‘**Etkinlik hazırlamada sorun yaşaması**’ (f: 17), ‘**Proje hazırlama süreçlerinde sorun yaşaması**’ (f: 5), ‘**Özel yetenekli öğrencilerin davranışlarıyla başa çıkamaması**’ (f: 4), ‘**Etkili iletişim kuramaması**’ (f: 3), ‘**Teknolojiyi yeterince kullanamaması**’ (f: 3), ‘**BİLSEM’e uyum sağlayamaması**’ (f: 3), ‘**Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemesi**’ (f: 2), ‘**Öğrencilere nasıl davranacağını bilmemesi**’ (f: 2), ‘**Öğrencileri tanımaması**’ (f: 2), ‘**Öğrencilere nasıl danışmanlık yapılacağını bilmemesi**’ (f: 1) ve ‘**Bilimsel araştırma tekniklerini bilmemesi**’ (f: 1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“**Öğretmen ile ilgili sorunlar**” alt teması içerisinde yer alan ve en fazla yükleme yapılan sorun ‘**Etkinlik hazırlamada sorun yaşaması**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR27-E-Coğrafya “... Etkinlik kitapları ihtiyaçlarımıza cevap vermiyor bu yüzden farklı öğrenme düzeyine sahip bireylere yapılacak farklı orijinal etkinlikler hazırlama konusunda sorun yaşadım...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR28-E-Türk Dili ve Edebiyatı “Öğrencilerin ilgilerini çekecek farklı etkinlikler hazırlamak zaman zaman sorun olmaktadır.” diyerek, bir başka öğretmen

GR34-K-Felsefe “Göreve başladığım dönemlerde felsefe alanında üstün yetenekli çocuklarla ilgili çalışmalar ve etkinlik kitapları yoktu. Tüm etkinlikleri kendimiz tasarlamak zorunda kaldık...” diyerek, diğer bir öğretmen

GR96-E-Sosyal Bilgiler “Etkinlik kitapları yetersizdi ve normal sınıflardaki uygulamalardan etkinlik bazlı uygulamalara geçiş sürecinde kendi etkinliklerimi üretene kadar sorun yaşamıştım...” diyerek etkinlik hazırlama konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“Öğretmen ile ilgili sorunlar” alt teması içerisinde yer alan bir diğer sorun **‘Proje hazırlama süreçlerinde sorun yaşanması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen **GR23-K-Lise Matematik** *“Proje hazırlama süreçlerinde zorlandım.”* diyerek, **GR62-E-Türkçe** *“...proje geliştirme ve yazım konusunda biraz eksiklik hissettim...”* diyerek proje hazırlama süreçlerinde sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“Öğretmen ile ilgili sorunlar” alt teması içerisinde yer alan bir başka sorun **‘Özel yetenekli öğrencilerin davranışlarıyla başa çıkamaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR39-K-Sınıf *“Özel yeteneklilerin duygusal ve davranışsal problemleriyle başa çıkma yollarını bilmemek...”* diyerek, bir başka öğretmen

GR112-E-Rehberlik *“Özellikle özel yeteneklilerden kaynaklı davranış problemleriyle başa çıkmakta zorlanma...”* diyerek yaşadıkları sorunları ifade etmişlerdir.

“Öğretmen ile ilgili sorunlar” alt temasını oluşturan bir diğer sorun **‘Etkili iletişim kuramaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR80-K-Fen ve Teknoloji *“...çocuklarla iletişim özellikle Hiperaktivite bozukluğu olan özel yetenekli öğrencilerle zaman zaman iletişim problemi yaşıyorum.”* diyerek bazı çocuklarla iletişim kurma konusunda zorlandığını, bir başka öğretmen ise

GR81-E-Bilişim Teknolojileri *“Yaşadığım tek sorun iletişimsizlik.”* diyerek etkili iletişim kuramamaktan kaynaklı sorun yaşadığını belirtmiştir.

“Öğretmen ile ilgili sorunlar” alt teması altında yer alan bir başka sorun **‘Teknolojiyi yeterince kullanamaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR51-E-Fizik *“Yazılımları kullanma konusunda eksikliklerle karşılaştım.”* diyerek, bir başka öğretmen

GR116-K-Görsel Sanatlar *“Çeşitli bilgisayar programlarının kullanımında sorun yaşadım.”* diyerek teknoloji kullanımından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“Öğretmen ile ilgili sorunlar” alt teması içerisinde yer alan sorunlardan bir diğeri ise **‘BİLSEM’e uyum sağlayamaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR44-E-Lise Matematik “Kurumun işleyişine adapte olamamak...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR129-K-Rehberlik “Destek eğitim kurumu olarak örgün eğitimden farklı eğitim verilmesi ve buna uyum sağlamak zor oldu.” diyerek BİLSEM’e uyum sağlama sürecinde yaşadıkları sorunları dile getirmişlerdir.

“Öğretmen ile ilgili sorunlar” alt temasını oluşturan başka bir sorun ‘Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemesi’dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR41-K-Biyoloji “Öğretmenlerin kendini geliştirmemesi...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR107-E-Tarih “Kurumda çalışan eski personellerin bitkinliği ve yeniliklere açık olmaması...” diyerek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

“Öğretmen ile ilgili sorunlar” alt teması altında yer alan bir diğer sorun ‘Öğrencilere nasıl davranacağını bilmemesi’dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR84-E-Felsefe “Daha önce özel yetenekli öğrencilerle çalışmadığım için bu öğrencilere yaklaşımım nasıl olmalı bilmiyorum.” diyerek yaşadığı sorunu ifade etmiştir.

“Öğretmen ile ilgili sorunlar” alt temasını içerisinde yer alan ‘Öğrencileri tanımaması’ sorununa ise bir öğretmen

GR82-E-Tarih “Özel yetenekli öğrencileri tanımakta biraz zorlandım.” diyerek kaynaklık etmiştir.

“Öğretmen ile ilgili sorunlar” alt temasını oluşturan bir başka sorun ise ‘Öğrencilere nasıl danışmanlık yapılacağını bilmemesi’dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR45-K-Kimya “Daha önemlisi yetenekli öğrencilerin kişisel gelişimine katkıda bulunabilmek için danışmanlık yapmak konusunda yeterli eğitimi almadan deneme yanılma yoluyla çalışmak büyük bir sorun.” diyerek öğrencilere danışmanlık yapmadan önce hizmet içi eğitim alınması gerektiğini belirtmiş ve bu süreçte yaşadığı sorunu dile getirmiştir.

Son olarak “Öğretmen ile ilgili sorunlar” alt teması içerisinde yer alan sorun ‘Bilimsel araştırma tekniklerini bilmemesi’dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR82-E-Tarih “*Bilimsel araştırma teknikleri konusunda yetersiz olduğumu fark ettim ve bu alanda kendimi geliştirmem için uğraşmam gerekti.*” diyerek yaşadığı sorunu ifade etmiştir.

“**BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması içerisinde yer alan bir diğer alt tema “**Öğrenci ile ilgili sorunlar**” alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın kendi içerisinde ‘**Derse ilgisiz olmaları**’ (f: 8), ‘**Ders saatlerinde yorgun olmaları**’ (f: 9), ‘**Devamsızlık yapmaları**’ (f: 3), ‘**Yüksek egolu olmaları**’ (f: 2), ‘**Motivasyonlarının düşük olması**’ (f: 2) ve ‘**Sanatsal alanlara yönelik olumsuz tutumlarının olması**’ (f: 2) şeklinde beş alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“**Öğrenci ile ilgili sorunlar**” alt teması içerisinde en fazla ‘**Derse ilgisiz olmaları**’ sorununa vurgu yapılmıştır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR71-E-Biyoloji “*BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme) gruplarında alanıma ilgisi olmayan öğrenciler konusunda zorlanıyorum.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR118-K-Sınıf “*Öğrencilerin ilgi ve isteklerini farklı olması; etkinlik sırasındaki davranışlarını etkiliyor ve derse/etkinliğe ilgisi olmayan öğrenci eğitim öğretim ortamının huzurunu bozabilecek hareketler yapabiliyor.*” öğrencilerin derse ilgisiz olmalarından kaynaklı sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

“**Öğrenci ile ilgili sorunlar**” alt temasını oluşturan bir diğer sorun ‘**Ders saatlerinde yorgun olmaları**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR29-E-Fizik “*Ayrıca BİLSEM’e gelen öğrencilerin yorgun olması.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR138-K- Türk Dili ve Edebiyatı “*Öğrenciler okuldan çıkıp geliyorlar zihinleri ve vücutları yorgun oluyor.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR136-K- Görsel Sanatlar “*Öğrencilerin okula yorgun gelmesi büyük bir sorun. Sürekli proje yapan düşünen aktif bir öğrenci olmalarını istiyoruz ama 8 ders sonra buraya gelen çocuk rehavet içinde isteksiz oluyor.*” diyerek öğrencilerin ders saatlerinde yorgun olmalarından kaynaklı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“Öğrenci ile ilgili sorunlar” alt temasını oluşturan bir başka sorun **‘Devamsızlık yapmaları’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR66-K-Müzik *“En önemli sorunumuz öğrencilerin devamsızlıkları.”* diyerek, bir diğer öğretmen ise

GR111-E-Rehberlik *“...öğrencilerin devamsızlık sorunları...”* diyerek yaşadıkları sorunu dile getirmişlerdir.

“Öğrenci ile ilgili sorunlar” alt teması içerisinde yer alan bir başka sorun **‘Yüksek egolu olmaları’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR37-K-İlköğretim Matematik *“Öğrencilerdeki ‘üstün’ kavramının kendilerine kattığı yüksek egoyu en aza indirirken bazen yorulduğumu hissediyorum.”* diyerek, bir başka öğretmen

GR54-K-Sınıf *“Çocukların özelliklerinde bazılarında potansiyellerine istinaden yüksek ego gibi sorunlar yaşanıyor. Bu durum öğrencilerin başarısını da olumsuz etkiliyor.”* diyerek öğrencilerdeki yüksek ego probleminin bir sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir.

“Öğrenci ile ilgili sorunlar” alt temasını oluşturan bir diğer sorun **‘Motivasyonlarının düşük olması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR77-K-Sınıf *“Öğrencilerin yeterince motive olmadıkları, ilgisiz oldukları durumlar olabiliyor, öğrenciler zor ve uğraştırıcı çalışmalarda zorlanıyor ve pes ediyorlar.”* diyerek yaşadığı sorunu dile getirmiştir.

Son olarak **“Öğrenci ile ilgili sorunlar”** alt teması içerisinde yer alan sorun **‘Sanatsal alanlara yönelik olumsuz tutumlarının olması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR131-E-Müzik *“Öğrencilerin BİLSEM’i kurs merkezi olarak görmesi akademik çalışmaları daha üstün görüp sanat alanlarını değersiz görmesi.”* diyerek öğrencilerin sanatsal alanlara yönelik olumsuz tutumlarının olması nedeniyle sorun yaşadığını ifade etmiştir.

“BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması içerisinde yer alan bir başka alt tema **“Aile ile ilgili sorunlar”**dır. Yapılan detaylı incelemeler sonucunda, bu alt temanın iki alt gruba ayrıldığı

görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Yüksek beklentilerinin olması’** (f: 3) ve **‘Baskıcı tutumlarının olması’** (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Aile ile ilgili sorunlar” alt teması içerisinde **‘Yüksek beklentilerinin olması’** sorununa vurgu yapan bir öğretmen

GR90-K-Türkçe “*Velilerin aşırı beklentileri...*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR112-E-Rehberlik “*...ailelerin yüksek beklentisi önemli bir sorun...*” diyerek kaynaklık etmişlerdir.

“Aile ile ilgili sorunlar” alt teması içerisinde yer alan **‘Baskıcı tutumlarının olması’** sorununa kaynaklık eden bir öğretmen

GR22-E-Biyoloji “*Veli baskısı ciddi bir sorundur.*” diyerek, başka bir öğretmen

GR58-E-Müzik “*Velilerin baskısı sorun teşkil etmektedir.*” diyerek ailelerin baskıcı tutumlarından kaynaklanan soruna değinmişlerdir.

“BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması içerisinde yer alan son alt tema **“İdare ile ilgili sorunlar”**dır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Yeniliklere açık olmamaları’** (f: 2) ve **‘Özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmamaları’** (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“İdare ile ilgili sorunlar” alt teması içerisinde **‘Yeniliklere açık olmamaları’** sorununa bir öğretmen

GR11-K-İlköğretim Matematik “*...yeniliklere açık olmayan idareyle sorunlar yaşadım...*” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

“İdare ile ilgili sorunlar” alt teması içerisinde yer alan diğer bir sorun **‘Özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmamaları’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR103-E-Türkçe “*BİLSEM bir özel eğitim kurumudur. BİLSEM müdürlerinin özel eğitimi bilmesi gerekiyor. Özel yetenekli bireyler hakkında bilgi sahibi olmaları gerekiyor.*” diyerek yaşadığı sorunu ortaya koymuştur.

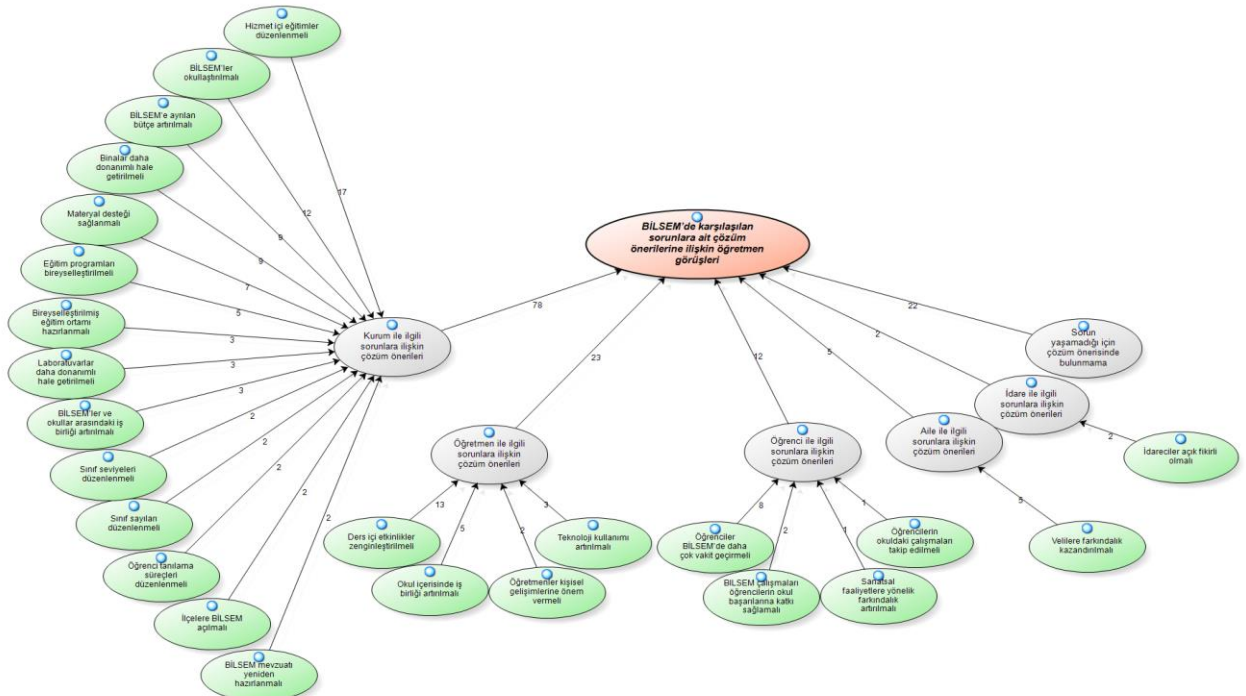
BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getiren öğretmenlerden biri

GR85-E-Fizik “Hiçbir sorun yaşamadım. Çünkü bu çocukları sevmek onlarla ilgilenmek istemek yani sevgi ve güven önemliydi benim için.” diyerek, bir diğer öğretmen ise

GR95-E-Sosyal Bilgiler “Genel ve devam eden bir sorun yaşamadım.” diyerek bu görüşe kaynaklık etmişlerdir.

4.7. BİLSEM’de Karşılaşılan Sorunlara Ait Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’de karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, **“BİLSEM’de karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri”** ana teması oluşturulmuştur. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar benzer özellikleri dikkate alınarak birbirinden ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 7’de ana tema içerisinde bulunan alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 7. BİLSEM’de karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 7’de yer alan modelde “**BİLSEM’de karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temaların “**Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” (f: 78), “**Öğretmen ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” (f: 23), “**Sorun yaşamadığı için çözüm önerisinde bulunmama**” (f: 22), “**Öğrenci ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” (f: 12), “**Aile ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” (f: 5) ve “**İdare ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” (f: 2) olmak üzere altıya ayrıldığı görülmektedir.

“**BİLSEM’de karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasında en fazla yükleme yapılan alt temanın “**Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” olduğu görülmektedir. Bu alt temanın kendi içerisinde on dört alt gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu alt gruplar; ‘**Hizmet içi eğitimler düzenlenmeli.**’ (f: 17), ‘**BİLSEM’ler okullaştırılmalı.**’ (f: 12), ‘**BİLSEM’e ayrılan bütçe artırılmalı.**’ (f: 9), ‘**Binalar daha donanımlı hale getirilmeli.**’ (f: 9), ‘**Materyal desteği sağlanmalı.**’ (f: 7), ‘**Eğitim programları bireyselleştirilmeli.**’ (f: 5), ‘**Laboratuvarlar daha donanımlı hale getirilmeli.**’ (f: 3), ‘**Bireyselleştirilmiş eğitim ortamı hazırlanmalı.**’ (f: 3), ‘**BİLSEM’ler ve okullar arasındaki iş birliği artırılmalı.**’ (f: 3), ‘**Sınıf seviyeleri düzenlenmeli.**’ (f: 2), ‘**Sınıf sayıları düzenlenmeli.**’ (f: 2), ‘**Öğrenci tanılama süreçleri düzenlenmeli.**’ (f: 2), ‘**İlçelere BİLSEM açılmalı.**’ (f: 2) ve ‘**BİLSEM mevzuatı yeniden hazırlanmalı.**’ (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“**Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmenler en fazla ‘**Hizmet içi eğitimler düzenlenmeli.**’ çözümüne vurgu yapmışlardır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR25-K-İlköğretim Matematik “**BİLSEM’de çalışmaya başlamadan önce sadece bir saatlik e konferans üzerinden hizmet içi eğitimle bilgilendirildim. Ama bu hiç yeterli değildi. Çalışarak zaman geçtikçe eğitim öğretim sürecine alıştım. Hizmet içi eğitim yapılmalı.**” diyerek diğer bir öğretmen

GR36-K-Bilişim Teknolojileri “**BİLSEM’de çalışan öğretmenlere özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim verilmelidir.**” diyerek, bir başka öğretmen

GR82-E-Tarih “Bilim sanat merkezleri öğretmenlerine yönelik kapsamlı hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmeli. Her kurumun her branşı için bir akademisyen ile işbirliği olsa iyi olur.” diyerek bir diğer öğretmen

GR100-E-Türkçe “Yaşadığım sorunun çözümü için yurt dışında ve yurt içinde hizmet içi eğitim aldım, üniversite etkinliklerine katıldım. Mutlaka eğitimlerin sayısı artmalı.” diyerek, başka bir öğretmen

GR129-K-Rehberlik “BİLSEM atanmış öğretmenler eğitim programları ve çocukların özellikleri ile ilgili sistematik bir eğitime tabi tutulmalı.” diyerek hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt teması içerisinde ikinci sırada ‘BİLSEM’ler okullandırılmalı.’ çözüm önerisi yer almaktadır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR13-E-Lise Matematik “BİLSEM’lerin okullaşması; çalışma saatleri daha makul olabilir. Okullaşma ile müfredat oluşabilir...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR46-E-Müzik “BİLSEM’lerin müstakil okullara dönüştürülmesi ile çalışma saatlerine ilişkin sorun çözülebilir.” diyerek, bir başka öğretmen

GR66-K-Müzik “Sadece bize gelebilirler BİLSEM’lerin okullaşması ile öğrenciler tamamen bize gelirse sorunlar çözülecektir. Ancak bu çok kapsamlı bir çalışma sonrasında olabilecek bir şey çünkü kurumlarımızın fiziki şartları ve öğretmen sayıları şu an bunu kaldıracak durumda değil.” diyerek çözüm önerilerini belirtmişlerdir.

“Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt teması içerisinde yer alan bir başka çözüm ‘BİLSEM’e ayrılan bütçe artırılmalı.’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR67-E-Görsel Sanatlar “Devletin BİLSEM’e ciddi bir şekilde ödenek ayırması ve bunu kullandırması gerektiğini düşünüyorum.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR11-K-İlköğretim Matematik “Özel öğretimin önemli bir rolü olduğunu benimseyerek daha fazla bütçe ayrılmalıdır.” diyerek, başka bir öğretmen

GR123-K-Lise Matematik “Daha fazla ödenek verilmesi.” diyerek BİLSEM’e ayrılan bütçenin artırılması yönünde önerilerini dile getirmişlerdir.

“Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt teması içerisinde yer alan bir diğer çözüm önerisi **‘Binalar daha donanımlı hale getirilmeli.’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR99-E-Sınıf *“Binalar alt yapı bakımından daha donanımlı bir hale getirilebilir.”* diyerek, diğer bir öğretmen

GR26-K-Sınıf *“BİLSEM’deki sınıfımın ve binamızın alt yapıca ‘aşırı’ yetersiz olması karşısında muhatap bulamadım. Çözüm önerimi -en azından sınıfım için- kendim geliştirdim. Sınıfımı yeniden tasarladım. Her şeyimi kendi imkânlarımla yaptım ve yapıyorum. Sorun varsa çözüm vardır diyorum elimi değil gövdeyi taşın altına koyuyorum. Başkalarından beklemekle bir şey olmayacağını artık biliyorum.”* diyerek binaların daha donanımlı hale getirilmesi çözüm önerisini dile getirmişlerdir.

“Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt teması altında yer alan başka bir çözüm önerisi **‘Materyal desteği sağlanmalı.’**dir. Bu görüşe bir öğretmen

GR6-E-Sosyal Bilgiler *“Materyalleri genelde kendim alıyorum okul idaresi bu konuda yardımcı olabilir”* sözleriyle, başka bir öğretmen

GR20-K-Kimya *“Sarf malzemelerinin raf ömrü bellidir. Bu periyotlarda malzemeler rica ve minnete gerek kalmadan gönderilebilir.”* sözleriyle, kaynaklık etmişlerdir.

“Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt teması altında yer alan bir diğer çözüm önerisi **‘Eğitim programları bireyselleştirilmeli.’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR79-E-Müzik *“Programlarım uygulanabilirliği mantık ve fiziki şartlar göz önünde bulundurularak yapılmalı. Programlar esnek ve her öğrenciye özel olmalı.”* diyerek, diğer bir öğretmen ise

GR91-E-Fizik *“Öğrencilerin bireysel istekleri dikkate alınarak hazırlanan bir program uygulanabilir.”* diyerek eğitim programlarının bireyselleştirilmesini çözüm önerisi olarak ifade etmişlerdir.

“Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt teması içerisindeki diğer bir çözüm önerisi **‘Laboratuvarlar daha donanımlı hale getirilmeli.’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR99-E-Sınıf “*Laboratuvarlar daha donanımlı bir hale getirilebilir...*” diyerek, diğer bir öğretmen

GR104-E-Görsel Sanatlar “*Laboratuvar tamamen birime aktarılarak maddi sorunları dolayısıyla donanımsal sorunları çözülebilir.*” diyerek çözüm önerilerini dile getirmişlerdir.

“**Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” alt teması içerisinde yer alan ‘**Bireyselleştirilmiş eğitim ortamı hazırlanmalı.**’ çözümü önerisine ise bir öğretmen

GR40-K-Müzik “*BİLSEM öğrencisi birebir ders almalıdır öğrencilerin farklılıklarını fark etmek ve ona göre bireyselleştirilmiş eğitim ortamı sağlamak gerekir.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR103-E-Türkçe “*Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitim kurumlarını yapılandırırken bireysel eğitim ortamları kurmaya dikkat etmelidir. Fakat böyle bir durum şu an mümkün gözüküyor.*” diyerek kaynaklık etmişlerdir.

“**Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” alt teması içerisinde yer alan başka bir çözüm önerisi ‘**BİLSEM’ler ve okullar arasındaki iş birliği artırılmalı.**’dır. Bu görüşe bir öğretmen

GR112-E-Rehberlik “*...ayrıca BİLSEM ile okulların işbirliği halinde olması...*” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

“**Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” alt teması içerisinde yer alan bir diğer çözüm önerisi ‘**Sınıf seviyeleri düzenlenmeli.**’dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR110-E-Rehberlik “*Sınıf kademelerinin net ayrılması ve düzenlenmesi...*” diyerek, başka bir öğretmen

GR112-E-Rehberlik “*Grupların sınıf seviyeleri aynı olmalı.*” diyerek sınıf seviyelerinin düzenlemesi çözüm önerisinde bulunmuşlardır.

“**Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” alt teması içerisinde yer alan bir başka çözüm önerisi ‘**Sınıf sayıları düzenlenmeli.**’dir. Bu görüşe bir öğretmen

GR90-K-Türkçe “*Grup sayılarının azaltılması, öğretmenler 30 saat tam kapasite çalıştırılarak grup sayıları azaltılabilir. 20 kişilik grubu bir öğretmene verip diğer öğretmeni boş oturtmak saçmalaktır.*” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

“Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt teması altında yer alan bir diğer çözüm önerisi **‘Öğrenci tanılama süreçleri düzenlenmeli.’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR3-E-Türk Dili ve Edebiyatı *“Tanılama sınavında okuma anlama sözel mantık yürütme sorularının daha fazla yer verilmesi, RAM raporuyla sınavsız öğrenci alınmaması.”* sözleriyle tanılama süreçlerine ilişkin önerisini sunmuştur.

“Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt teması altında yer alan bir başka çözüm **‘İlçelere BİLSEM açılmalı.’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR53-K-Görsel Sanatlar *“İlçeler de BİLSEM olabilir...”* diyerek çözüm önerisini ifade etmiştir.

Son olarak **“Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri”** alt teması içerisinde yer alan çözüm **‘BİLSEM mevzuatı yeniden hazırlanmalı.’**dir. Bu görüşe bir öğretmen

GR75-E-Rehberlik *“Bu konuda BİLSEM’lere yönelik kapsamlı bir mevzuatın hazırlanması gerekir...”* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

“BİLSEM’de karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasında ikinci sırada **‘Öğretmen ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri’** alt teması yer almaktadır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın dört alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu alt gruplar; **‘Ders içi etkinlikler zenginleştirilmeli.’** (f: 13), **‘Okul içerisinde iş birliği artırılmalı.’** (f: 5), **‘Teknoloji kullanımı artırılmalı.’** (f: 3) ve **‘Öğretmenler kişisel gelişimlerine önem vermeli.’** (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmen ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmenlerin en fazla **‘Ders içi etkinlikler zenginleştirilmeli.’** çözüm önerisine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR80-K-Fen ve Teknoloji *“...etkinlik kitapları çıkınca biraz rahatladım. Fakat kitapları hala yeterli bulmuyorum. Alanında uzman akademisyenler tarafından daha güzel etkinlikler planlanabilir...”* diyerek, bir başka öğretmen

GR118-K-Sınıf “Etkinliklerim mümkün olduğunca zenginleştirmek aynı anda birden fazla ilgi alanına hitap etmesini sağlamak kısmen çözüm sağlayabilir.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR130-E-İngilizce “Etkinlikleri zenginleştirmek ve oyunlarla öğrenilenleri pekiştirmek iyi bir çözüm olabilir.” diyerek çözüm önerilerini ifade etmişlerdir.

“**Öğretmen ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**’ alt teması içerisinde ikinci sırada ‘**Okul içerisinde iş birliği artırılmalı.**’ çözüm önerisi yer almaktadır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR102-E-Felsefe “Okul içinde işbirliği çok önemli. Pratik sorunlara yerinde ve zamanında çözümler bulmaya odaklı işbirliği birçok sorunu çözebilir.” sözleriyle, başka bir öğretmen

GR115-K-Sosyal Bilgiler “Okul içerisinde zümrelerle fikir alışverişi ve iş birliği yapılabilir.” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

“**Öğretmen ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**’ alt teması altında yer alan bir diğer ‘**Teknoloji kullanımı artırılmalı.**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR101-K-İlköğretim Matematik “...dinamik yazılımları öğrenerek teknolojiyi daha çok kullanarak çözüm bulunabilir...” diyerek teknoloji kullanımının artırılmasının sorunların çözümünde etkili olabileceğini belirtmiştir.

Son olarak “**Öğretmen ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**’ alt teması altında yer alan çözüm önerisi ‘**Öğretmenler kişisel gelişimlerine önem vermeli.**’ dir. Bu görüşe bir öğretmen

GR96-E-Sosyal Bilgiler “Öğretmen kendini geliştirmeli ve yeni tecrübeler edinmeli böylece sorun kendiliğinden çözülecektir.” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

“**BİLSEM’de karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasında yer alan diğer bir alt tema “**Öğrenci ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**”dir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda bu alt temanın dört alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu alt gruplar; ‘**Öğrenciler BİLSEM’de daha çok vakit geçirmeli.**’ (f: 8), ‘**BİLSEM çalışmalarının öğrencilerin okul başarılarına katkı sağlamalı.**’ (f: 2), ‘**Sanatsal faaliyetlere yönelik farkındalık artırılmalı.**’ (f: 1) ve

‘Öğrencilerin okuldaki çalışmaları takip edilmeli.’ (f: 1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrenci ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt teması içerisinde yer alan ve en fazla yükleme yapılan çözüm önerisi **‘Öğrenciler BİLSEM’de daha çok vakit geçirmeli.’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR72-K-İngilizce “Öğrenciler normal eğitimlerine devam ettikleri ve bunun dışındaki saatlerde BİLSEM’deki derslere katıldıkları için sorunlar yaşıyor. Belki okul saatleri azaltılıp, BİLSEM’den daha uzun süre faydalanmaları sağlanabilir.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR136-K- Görsel Sanatlar “Elbette çözüm önerim var. BİLSEM’ler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ama koordineli çalışmıyorlar. Haftanın bir günü BİLSEM öğrencileri için olmalı o gün öğrenci okulunda değil BİLSEM’de eğitim alacak. Bu daha verimli olmasını sağlayacak. Yorgun olmaları ciddi bir sorun hafta sonu eğitim almalarını da çok doğru bulmuyorum. Öğrenci kendisi ile vakit geçirecek ki üretebilsin.” diyerek, bir başka öğretmen

GR137-K- Görsel Sanatlar “BİLSEM’ler İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile özel anlaşmalar yapabilirler. Öğrencilerin okuldaki sosyal etkinlik derslerinde yok yazılmazlar o gün BİLSEM’e gelip eğitim alabilirler yorgun olmazlar.” diyerek çözüm önerilerini ifade etmişlerdir.

“Öğrenci ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt teması içerisinde ikinci sırada yer alan çözüm önerisi **‘BİLSEM çalışmalarının öğrencilerin okul başarılarına katkı sağlamalı.’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR77-K-Sınıf “Ayrıca proje gibi çalışmaların öğrencilere somut bir katkısının olmaması (okul notuna ek puan gibi) nedeniyle öğrenciler bu çalışmaları külfet olarak görebiliyor. BİLSEM’e gelmenin somut katkıları olmalı.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR114-E-Bilişim Teknolojileri “BİLSEM öğrencileri için sınav ve okul başarıları konusunda bazı kolaylıklar sağlanabilir.” diyerek çözüm önerilerini ifade etmişlerdir.

“Öğrenci ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt teması altında yer alan bir diğer çözüm önerisi **‘Sanatsal faaliyetlere yönelik farkındalık artırılmalı.’**dir. Bu görüşe bir öğretmen

GR131-E-Müzik “Müzik öğretmeni olarak; velilerin ve öğrencilerin BİLSEM’i kurs merkezi olarak görmesi, akademik çalışmalarını daha üstün görüp sanat alanlarını değersiz görmesinin önüne geçmek için farkındalık eğitimleri verilmeli.” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Son sırada “**Öğrenci ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” alt teması altında yer alan çözüm önerisi ‘**Öğrencilerin okuldaki çalışmaları takip edilmeli.**’dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR139-K-Sınıf “Öğrencinin okuldaki gelişimlerini takip edebileceğimiz özellikleri hakkında bilgi edinebileceğimiz bir sistem olmalı.” diyerek çözüm önerisini dile getirmiştir.

“**BİLSEM’de karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasında yer alan başka bir alt tema “**Aile ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” alt temasıdır. Bu alt temanın; ‘**Velilere farkındalık kazandırılmalı.**’ (f: 5) çözümünden oluştuğu görülmektedir. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR21-K-Tarih “Velilerin BİLSEM’in test merkezi olmadığı konusunda bilgilendirilmesi, BİLSEM’lerin amacını ne olduğu konusunda farkındalık kazandırılması.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR54-K-Sınıf “Özellikle çocukların ailelerine farkındalık kazandırmak önemli. Bu konuda bilgilendirici seminerler verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” diyerek çözüm önerilerini ifade etmişlerdir.

“**BİLSEM’de karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasında yer alan bir diğer alt tema “**İdare ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” alt temasıdır. Bu alt temanın; ‘**İdareciler açık fikirli olmalı.**’ (f: 2) çözüm önerisinden oluştuğu görülmektedir. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR11-K-İlköğretim Matematik “Öncelikle BİLSEM mantığına sahip açık görüşlü idareciler olmalı...” diyerek idarecilerin açık görüşlü olması yönündeki çözüm önerisini sunmuştur.

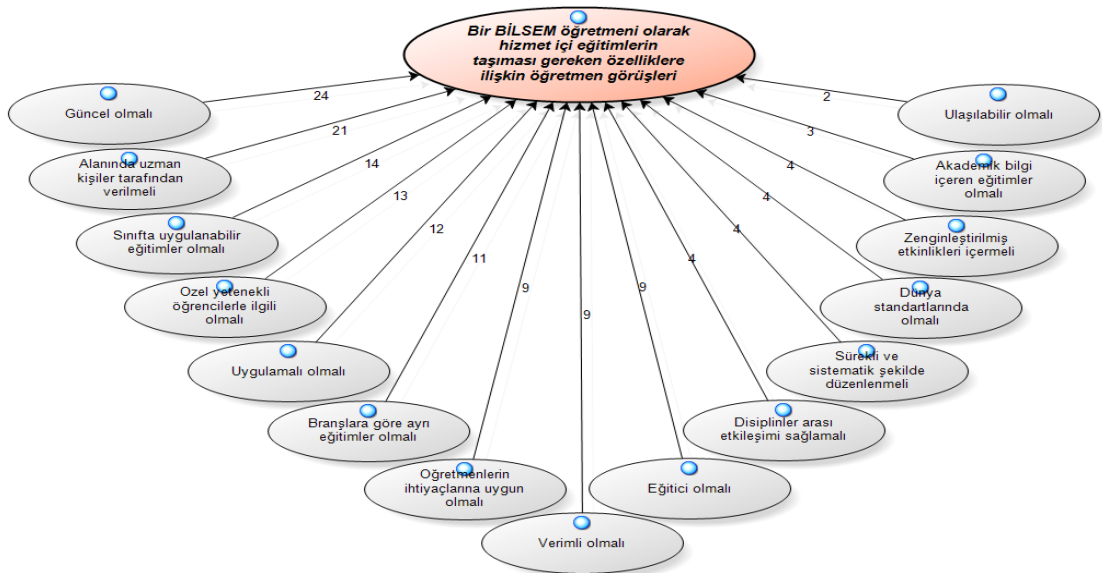
Verilerin detaylı bir biçimde incelenmesi sonucunda, **“Sorun yaşamadığı için çözüm önerisinde bulunmama”** alt temasının oluştuğu tespit edilmiştir. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR49-K-Fen ve Teknoloji *“Herhangi bir sorun yaşamadım.”* diyerek, bir başka öğretmen

GR132-E-Teknoloji Tasarım *“Bir sorun yaşamadım o yüzden çözüm önerisinde bulunamayacağım.”* diyerek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

4.8. Bir BİLSEM Öğretmeni Olarak Hizmet İçi Eğitimlerin Taşınması Gereken Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, BİLSEM öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, **“Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri”** ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar ortak özellikleri dikkate alınarak ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 8’de ana tema içerisinde bulunan alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 8. Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 8’de yer alan modelde, “**Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın; ‘*Güncel olmalı.*’ (f: 24), ‘*Alanında uzman kişiler tarafından verilmeli.*’ (f: 21), ‘*Sınıfta uygulanabilir eğitimler olmalı.*’ (f: 14), ‘*Özel yetenekli öğrencilerle ilgili olmalı.*’ (f: 13), ‘*Uygulamalı olmalı.*’ (f: 12), ‘*Branşlara göre ayrı eğitimler olmalı.*’ (f: 11), ‘*Öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olmalı.*’ (f: 9), ‘*Verimli olmalı.*’ (f: 9), ‘*Eğitici olmalı.*’ (f: 9), ‘*Disiplinler arası etkileşimi sağlamalı.*’ (f: 4), ‘*Sürekli ve sistematik şekilde düzenlenmeli.*’ (f: 4), ‘*Dünya standartlarında olmalı.*’ (f: 4), ‘*Zenginleştirilmiş etkinlikleri içermeli.*’ (f: 4), ‘*Akademik bilgi içeren eğitimler olmalı.*’ (f: 3) ve ‘*Ulaşılabilir olmalı.*’ (f: 2) şeklinde on beş alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmenlerin en fazla ‘*Güncel olmalı.*’ alt temasına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR9-E-Görsel Sanatlar “*Güncel içeriklere sahip olmalı...*” diyerek, başka bir öğretmen

GR32-E-Türkçe “*Günün şartlarına ve bilsemlerin özelliklerine göre güncel değişiklikleri içermeli.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR47-E-Coğrafya “*Güncel çalışmalar eğitimlerde konu edinilmeli zaten yapılan okul ders müfredatı tekrar edilmemeli.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR95-E-Sosyal Bilgiler “*...güncel ve çağın problemlerine çözüm üretecek şekilde eğitimler olmalı...*” diyerek hizmet içi eğitimlerin güncel olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

En fazla yükleme yapılan ikinci alt tema ‘*Alanında uzman kişiler eğitimciler tarafından verilmeli.*’ alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR13-E-Lise Matematik “*Konusunda uzman akademisyenlerin yer aldığı seminerler olabilir.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR29-E-Fizik “*Konusunun ehli kişilerin hizmet içi seminerler vermesi gerekir.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR40K-Müzik “Klasik anlatımı aşmış uygulamaya yönelik farkındalıkları ortaya koyabilen “uzman” eğitimciler vermelidir. Kendisini o alanda geliştirmiş olmalı. Diğer türlü yapılan sıradan sunumlar insanlara katkı sağlamamaktadır.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR69-K-Kimya “...alanında yetkin insanların eğitim vermesi. 6 aylık kursa gidip ya da bir konuda kendini yetiştirip kurs verenlerin yapacağı kurslara katılmak istemiyorum.” diyerek, bir başka öğretmen

GR100-E-Türkçe “Alanında cidden uzman olan kişiler tarafından verilmesi gerekir. Formatör olup özel yetenekli öğrenciler ile çalışmamış eğitimcilerin eğitimleri faydalı olmuyor.” diyerek hizmet içi eğitimleri alanlarında uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması içerisinde yer alan bir başka alt tema **‘Sınıfta uygulanabilir eğitimler olmalı.’**dir. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR67-E-Görsel Sanatlar “...eğitimler sınıfta uygulanabilir olmalı, eğitim ve öğretim sürecinde kullanılabilirmeli...” sözleriyle, bir diğer öğretmen

GR86-K-Rehberlik “Deneyimlemeye ve günlük eğitim-öğretim yaşantısında kullanılabilir bilgiler içermesine önem verilebilir.” sözleriyle, bir başka öğretmen

GR102-E-Felsefe “Özel yetenekli öğrencilere uygulanabilir olmalıdır. Aksi takdirde kâğıt üzerinde kalacaktır.” sözleriyle eğitimlerin sınıf ortamında uygulanabilir olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması içerisinde yer alan bir diğer alt tema **‘Özel yetenekli öğrencilerle ilgili olmalı.’**dir. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR63-E-Lise Matematik “Özel yetenekli öğrenci profiline yönelik eğitimler olmalı.” diyerek, bir başka öğretmen

GR72-K-İngilizce “Özellikle özel yetenekliler ile ilgili olması gerekir.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR77-K-Sınıf “Özel eğitime yönelik, özel yetenekli öğrenciler ile ilgili olmalı.” diyerek hizmet içi eğitimlerin özel yetenekli öğrencilerle ilgili olması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bir diğer alt tema **‘Uygulamalı olmalı.’**dır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR16-E-Fen ve Teknoloji “Teorikten ziyade uygulamalı olmalı.” diyerek, bir başka öğretmen

GR41-K-Biyoloji “Workshop aktif öğretmen eğitimleri gibi uygulamalı atölye olmalı.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR80-K-Fen ve Teknoloji “Mutlaka uygulamalı olmalı sunularla geçirilmemelidir, aksi durumda sadece yapılmış olmak için yapılır.” diyerek hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması içerisinde yer alan bir diğer alt tema **‘Branşlara göre ayrı eğitimler olmalı.’** alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR10-K-Kimya “Kendi branşımızdaki son gelişmeleri ve çalışmalarını içeren alandan hocaların verdiği hizmet içi eğitimler olmalı.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR76-E-Coğrafya “Alanla ilgili yani herkesin kendi alanına göre ayrı hizmet içi eğitim yapılmalıdır.” diyerek, bir başka öğretmen

GR114-E-Bilişim Teknolojileri “Alana özgü planlamalar yapılmalı. Her branşın farklı ihtiyaçları var.” diyerek alanlara göre ayrı eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

“Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan başka bir alt tema **‘Öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olmalı.’** alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR26-K-Sınıf “Öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, amacına uygun ve gerçekten formalite icabı değil kalıcı izli olması gerekir.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR117-K-Görsel Sanatlar “Her öğretmenin o dönemdeki ihtiyacına hitap eden spesifik konularda eğitimler olmalı .” diyerek, bir başka öğretmen ise

GR120-K-İlköğretim Matematik “Bilmediğim alanlarda ve ihtiyacıma yönelik...” diyerek eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olması gerektiğini vurgulamışlardır.

“Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan diğer bir alt tema ‘*Verimli olmalı.*’ alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR23-K-Lise Matematik “...verimli olmalı...” diyerek, bir başka öğretmen ise

GR107-E-Tarih “...verimli eğitimler hazırlanmalıdır...” diyerek eğitimlerin verimli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan başka bir alt tema ‘*Eğitici olmalı.*’ alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR21-K-Tarih “Öğretmeni yenileyici ve geliştirici bir eğitim olmalı ve bilgilerde güncelleme sağlamalıdır. “ diyerek, bir diğer öğretmen

GR58-E-Müzik “Eğitici ve bir üst seviyeye taşıyıcı.” diyerek, bir başka öğretmen

GR94-K-Lise Matematik “Bilgi birikimimizi ve mesleki deneyimlerimizi artırabilecek eğitimcilikte verilmeli...” diyerek hizmet içi eğitimlerin eğitici olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde oluşturulan diğer bir alt tema ‘*Disiplinler arası etkileşimi sağlamalı.*’ alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR28-E-Türk Dili ve Edebiyatı “...farklı disiplinler arası etkileşimi artıran eğitimler olmalı...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR37-K-İlköğretim Matematik “...disiplinler arası çalışmaya olanak sağlayan eğitimler olmalı...” diyerek eğitimlerin disiplinler arası etkileşimi sağlaması gerektiğini dile getirmişlerdir.

“Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan başka bir alt tema **‘Sürekli ve sistematik şekilde düzenlenmeli.’** alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örnekler aşağıda verilmiştir. Bir öğretmen

GR98-K-İngilizce *“Sürekli ve sistematik olmalıdır.”* diyerek, diğer bir öğretmen

GR111-E-Rehberlik *“Belirli bir sisteme bağlanmalı ve öğretmenler her BİLSEM’de aynı eğitim süreçlerinden sürekli olarak geçmelidir.”* diyerek eğitimlerin sürekli ve sistematik şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan bir diğer alt tema **‘Dünya standartlarında olmalı.’** alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örnekler aşağıda verilmiştir. Bir öğretmen

GR13-E-Lise Matematik *“...uluslararası standartlarda eğitim yapılmalıdır...”* diyerek eğitimlerin dünya standartlarında olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bir başka alt tema **‘Zenginleştirilmiş etkinlikleri içermeli.’** alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örnekler aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR7-E-Fizik *“Farklılaştırılmış zenginleştirilmiş etkinlikler olmalı.”* diyerek, bir başka öğretmen

GR34-K-Felsefe *“Farklılaştırılmış zenginleştirilmiş eğitimler yapılmalı.”* diyerek eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin düşüncelerini ifade etmiştir.

“Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması içerisinde yer alan başka bir alt tema **‘Akademik bilgi içeren eğitimler olmalı.’** alt temasıdır. Bu alt temaya bir öğretmen

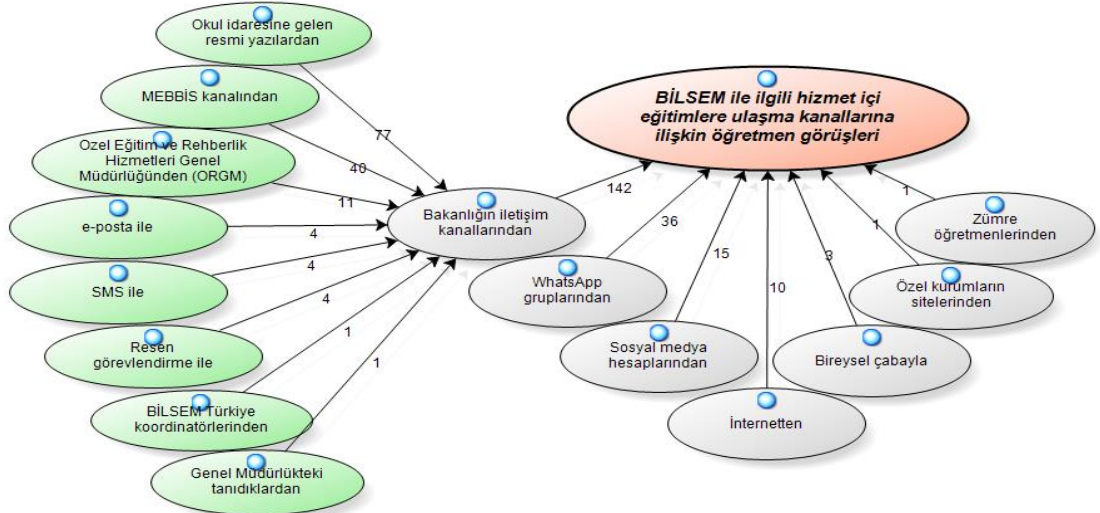
GR71-E-Biyoloji *“Akademik bilgi ve beceriyi arttıracak nitelikte hizmet içi eğitimler verilmelidir.”* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Son olarak **“Bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri”** ana teması altında yer alan alt tema **‘Ulaşılabilir olmalı.’** alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örnekler aşağıda verilmiştir. Bir öğretmen

GR38-E-İlköğretim Matematik “Hizmet içi eğitimlerin ulaşılabilir şekilde düzenlenmesi gerekiyor.” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

4.9. BİLSEM ile İlgili Hizmet İçi Eğitimlere Ulaşma Kanallarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, “**BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması oluşturulmuştur. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar benzer özellikleri dikkate alınarak ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 9’da ana tema içerisinde bulunan alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 9. BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 9’da yer alan modelde, “**BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın ‘**Bakanlığın iletişim kanallarından**’ (f: 142), ‘**WhatsApp gruplarından**’ (f: 36), ‘**Sosyal medya hesaplarından**’ (f: 15), ‘**İnternette**’ (f: 10), ‘**Bireysel çabayla**’ (f: 3), ‘**Özel kurumların sitelerinden**’ (f: 1) ve ‘**Zümre öğretmenlerinden**’ (f: 1) olmak üzere 7 alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Şekil 9 incelendiğinde, en fazla yükleme yapılan alt temanın **“Bakanlığın iletişim kanallarından”** alt teması olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın kendi içerisinde sekiz alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Okul idaresine gelen resmi yazılardan’** (f: 77), **‘MEBBİS kanalından’** (f: 40), **‘Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünden (ORGM)’** (f: 11), **‘e-posta ile’** (f: 4), **‘SMS ile’** (f: 4), **‘Resen görevlendirme ile’** (f: 4), **‘BİLSEM Türkiye koordinatörlerinden’** (f: 1) ve **‘Genel Müdürlükteki tanındıklardan’** (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örnekler aşağıda yer verilmiştir.

“Bakanlığın iletişim kanallarından” alt teması içerisinde en fazla **‘Okul idaresine gelen resmi yazılardan’** kanalına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR52-E-Kimya “Okul müdürümüz resmi yazıları bizlere gönderiyor/duyuruyor.” diyerek, başka bir öğretmen

GR59-K-İngilizce “Okula gelen resmi yazıları takip ediyorum.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR88-K-Görsel Sanatlar “İmza karşılığı olarak hizmet içi eğitime ait resmi yazılar tarafımıza iletiliyor.” diyerek, bir başka öğretmen

GR111-E-Rehberlik “Bakanlığın ilgili biriminden gelen yazıları kurum yöneticilerinin duyurması ve...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR124-E-Fizik “Okul idaresine bizi haberdar ediyor.” diyerek okul idaresine gelen resmi yazıların idare tarafından iletilmesi ile eğitimlere ilişkin duyurulardan haberdar olduklarını dile getirmişlerdir.

“Bakanlığın iletişim kanallarından” alt teması içerisinde yer alan bir diğer kanal **‘MEBBİS’**’tir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR50-K-İngilizce “MEBBİS üzerinden kontrol ediyorum.” diyerek, bir başka öğretmen

GR72-K-İngilizce “...ayrıca BİLSEM’le ilgili hizmet içi eğitimlerin duyurulduğu bir platform mevcut değil. Hizmet içi eğitimleri MEBBİS üzerinden takip ediyoruz.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR106-E-Fizik “...ve MEBBİS modülü üzerinden hizmet içi eğitim duyurularına ulaşıyorum.” diyerek hizmet içi eğitimlere ulaşma kanalları hakkında bilgi vermişlerdir.

“Bakanlığın iletişim kanallarından” alt teması içerisinde yer alan bir başka kanal **‘Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünden (ORGM)’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR3-E-Türk Dili ve Edebiyatı “*ORGM (Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü) duyurularından...*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR92-E-Sosyal Bilgiler “*Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü internet sayfasından...*” diyerek hizmet içi eğitimlere ilişkin duyurulara ORGM üzerinden ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

“Bakanlığın iletişim kanallarından” alt teması içerisinde yer alan bir diğer kanal **‘e-posta ile’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR26-K-Sınıf “*...ve e posta yoluyla...*” diyerek, bir başka öğretmen

GR125-K-İngilizce “*...mail yoluyla...*” diyerek hizmet içi eğitimlere ulaştıkları duyuru kanalını belirtmişlerdir.

“Bakanlığın iletişim kanallarından” alt teması altında yer alan bir başka kanal **‘SMS ile’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR54-K-Sınıf “*...veya telefonumuza mesaj olarak geliyor.*” diyerek, diğer bir öğretmen ise

GR78-K-Sınıf “*...ya da SMS atılıyor*” diyerek eğitim duyurularının SMS yoluyla gönderildiğini dile getirmişlerdir.

“Bakanlığın iletişim kanallarından” alt teması içerisinde yer alan bir diğer kanal **“Resen görevlendirme ile”**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR35-K-Bilişim Teknolojileri “*Genelde resen görevlendirme yoluyla eğitimlere çağırıyoruz.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR77-K-Sınıf “*Eğitime biz ulaşım sağlayamıyoruz katıldığımız eğitimler de resen görevlendirme şeklinde oluyor.*” diyerek eğitimlere kendilerinin belirli bir kanaldan ulaşmadıklarını görevlendirme yoluyla eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir.

“Bakanlığın iletişim kanallarından” alt teması içerisinde yer alan **‘BİLSEM Türkiye koordinatörlerinden’** kanalına ise bir öğretmen

GR132-E-Teknoloji Tasarım “*BİLSEM Türkiye koordinatörleri ve...*” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Son olarak, “**Bakanlığın iletişim kanallarından**” alt teması içerisinde yer alan kanal ‘**Genel Müdürlükteki tanındıklardan**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR112-E-Rehberlik “*Genel Müdürlükteki görevli arkadaşlar, tanındıklar aracılığıyla öğreniyorum.*” diyerek hizmet içi eğitim duyurularına ulaştığı kanalı ifade etmiştir.

“**BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasında ikinci sırada ‘**WhatsApp gruplarından**’ alt teması yer almaktadır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda verilmiştir. Bir öğretmen

GR6-E-Sosyal Bilgiler “*Genelde WhatsApp gruplarımızdan öğreniyorum.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR45-K-Kimya “*Kendi WhatsApp gruplarımız var. Her alana ait bu gruplarda duyurular yapılıyor.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR76-E-Coğrafya “*Sadece BİLSEM öğretmenlerinden oluşan WhatsApp grubundan...*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR118-K-Sınıf “*...Türkiye genelinde ya da bulunduğum ilin BİLSEM öğretmenleri tarafından oluşturulmuş WhatsApp grupları üzerinden ulaşıyorum.*” diyerek hizmet içi eğitimlere ilişkin duyurulara ulaşma kanallarını dile getirmişlerdir.

“**BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması içerisinde yer alan bir diğer alt tema “**Sosyal medya hesaplarından**”dır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR19-E-Sınıf “*Instagram ve benzeri sosyal medya hesaplarından eğitim duyurularını öğreniyorum.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR48-E-Fizik “*Twitter gibi sosyal medya kanallarıyla...*” diyerek diğer bir öğretmen

GR115-K-Sosyal Bilgiler “*...çeşitli sosyal medya kanallarından...*” diyerek, başka bir öğretmen

GR121-K-Lise Matematik “...koordinatör öğretmenlerimizin yöneticiliğini yaptığı sosyal medya hesaplarından ...” diyerek hizmet içi eğitimlere ilişkin duyurulara sosyal medya hesaplarından ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

“BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan bir başka alt tema **“İnternet’ten”** alt temasıdır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR2-K-Fen ve Teknoloji “İnternet sitelerinden...” diyerek, bir diğer öğretmen

GR45-K-Kimya “...ya da İnternet üzerinden ulaşıyorum.” diyerek, bir başka öğretmen

GR69-K-Kimya “Milli Eğitim Bakanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün İnternet sitelerinden yararlanıyorum.” diyerek hizmet içi eğitim duyurularına ulaştıkları kanalı İnternet olarak belirtmişlerdir.

“BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan bir diğer alt tema **“Bireysel çabayla”** alt temasıdır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda verilmiştir. Bir öğretmen

GR34-K-Felsefe “...ve bireysel çabamla vakıfların düzenlediği kongreleri kendi imkânlarımla araştırarak eğitimleri öğreniyorum.” sözleriyle, bir diğer öğretmen

GR131-E-Müzik “...ve kendi bireysel araştırmalarım ile duyurulara ulaşıyorum.” sözleriyle hizmet içi eğitimlere ilişkin duyurulara bireysel çaba göstererek ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

“BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan bir başka alt tema **“Özel kurumların sitelerinden”** alt temasıdır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda verilmiştir. Bir öğretmen

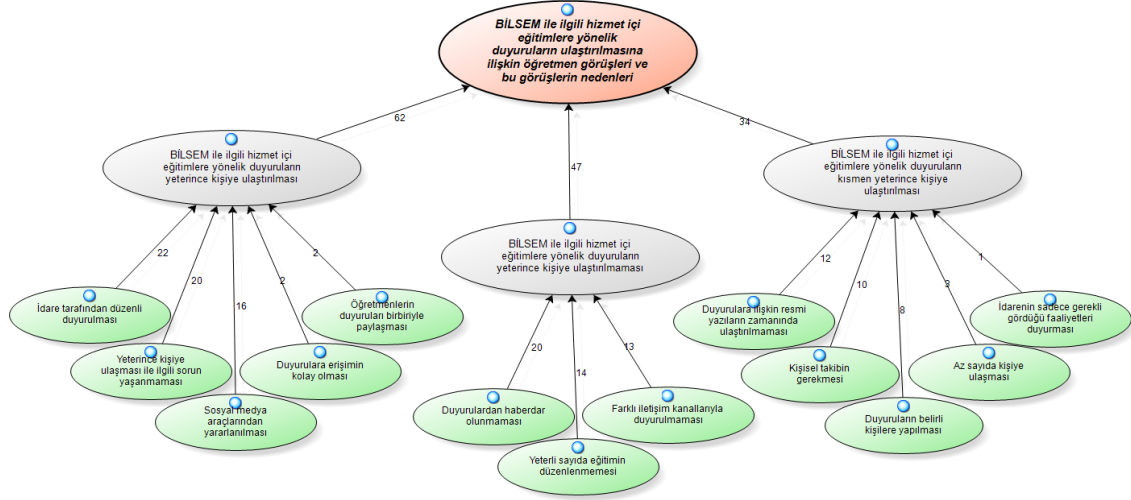
GR85-E-Fizik “Yerli ve yabancı kongre ve konferans düzenleyen özel kurumların sitelerinden öğreniyorum.” diyerek hizmet içi eğitimlere ulaşım sağladığı kanalı ifade etmiştir.

Son olarak, “**BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması altında yer alan alt tema “**Zümre öğretmenlerinden**”dır. Bu alt temaya kaynaklık eden öğretmen

GR40-K-Müzik “*Müzik öğretmeni (zümre) arkadaşlarımdan öğreniyorum.*”
söyleriyle hizmet içi eğitimlere dair duyuruları zümre öğretmenlerinden öğrendiğini belirtmiştir.

4.10. BİLSEM ile İlgili Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Duyuruların Ulaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların ulaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, “**BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların ulaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri**” ana teması oluşturulmuştur. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar benzer özellikleri dikkate alınarak ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 10’da ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 10. BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların ulaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri

Şekil 10’da yer alan modelde, “**BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların ulaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri**” ana temasına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın “**BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik**

duyuruların yeterince kişiye ulaştırılması” (f: 62) *“BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırılmaması*” (f: 47) ve *“BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların kısmen yeterince kişiye ulaştırılması*” (f: 34) olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Şekil 10 incelendiğinde, *“BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırılması*” alt temasının en fazla yükleme yapılan alt tema olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temaya ait nedenlerin beş alt grupta toplandığı görülmektedir. Bu alt gruplar; *‘İdare tarafından düzenli duyurulması’* (f: 22), *‘Yeterince kişiye ulaşması ile ilgili sorun yaşanmaması’* (f: 20), *‘Sosyal medya araçlarından yararlanılması’* (f: 16), *‘Duyurulara erişimin kolay olması’* (f: 2) ve *‘Öğretmenlerin duyuruları birbiriyle paylaşması’* (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırıldığını düşünen öğretmenlerin bu durumun nedeni olarak en fazla *‘İdare tarafından düzenli duyurulması’* nedenine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR27-E-Coğrafya “Yapılacak etkinlikler öğretmenlere idare tarafından imza karşılığında duyuruluyor duymamak imkânsız.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR43-K-Lise Matematik “Kurum gelen tüm hizmet içi eğitim duyurularını bizlere gönderiyor.” diyerek, bir başka öğretmen

GR52-E-Kimya “Toplantılarda her öğretmene dikkatle duyuruluyor.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR116-K-Görsel Sanatlar “Bu konu kurumumuz tarafından oldukça ciddiye alınarak gerekli duyurular bizlere iletiyor.” diyerek idarelerin eğitimlere yönelik duyuruları öğretmenlere bildirdiğini ifade etmişlerdir.

BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırıldığını düşünen öğretmenler ikinci sırada *‘Yeterince kişiye ulaşması ile ilgili sorun yaşanmaması’* nedenini belirtmişlerdir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR1-E-Kimya “Ulaşması gereken kişi sayısı zaten sınırlı ve BİLSEM içerisinde hızlıca bilgilendiriliyor.” diyerek, bir başka öğretmen

GR47-E-Coğrafya “Tüm eğitimlerden hepimizin haberi oluyor.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR88-K-Görsel Sanatlar “Hizmet içi eğitim duyurularının ulaşmasında herhangi bir sorun yaşanmıyor.” diyerek, bir başka öğretmen

GR95-E-Sosyal Bilgiler “Özellikle Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği eğitimler de aynı alandan tüm öğretmenlere duyuru gidiyor ve katılım sağlanıyor.” diyerek duyuruların yeterince kişiye ulaştırılmasında herhangi bir sorun yaşanmadığını dile getirmişlerdir.

BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırıldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir diğer neden ‘**Sosyal medya araçlarından yararlanılması**’dır. Bu görüşe bir öğretmen

GR36-K-Bilişim Teknolojileri “Sosyal medyadaki birçok iletişim kanalından duyurulara dair bilgiler dağıtılıyor.” sözleriyle, bir başka öğretmen

GR44-E-Lise Matematik “WhatsApp ve benzeri sosyal medya grupları sayesinde duyurular hemen geliyor.” sözleriyle, bir diğer öğretmen

GR129-K-Rehberlik “Tüm öğretmenler ilgili sosyal medya hesaplarını takip ediyor. Genel Müdürlük buraları aktif kullanıyor. Ayrıca WhatsApp gruplarının branş bazında olması ulaşılabilirliği artırıyor.” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırıldığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir başka neden ‘**Duyurulara erişimin kolay olması**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR56-E-Türk Dili ve Edebiyatı “Günümüz çağında bilgiye ulaşmak çok kolay o nedenle yeterince kişiye ulaştığını düşünüyorum.” diyerek, bir diğer öğretmen ise

GR85-E-Fizik “Bu gönül işidir, bu çağda her türlü bilgiye ve kişilere ulaşmak problem olmasa gerek.” diyerek hizmet içi eğitimlere ilişkin duyuruların erişimin kolay olmasından kaynaklı yeterince kişiye ulaşmasında sorun yaşanmadığını vurgulamışlardır.

Son olarak, BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırıldığını düşünen öğretmenler bu durumun nedenini ‘**Öğretmenlerin duyuruları birbiriyle paylaşması**’ olarak ifade etmişlerdir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR79-E-Müzik “Birbirimize sorarak duyurularla ilgili bilgiye ulaşabiliyoruz.” diyerek, bir başka öğretmen

GR130-E-İngilizce “Yeterince kişiye ulaşıyor, öğretmenler hemen organize birbirlerine haber veriyorlar.” diyerek hizmet içi eğitimlere ilişkin duyurulardan öğretmenlerin birbiriyle paylaşması yoluyla ulaştıklarını belirtmişlerdir.

“**BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların ulaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri**” ana teması altında yer alan ikinci sırada yükleme yapılan alt tema “**BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırılmaması**”dır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temaya ait nedenlerin üç alt grupta toplandığı görülmektedir. Bu alt gruplar; ‘**Duyurulardan haberdar olunmaması**’ (f: 20), ‘**Yeterli sayıda eğitimin düzenlenmemesi**’ (f: 14) ve ‘**Farklı iletişim kanallarıyla duyurulmaması**’ (f: 13) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaşmadığını düşünen öğretmenlerin bu durumun nedeni olarak en fazla ‘**Duyurulardan haberdar olunmaması**’ nedenine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR61-E-Müzik “Duyurulardan haberim olmuyor, duyuru yapıldığını da düşünmüyorum.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR59-K-İngilizce “Eğitimler duyurulmuyor bu yüzden henüz hiçbir hizmet içi seminere katılamadım.” diyerek, bir başka öğretmen

GR124-E-Fizik “Yeterince duyuru yapıldığını düşünmüyorum.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR138-K- Türk Dili ve Edebiyatı “Duyurulardan yeterince haberimiz olmuyor...” diyerek hizmet içi eğitimlerin duyurularından haberdar olmadıklarını ifade etmişlerdir.

BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaşmadığını düşünen öğretmenler ikinci sırada ‘**Yeterli sayıda eğitimin düzenlenmemesi**’ nedenini ortaya koymuşlardır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR72-K-İngilizce “*BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimler neredeyse hiç yok olsa da bu bilgiye ulaşabileceğimiz bir platform yok.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR48-E-Fizik “*Hizmet eğitim sayısı genelde çok az oluyor. Bu yüzden yeterince kişiye duyurular da ulaşmıyor.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR76-E-Coğrafya “*Hizmet içi eğitim düzenlenmiyor, özellikle yüz yüze eğitim sayısı çok az.*” diyerek düzenlenen hizmet içi eğitim sayısının yeterli olmadığını ve bu nedenle yeterince kişiye ulaşmadığını ifade etmişlerdir.

Son olarak BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaşmadığını düşünen öğretmenler ‘*Farklı iletişim kanallarıyla duyurulmaması*’ nedenini ortaya koymuşlardır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR108-K-İngilizce “*Öğretmen arkadaşların çoğu sadece duyurular dosyasına bakıyor. MEBBİS’te açılan çoğu kursu bilmiyor. Bunların hepsi öğretmene mail gibi farklı kanallardan yollanabilir.*” diyerek, diğer bir öğretmen

GR109-E-Lise Matematik “*Bu konu ile ilgili yeterli WEB sayfasının olmaması, sadece duyuru dosyalarından belirtilmesi.*” diyerek, başka bir öğretmen

GR127-E-Sosyal Bilgiler “*...hizmet içi eğitim çalışmalarının BİLSEM öğretmenlerine e-mail veya cep telefon üzerinden mesaj ile daha kolay iletilebileceğini düşünüyorum.*” diyerek duyuruların farklı iletişim kanallarıyla yapılmadığını vurgulamışlardır.

“**BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların ulaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri**” ana teması altında yer alan ve en az yükleme yapılan alt tema ise “*BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların kısmen yeterince kişiye ulaştırılması*”dır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temaya ait nedenlerin beş alt gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu alt gruplar; ‘*Duyurulara ilişkin resmi yazıların zamanında ulaştırılmaması*’ (f: 12), ‘*Kişisel takibin gerekmesi*’ (f: 10), ‘*Duyuruların belirli kişilere yapılması*’ (f: 8), ‘*Az sayıda kişiye ulaşması*’ (f: 3) ve ‘*İdarenin sadece gerekli gördüğü faaliyetleri duyurması*’ (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların kısmen yeterince kişiye ulaştığını düşünen öğretmenlerin bu durumun nedeni olarak en çok ‘*Duyurulara*

ilişkin resmi yazıların zamanında ulaştırılmaması' nedenine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR63-E-Lise Matematik *"Hizmet içi eğitimlere dair duyurular devamlı ve zamanında gelmiyor."* diyerek, bir diğer öğretmen

GR64-E-Bilişim Teknolojileri *"Eğitim sonrasında bile eğitimlere ilişkin duyurular BİLSEM'lere gelmiyor."* diyerek, bir başka öğretmen

GR73-E-Teknoloji Tasarım *"Bazı duyuruların geç ulaştığı ya da unutulduğunu düşünüyorum."* diyerek, bir diğer öğretmen

GR93-E-Türk Dili ve Edebiyatı *"Sistemli duyuru olmuyor, süresi geçtikten sonra duyuyorum"* diyerek, başka bir öğretmen

GR105-E-Müzik *"Kurumlarda sırf bu işle ilgilenen öğretmen idareci veya memur olması gerekir. Çünkü ben birçok eğitimin yapılacağını zamanında duyamıyorum."* diyerek eğitimlerden zamanında haberdar olamadıklarını dile getirmişlerdir.

BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların kısmen yeterince kişiye ulaştığını düşünen öğretmenler bu durumun nedeni olarak ikinci sırada **'Kişisel takibin gerekmesi'** nedenini belirtmişlerdir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR14-K-Coğrafya *"MEBBİS'ten sürekli bakmamız kişisel takip etmemiz gerekiyor."* diyerek, bir başka öğretmen

GR34-K-Felsefe *"Birey istiyorsa ulaşıyor yani bireysel çaba önemli."* diyerek, bir diğer öğretmen

GR98-K-İngilizce *"Sürekli takip etmezseniz kaçırabiliyorsunuz arada kaçırdıklarım olabiliyor."* diyerek hizmet içi eğitim duyurularının ulaştırılmasına ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir.

BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların kısmen yeterince kişiye ulaştığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir diğer neden **'Duyuruların belirli kişilere yapılması'**dır. Bu görüşe bir öğretmen

GR40-K-Müzik *"Fotoğraflar paylaşılnca öğreniyorum birçoğunu ve belirli öğretmenlerin değil tüm öğretmenlerin duyurulara dâhil edilmesini istiyorum."* sözleriyle, bir başka öğretmen

GR74-K-Rehberlik *"Sadece tanıdıkları olan kişilere duyurular yapılıyor."* sözleriyle, bir diğer öğretmen

GR83-E-Görsel Sanatlar “*Seminer ve duyurular daha çok idarecilerin yakınında olan belirli kişilere duyurulur ve onlar görevlendirilir.*” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların kısmen yeterince kişiye ulaştığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları başka bir neden ‘**Az sayıda kişiye ulaşması**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR115-K-Sosyal Bilgiler “*Okulda sadece az sayıda kişi duyuyor.*” diyerek, bir diğer öğretmen

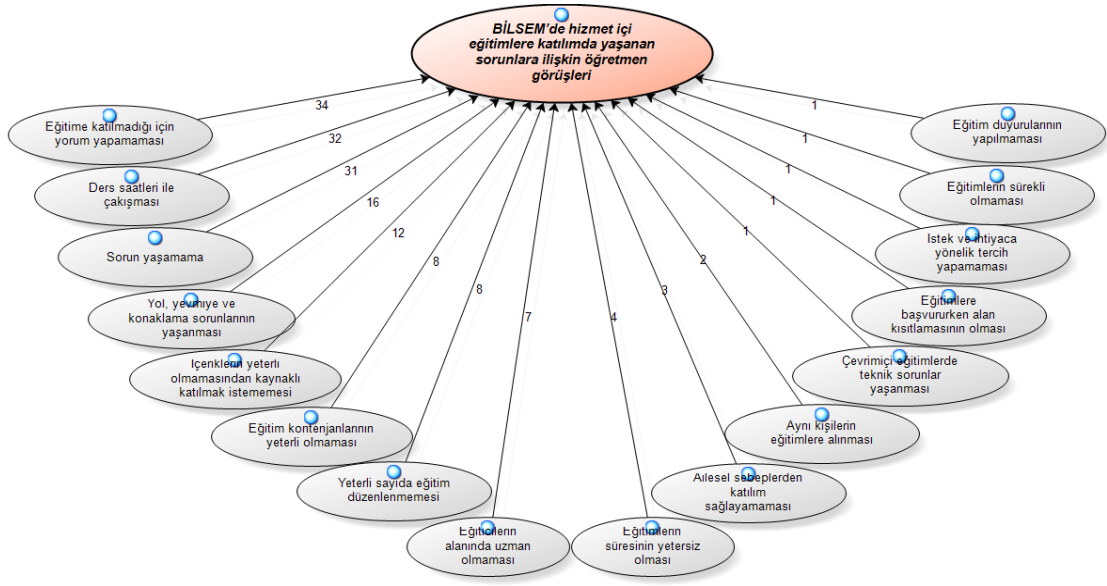
GR135-K-Bilişim Teknolojileri “*Az sayıda kişi eğitime ilişkin duyuruları öğreniyor.*” diyerek eğitimlere ilişkin duyuruların az sayıda kişiye ulaştığını ifade etmişlerdir.

Son olarak, BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların kısmen yeterince kişiye ulaştığını düşünen öğretmenler ‘**İdarenin sadece gerekli gördüğü faaliyetleri duyurması**’ nedenini ortaya koymuşlardır. Bu görüşe bir öğretmen

GR82-E-Tarih “*Okul idaresi gerekli gördüğü faaliyetleri duyuruyor. Kendim de takip etmiyorum. Bence BİLSEM öğretmenlerine verilecek eğitim idarenin isteğine bırakılmamalı.*” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

4.11. BİLSEM’de Hizmet İçi Eğitimlere Katılımda Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin ifadeler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, “**BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması oluşturulmuştur. Verilerin ayrıntılı incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar ortak özellikleri dikkate alınarak ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 11’de ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 11. BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 11’de yer alan modelde, “**BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; alt temaların “*Eğitime katılmadığı için yorum yapamaması*” (f: 34), “*Ders saatleri ile çakışması*” (f: 32), “*Yol, yevmiye ve konaklama sorunlarının yaşanması*” (f: 16), “*İçeriklerin yeterli olmamasından kaynaklı katılmak istememesi*” (f: 12), “*Eğitim kontenjanlarının yeterli olmaması*” (f: 8), “*Yeterli sayıda eğitim düzenlenmemesi*” (f: 8), “*Eğiticilerin alanında uzman olmaması*” (f: 7), “*Eğitimlerin süresinin yetersiz olması*” (f: 4), “*Ailesel sebeplerden katılım sağlayamaması*” (f: 3), “*Aynı kişilerin eğitimlere alınması*” (f: 2), “*Çevrimiçi eğitimlerde teknik sorunlar yaşanması*” (f: 1), “*Eğitimlere başvururken alan kısıtlamasının olması*” (f: 1), “*İstek ve ihtiyaca yönelik tercih yapamaması*” (f: 1), “*Eğitimlerin sürekli olmaması*” (f: 1) ve “*Eğitim duyurularının yapılmaması*” (f: 1) olmak üzere on beş alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bazıları ise herhangi bir sorun yaşamadıkları (f: 31) yönünde görüşlerini bildirmişlerdir.

Şekil 11 incelendiğinde, “**BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması içerisinde en fazla yükleme yapılan alt tema “*Eğitime katılmadığı için yorum yapamaması*” alt temasıdır. Bu alt temaya

kaynaklık edebileceği düşünölen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR68-E-Sosyal Bilgiler *“Henüz katıldığım bir eğitim yok, o yüzden bu soruya yanıt veremem.”* diyerek, bir diğör öğretmen

GR77-K-Sınıf *“Hizmet içi eğitime hiç katılmadığım için bilmiyorum.”* diyerek bir başka öğretmen

GR134-E-Tarih *“Hizmet içi eğitime katılamadım.”* diyerek eğitim almadıkları için BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılmadıkları için sorun yaşanan durumlara ilişkin görüş bildiremeyeceklerini ifade etmişlerdir.

“BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması içerisinde ikinci sırada yer alan alt tema **“Ders saatleri ile çakışması”**dır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünölen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR10-K-Kimya *“Okul saatimiz hizmet içi eğitimlerde aynı saat olması, derslerimizin boş geçmesi. BİLSEM öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerin normal okulların saatin de olması gerekiyor. Bu nedenden dolayı hizmet içi eğitimleri artık takip etmiyor katılmıyorum.”* diyerek eğitimlerin ders saatleri gibi önemli zaman dilimlerinde yapılması sebebiyle eğitim öğretimin aksamaması adına hizmet içi eğitimlere katılmadığını ifade etmiştir. Bir başka öğretmen

GR33-K-Görsel Sanatlar *“Planlamalar yaz aylarında yapılırsa derslere denk gelmez katılım kolaylaşabilir.”* diyerek, bir diğör öğretmen

GR50-K-İngilizce *“Hizmet içi eğitimler özellikle yerel bazda düzenlenenlerin saatleri 16.00-20.00 saatleri arasında oluyor. O saatlerde BİLSEM’de ders olduğu için katılmak çok zorlaşıyor. BİLSEM’den önce daha çok katılma fırsatı buluyordum. Bu da maalesef bir tezatlık oluşturuyor.”* diyerek, bir başka öğretmen

GR58-E-Müzik *“Ders saatlerinde hizmet içi eğitimlerin yapılması bir sorun. Bizim derslerimiz akşam saatlerinde oluyor seminerler de akşam saatlerinde oluyor bu yüzden katılım sağlayamıyoruz.”* diyerek hizmet içi eğitimlerin ders saatleri ile çakışması sebebiyle eğitimlere katılım konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması içerisinde yer alan başka bir sorun **“Yol, yevmiye ve konaklama sorunlarının yaşanması”**dır. Bu alt temaya bir öğretmen

GR27-E-Coğrafya “Gidiş geliş eğitimlerde başlıca sorun. Eğitim verilen yerlerin uzak olması ve konaklama ile ilgili problemler yaşadım ayrıca verilen maddi destekler de yetersiz geliyor.” sözleriyle, bir diğer öğretmen ise

GR46-E-Müzik “Eğitimlerin yapıldığı illerin uzak olması, tüm maddi ihtiyaçlarımı kendim karşılamak zorunda kalmam ve bazen konaklama gerektiğinde sorun yaşamam.” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

“BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması içerisinde yer alan diğer bir sorun **“İçeriklerin yeterli olmamasından kaynaklı katılmak istememesi”**dir. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR14-K-Coğrafya “Bilinen konular bir kez daha tekrarlanıyor, çok fazla yeni konu olmuyor, özetle içerik zayıf olduğu için katılmıyorum.” diyerek, bir başka öğretmen

GR93-E-Türk Dili ve Edebiyatı “İçerikler yeterli gelmiyor, bu yüzden eğitimlere katılmak istemiyorum.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR117-K-Görsel Sanatlar “Eğitimin içeriğinin detayları belli olmuyor ve genellikle içerikler zayıf oluyor. Eğitim tam olarak neyi kapsıyor, eğitimin materyal ve donanımsal içeriği... gibi sorular yanıtlanmalı. Eğitim programını öğretmen katılmadan görmeli. Eğitim içerikleri daha dolu olmalı. Bu sebeplerden katılmak istemiyorum” diyerek eğitimlerin içeriklerinin yetersiz olması nedeniyle eğitimlere katılmak istemediklerini ifade etmişlerdir.

“BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması içerisinde yer alan bir başka sorun **“Eğitim kontenjanlarının yeterli olmaması”**dır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR19-E-Sınıf “Çok kişi başvuruyor, kontenjan da kısıtlı olunca sıra gelmiyor.”

GR41-K-Biyoloji “Eğitimlere kabul edilen kişi sayısı çok az oluyor.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR139-K-Sınıf “Bakanlığın düzenlediği eğitimlere çok fazla başvuru olduğu için yılda bir kez bile çıkmıyor. İlden bir kişi katılabiliyor. O yüzden ihtiyaç duyulan alanlarda eğitim alınamıyor.” diyerek eğitimlerde kısıtlı bir kontenjan olması nedeniyle eğitimlere katılmakta sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan bir diğer sorun **“Yeterli sayıda eğitim düzenlenmemesi”**dir. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR6-E-Sosyal Bilgiler *“Yeterli sayıda hizmet içi eğitim yapılmamaktadır.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR28-E-Türk Dili ve Edebiyatı *“Son yıllarda yeterli sayıda hizmet içi eğitim düzenlenmiyor.”* diyerek, bir başka öğretmen

GR56-E-Türk Dili ve Edebiyatı *“Yaklaşık 10 yıldır hizmet içi yapılmıyor. O nedenle bu soruya nasıl bir cevap verebilirim ki.”* diyerek eğitimlerin sayısının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

“BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan başka bir sorun **“Eğiticilerin alanında uzman olmaması”**dır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR1-E-Kimya *“Eğiticilerin o alanla ilgili yeterliliklerinin üst düzey olmaması eğitimlere katılımımı etkiliyor. Özel yetenekli bireyler konusunda alanında uzman kişilerce eğitimler verilmeli.”* diyerek bir başka öğretmen,

GR3-E-Türk Dili ve Edebiyatı *“Katıldığım çalıştayda yeterli düzeyde akademisyen yoktu. Alanında uzman donanımlı ve sıra dışı akademisyenler hizmet içi eğitim vermelidir.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR92-E-Sosyal Bilgiler *“Eğitim veren kişilerin donanımlı o alanda uzman kişiler olması gerekir.”* diyerek eğitimlerin alanlarında uzman eğiticiler tarafından verilmemesinin eğitimlere katılımda sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir.

Veriler incelendiğinde elde edilen diğer bir alt tema ise **“Eğitimlerin süresinin yetersiz olması”**dır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR17-E-Rehberlik *“Eğitimlerde süreler yeterli gelmiyor.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR93-E-Türk Dili ve Edebiyatı *“Eğitim daha uzun sürmelidir. Bilgiler kısa sürede verilmeye çalışılmamalıdır.”* diyerek eğitimlerin sürelerinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

“BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan başka bir sorun **“Ailesel sebeplerden katılım sağlayamaması”**dır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR13-E-Lise Matematik “...hizmet içi eğitim için ailelerimizin zor durumda kalması.” diyerek, bir başka öğretmen

GR58-E-Müzik “Şehir dışı katılımlarda ailesel sorumluluklardan dolayı eğitimlere katılamama.” diyerek ailesel sebeplerden dolayı hizmet içi eğitimlere katılımda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

“BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan bir diğer sorun **“Aynı kişilerin eğitimlere alınması”**dır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR4-E-Tarih “Hep aynı kişilerin ve puanı yüksek olanların çağırılması olabilir.” sözleriyle, diğer bir öğretmen

GR62-E-Türkçe “Genelde aynı kişilerin bu eğitimlere alınması.” sözleriyle eğitimlere aynı kişilerin alınması nedeniyle katılım sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir.

“BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan başka bir sorun **“Çevrimiçi eğitimlerde teknik sorunlar yaşanması”**dır. Bu alt temaya bir öğretmenin

GR95-E-Sosyal Bilgiler “Online eğitimler de bazen bağlantı sorunları oluyor.” sözleri kaynaklık etmiştir.

“BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan diğer bir sorun **“Eğitimlere başvururken alan kısıtlamasının olması”**dır. Bu alt temaya kaynaklık eden öğretmen ise

GR8-E-Görsel Sanatlar “Katılmak istediğimiz bazı hizmet içi eğitimlerde ‘alanlarımızdan dolayı’ bu hizmet içi eğitimi alamayacağı yönündeki kısıtlamalar.” diyerek alanı dışındaki eğitimlere katılımda sorun yaşadığını ifade etmiştir.

“BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan başka bir sorun **“İstek ve ihtiyaca yönelik tercih yapamaması”**dır. Bu alt temaya bir öğretmen

GR51-E-Fizik *“Eğitimlere ihtiyaç ve istek doğrultusunda tercih yapamıyoruz.”* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

“BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması altında yer alan diğer bir alt tema **“Eğitimlerin sürekli olmaması”**dır. Bu alt temaya kaynaklık eden bir öğretmen

GR89-E-Türk Dili ve Edebiyatı *“Sürekli eğitim olmalıdır. Diğer alanlarda yapılan hizmet içi eğitimlerde kursiyerler arası iletişim güçlenirken biz buna fırsat bulamıyoruz çünkü eğitimler süreklilik arz etmiyor.”* diyerek eğitimlerin sürekli düzenlenmemesi nedeniyle eğitimlere katılımda sorun yaşadığını dile getirmiştir.

Son olarak, **“BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri”** ana teması altında yer alan alt tema **“Eğitim duyurularının yapılmaması”**dır. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen

GR105-E-Müzik *“Yoğunluk sebebiyle hizmet içi eğitim duyurularına biz bakamıyoruz bizlere de eğitimlere ilişkin haber verilmiyor.”* diyerek eğitimlere katılımda yaşadığı sorunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerden bazıları ise BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

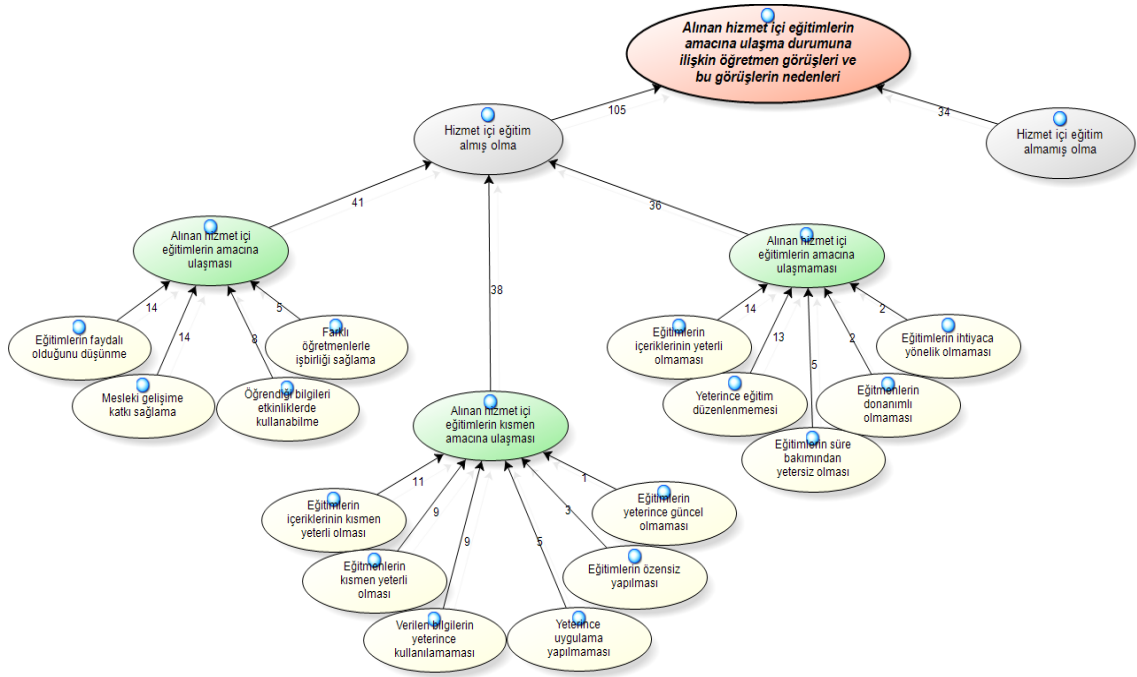
GR32-E-Türkçe *“Eğitimlere katılmakta herhangi bir problem yaşamıyorum.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR113-K-Görsel Sanatlar *“Henüz bir hizmet içi eğitime katılımla ilgili sorun yaşamadım.”* diyerek, bir başka öğretmen

GR120-K-İlköğretim Matematik *“Şu ana kadar kurumumuzun organize ettiği 2 hizmet içi eğitime katıldım. İkisinde de bir sorun yaşamadım.”* diyerek hizmet içi eğitimlere katılımda herhangi bir sorun yaşamadıklarını vurgulamışlardır.

4.12. Alınan Hizmet İçi Eğitimlerin Amacına Ulaşma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma durumuna ilişkin görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait ifadelerine rastlanılmıştır. Bu doğrultuda, “Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri” ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar ortak özellikleri dikkate alınarak ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 12’de ana tema içerisindeki alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 12. Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri

Şekil 12’de yer alan modelde; “Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Böylece; “Hizmet içi eğitim almış olma” (f: 105) ve “Hizmet içi eğitim almamış olma” (f: 34) olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. “Hizmet içi eğitim almış olma” alt temasının kendi içerisinde; ‘Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşması’ (f: 41), ‘Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen amacına ulaşması’ (f: 38) ve ‘Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına

ulaşmaması' (f: 36) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bazı  ğretmenler ise hizmet içi eğitim almadığı için bu soruya cevap veremeyeceğini (f: 34) belirtmişlerdir.

şekil 12 incelendiğinde, *“Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşması”* alt temasının en fazla yükleme yapılan alt tema olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temaya ait nedenlerin dört alt gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu alt gruplar; *‘Eğitimlerin faydalı olduğunu düşünme’* (f: 14), *‘Mesleki gelişime katkı sağlama’* (f: 14), *‘ ğrendiği bilgileri etkinliklerde kullanabilme’* (f: 8) ve *‘Farklı öğretmenlerle işbirliği sağlama’* (f: 5) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaştığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları nedenlerden biri *‘Eğitimlerin faydalı olduğunu düşünme’*dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir  ğretmen

GR31-K-Teknoloji ve Tasarım *“Eğitimlerin gerçek manada faydalı olduğuna inanıyorum.”* diyerek, bir başka  ğretmen

GR131-E-Müzik *“Aldığım eğitimlerin hepsi de birçok yönden faydalıydı.”* diyerek hizmet içi eğitimler faydalı olduğu için eğitimlerin amacına ulaştığını düşündüğünü ifade etmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaştığını düşünen öğretmenler ortaya koyduğu bir diğer neden *‘Mesleki gelişime katkı sağlama’*dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir  ğretmen

GR71-E-Biyoloji *“Eğitimlerde aldığım notlar sayesinde ve tekrarlarla kendimi mesleki anlamda geliştirebiliyorum.”* diyerek, bir diğer  ğretmen

GR72-K-İngilizce *“Hizmet içi eğitimler biz eğitimcilerin kendilerini mesleki alanları konusunda geliştirdikleri eğitimlerdir. Eğitimlerin sayılarının arttırılması, her öğretmenin özellikle B LSEM’deki bu eğitimlere ulaşabilmeleri sağlanmalıdır.”* diyerek, bir başka  ğretmen

GR103-E-Türkçe *“Mesleki gelişim noktasında eğitimlerde mutlaka bilmediğim bir şeyler  ğreniyorum.”* diyerek eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı için amacına ulaştığını vurgulamışlardır.

Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaştığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir başka neden **‘Öğrendiği bilgileri etkinliklerde kullanabilme’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR3-E-Türk Dili ve Edebiyatı “*Yapılandırıcı eğitim öğretim modeli eğitimi aldım, bu sayede etkinlikler ve kaliteli ders sunumları yapabiliyorum.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR10-K-Kimya “*Aldığım hizmet içi eğitimlerdeki bilgileri etkinliklerde kullanabiliyor ve uygulayabiliyorum.*” diyerek hizmet içi eğitimlerde öğrendikleri bilgileri etkinliklerde kullanabildikleri için amacına ulaştığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Son olarak, alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaştığını düşünen öğretmenlerin **‘Farklı öğretmenlerle işbirliği sağlama’** nedenini ortaya koyduğu görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR30-E-Lise Matematik “*Her branştan öğretmenler kendi arasında fikir alışverişinde bulunuyor ve etkinlikler oluşturuluyor.*” sözleriyle, bir diğer öğretmen

GR42-K-Fen ve Teknoloji “*...yeni şeyler paylaştığımız oldu. Daha önce tanımadığım öğretmenlerle branş bazında paylaşımlar gerçekleştirdik.*” sözleriyle hizmet içi eğitimlerin farklı öğretmenlerle işbirliği yapılmasını sağladığını için amacına ulaştığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

İkinci sırada yükleme yapılan alt tema **“Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen amacına ulaşması”** alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temaya ait nedenlerin altı alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu alt gruplar; **‘Eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olması’** (f: 11), **‘Eğitmenlerin kısmen yeterli olması’** (f: 9), **‘Verilen bilgilerin yeterince kullanılamaması’** (f: 9), **‘Yeterince uygulama yapılmaması’** (f: 5), **‘Eğitimlerin özensiz yapılması’** (f: 3) ve **‘Eğitimlerin yeterince güncel olmaması’** (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örnekler aşağıda verilmiştir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen amacına ulaştığını düşünen öğretmenlerin en fazla **‘Eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olması’** nedenine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR65-E-İngilizce “*Aldığım eğitimin içeriği beklentilerimi biraz karşılıyor.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR81-E-Bilişim Teknolojileri “*Yeni bir ortamda olmak güzel ama eğitimlerin içeriği biraz zayıf kalıyor.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR114-E-Bilişim Teknolojileri “*Eğitim içerikleri daha iyi tasarlanabilir.*” diyerek eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olmasından kaynaklı olarak amacına da kısmen ulaştığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen amacına ulaştığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları nedenlerden bir diğeri ‘**Eğitmenlerin kısmen yeterli olması**’dır. Bu görüşe bir öğretmen

GR37-K-İlköğretim Matematik “*Her zaman alanında yeterince uzman kişiler eğitim vermiyor.*” sözleriyle, bir başka öğretmen

GR85-E-Fizik “*Eğitimciler kısmen yeterli. Bu soruya alanım olan fizik için cevap veriyorum, çünkü özel yeteneklilerin fizik eğitimi konusunda ileri derecede bilgili eğitmen olduğunu düşünmüyorum. Ben bunun için yabancılar ile görüşerek bilgi ediniyorum.*” sözleriyle, bir diğer öğretmen

GR106-E-Fizik “*Alanında daha uzman kişiler tarafından verilirse daha gerçekçi ve tutarlı kaliteli eğitimler olur.*” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen amacına ulaştığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir başka neden ‘**Verilen bilgilerin yeterince kullanılamaması**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR67-E-Görsel Sanatlar “*Almış olduğum eğitimlerin illaki amaca ulaşmak için katkısı oluyordur ama eğitim-öğretime çok fazla dâhil edilemediğini düşünüyorum.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR73-E-Teknoloji Tasarım “*Öğrencilerin ve çağın ihtiyaçları daha fazla gözetilmeli verilen bilgiler sınıf ortamında uygulanabilir olmalı.*” diyerek eğitimlerde verilen bilgilerin sınıf ortamında yeterince kullanılamamasından dolayı hizmet içi eğitimlerin amacına kısmen ulaştığını vurgulamışlardır.

Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen amacına ulaştığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları diğer bir neden ‘**Yeterince uygulama yapılmaması**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR80-K-Fen ve Teknoloji “Bazıları sadece oturup dinleyeceğimiz türden oluyor. Tüm eğitimlerde uygulamalar olmalı. Sadece sunu izlemekle amacına ulaştığını düşünmüyorum.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR101-K-İlköğretim Matematik “...eğitimlerde uygulamaların daha fazla yapılması gerektiğini düşünüyorum.” diyerek hizmet içi eğitimlerde yeterince uygulama yapılmadığı için eğitimlerin kısmen amacına ulaştığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen amacına ulaştığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları **‘Eğitimlerin özensiz yapılması’** nedenine kaynaklık eden bir öğretmen

GR86-K-Rehberlik “Hizmet içi eğitimlerin birazda ‘eğitim vermiş olmak için’ verilmesinden dolayı amacına yeteri kadar ulaştığını düşünmüyorum.” diyerek bir başka öğretmen

GR87-E-Görsel Sanatlar “Amacına ulaştığını kısmen düşünüyorum. Eğitimi sadece yapmış olmak için yapmamak gerekir.” diyerek hizmet içi eğitimlerin özensiz yapıldığını ve bu nedenle kısmen amacına ulaştığını düşündüğünü belirtmişlerdir.

Son olarak, alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen amacına ulaştığını düşünen bir öğretmen **‘Eğitimlerin yeterince güncel olmaması’** nedenini ortaya koymuş ve bu görüşe

GR33-K-Görsel Sanatlar “Eğitimler daha güncel olmalı. Örnek olarak; görsel sanatlar alanında dijital tasarımların dışında daha güncel bir alan olan yenilenen sanat malzemeleri ve teknikleri hakkında da eğitimler verilmeli.” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

“Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri” ana teması içerisinde yer alan bir diğer alt tema **“Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmaması”**dır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın beş alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmaması’** (f: 14), **‘Yeterince eğitim düzenlenmemesi’** (f: 13), **‘Eğitimlerin süre bakımından yetersiz olması’** (f: 5), **‘Eğitmenlerin donanımlı olmaması’** (f: 2) ve **‘Eğitimlerin ihtiyaca yönelik olmaması’** (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmaması” alt teması içerisinde en fazla **‘Eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmaması’** nedenine vurgu yapılmıştır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR50-K-İngilizce “Özellikle teknoloji ile ilgili alanlarda daha ileri seviye öğrenmek istememe rağmen eğitim içerikleri başlangıç seviyesinin üzerine çıkmıyor.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR82-E-Tarih “Eğitimler amacına uygun değil, çünkü içerikleri kapsamlı değil. Kapsamlı hizmet içi eğitim faaliyetlerine hiç katılmadım. Ayrıca uzaktan eğitim yoluyla verilen eğitimlerin de herhangi bir faydasını görmedim.” diyerek, bir başka öğretmen

GR117-K-Görsel Sanatlar “Eğitimlerin içerikleri yeterli değil. Genel bilgiler içeriyor. Her öğretmenin; bilgisi, uzmanlaştığı konu, ihtiyacı, kendini geliştirmek istediği alan ayrı. Bu nedenle herkesi bir araya getirip zaten yeterli olmayan içerikleri sunarak faydalı olmak mümkün değil.” diyerek hizmet içi eğitimlerin içerikleri yeterli olmadığı için amacına da ulaşmadığını ifade etmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmadığını düşünen öğretmenler ikinci sırada **“Yeterince eğitim düzenlenmemesi”** nedenini belirtmişlerdir. Bu görüşe bir öğretmen

GR35-K-Bilişim Teknolojileri “Eğitimler yeterli sayıda düzenlenmediği için amacına ulaşmıyor.” sözleriyle, bir diğer öğretmen

GR62-E-Türkçe “Alanımıza yönelik çok fazla hizmet içi eğitime alınmıyoruz, eğitim sayısı az.” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmadığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir diğer neden **‘Eğitimlerin süre bakımından yetersiz olması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR7-E-Fizik “Eğitimlerin süresi yeterli olmuyor.” diyerek, bir başka öğretmen

GR130-E-İngilizce “Her şey kâğıt üzerinde mükemmel gibi görünse de eğitimler planlanırken az süre verilmesi yüzünden eğitimlerden verim alınamıyor.” diyerek hizmet içi eğitimlerin süresinin yetersiz olmasından kaynaklı amacına ulaşmadığını vurgulamışlardır.

Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmadığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları başka bir neden **‘Eğitmenlerin donanımlı olmaması’**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR41-K-Biyoloji “Eğitimciler alanında uzman ve bilgili kişiler değildi.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR96-E-Sosyal Bilgiler “Hizmet içi eğitimler amaca uygun değildi çünkü eğitimciler yetersizdi.” diyerek hizmet içi eğitimlerin eğitmenlerin donanımlı olmaması nedeniyle amacına ulaşmadığını belirtmişlerdir.

Son olarak, alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmadığını düşünen öğretmenler **‘Eğitimlerin ihtiyaca yönelik olmaması’** nedenini ortaya koymuşlardır. Bu görüşe bir öğretmen

GR5-E-Lise Matematik “Bana gereken öğrencileri matematik alanında nasıl yetiştirmem gerektiğine dair eğitim. Kısaca eğitimler ihtiyacıma yönelik değildi.” sözleriyle, bir diğer öğretmen

GR70-E-Biyoloji “Eğitimlerden önce ihtiyaç analizi yapılmamıştı.” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

“Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmasına ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması incelendiğinde, bazı öğretmenlerin hizmet içi eğitim almadıkları için eğitimlerin amacına ulaşma durumuna ilişkin soruya yanıt veremeyeceklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

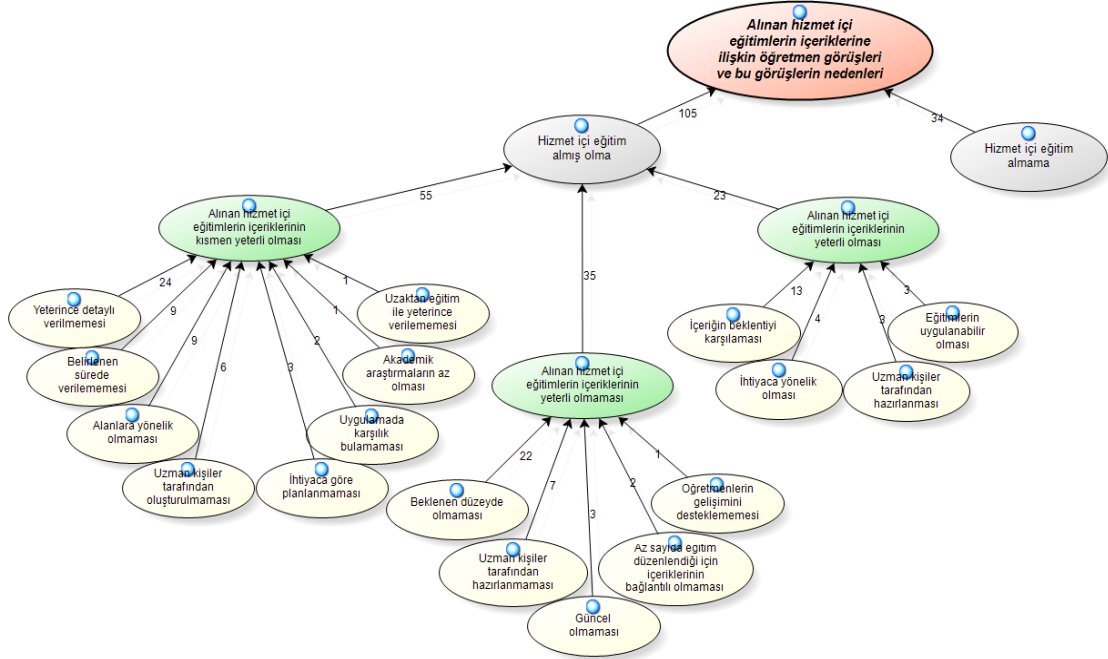
GR9-E-Görsel Sanatlar “Katılmadığım için amacına hizmet edip etmediğini bilmiyorum.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR52-E-Kimya “Henüz hizmet içi eğitim almadım bu yüzden bilmiyorum.” diyerek hizmet içi eğitim almadıkları için eğitimlerin amacına ulaşma durumuna ilişkin düşüncelerini ifade edemeyeceklerini belirtmişlerdir.

4.13. Alınan Hizmet İçi Eğitimlerin İçeriklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin içeriklerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin nedenlerine ait ifadelerine rastlanılmıştır. Bu doğrultuda, **“Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri”** ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar ortak özellikleri dikkate

alınarak ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 13'te ana tema içerisindeki alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 13. Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri

Şekil 13'te yer alan modelde, “**Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri**” ana temasına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Böylece; “**Hizmet içi eğitim almış olma**” (f: 105) ve “**Hizmet içi eğitim almamış olma**” (f: 34) olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. “**Hizmet içi eğitim almış olma**” alt temasının kendi içerisinde; ‘**Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olması**’ (f: 55), ‘**Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmaması**’ (f: 35) ve ‘**Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olması**’ (f: 23) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler hizmet içi eğitim almadıkları eğitimlerin içeriğine ilişkin soruya yanıt veremeyeceklerini belirttikleri (f: 34) tespit edilmiştir.

Şekil 13 incelendiğinde, ‘**Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olması**’ alt temasının en fazla yükleme yapılan alt tema olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temaya ait nedenlerin sekiz alt gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu alt gruplar; ‘**Yeterince detaylı verilmemesi**’ (f: 24),

‘Belirlenen sürede verilememesi’ (f: 9), **‘Alanlara yönelik olmaması’** (f: 9), **‘Uzman kişiler tarafından oluşturulmaması’** (f: 6), **‘İhtiyaca göre planlanmaması’** (f: 3), **‘Uygulamada karşılık bulamaması’** (f: 2), **‘Akademik araştırmaların az olması’** (f: 1) ve **‘Uzaktan eğitim ile yeterince verilememesi’** (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları ve en çok yükleme yapılan neden **‘Yeterince detaylı verilmemesi’** nedenidir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR3-E-Türk Dili ve Edebiyatı “Geniş bir yelpaze bir iki konu başlığına indirgenmemeli.” diyerek, bir başka öğretmen

GR75-E-Rehberlik “İçeriklerin bazen konuyu yeterince kapsamadığını yüzeysel geçildiğini görüyoruz.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR105-E-Müzik “İçeriklerde derine çok girilmiyor.” diyerek, bir başka öğretmen

GR111-E-Rehberlik “İçerikler çok daha dolu ve detaylı olmalı.” diyerek hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterince detaylı verilmediğini ifade etmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin ortaya koyduğu nedenlerden bir diğeri **‘Belirlenen sürede verilememesi’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR37-K-İlköğretim Matematik “İçerikler yeterli olsa bile genellikle eğitimlerin erken bitirilmesi yönünde baskı yapıldığından o kısa sürede içeriğin hepsi aktarılamıyor.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR101-K-İlköğretim Matematik “Kimi eğitimde çok geniş bir planlama yapılıyor ve içerik zamana yeterli gelmiyor.” diyerek hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin belirlenen sürede verilememesinden kaynaklı olarak eğitimlerin içeriğini kısmen yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir başka neden **‘Alanlara yönelik olmaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR53-K-Görsel Sanatlar “Herkesin alanına göre hizmet içi eğitim verilmesinin daha faydalı olacağını düşünüyorum.” diyerek, diğer bir öğretmen

GR57-K-Görsel Sanatlar “Alanımıza yönelik olunca yeterli geliyor ama herkese aynı eğitim verilince içerikler kısmen yeterli oluyor.” diyerek, bir başka öğretmen

GR128-K-Görsel Sanatlar “Aldığım tek eğitimin içeriği güzeldi fakat kendi branşımınla bir bağ kuramadığım için yeterli gelmedi.” diyerek hizmet içi eğitim içeriklerinin alanlara yönelik olmamasından kaynaklı olarak eğitimlerin içeriğini kısmen yeterli bulduklarını vurgulamışlardır.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları diğer bir neden ise ‘**Uzman kişiler tarafından oluşturulmaması**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR27-E-Coğrafya “Yeterli değil, çünkü akademik alanında uzman bireylerin içerikleri hazırlaması gerekir.” diyerek, bir başka öğretmen

GR100-E-Türkçe “Alanında uzman olan eğitimcilerin hazırladıkları içerikler yeniliklerin öğrenilmesinde faydalı oluyor, diğer türlü yetersiz geliyor.” diyerek eğitimlerin içeriklerinin uzmanlarca hazırlanmaması nedeniyle kısmen yeterli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir başka neden ‘**İhtiyaca göre planlanmaması**’dır. Bu görüşe bir öğretmen

GR19-E-Sınıf “Bizim görüşlerimiz, isteklerimiz dikkate alınmadan içerikler hazırlanınca eksiklikler, yanlışlıklar oluyor.” sözleriyle, bir başka öğretmen

GR117-K-Görsel Sanatlar “...ve bazı eğitimlerin içerikleri ihtiyaca yönelik değil. Bu nedenle eğitimler tanışıklık ve farkındalık dışında kazanım sağlamıyor. Bazen sadece bildiklerinin tekrarı niteliğinde oluyor. Bizim isteklerimize göre eğitim planlanmalı.” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir diğer neden ‘**Uygulamada karşılık bulamaması**’dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR65-E-İngilizce “*Kişisel gelişimim için yeterli gelse de uygulama alanı bulamadığım için eğitimler yetersiz kalıyor.*” diyerek hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin eğitim-öğretim ortamında karşılık bulamadığını belirtmiştir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen bir öğretmen ‘**Akademik araştırmaların az olması**’ nedenini ortaya koymuştur. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen

GR94-K-Lise Matematik “*İçerikler kısmen yeterli çünkü akademik araştırmalar Türkiye’de sınırlı. Ayrıca İngilizce akademik yayınlar üzerinden eğitimimiz zenginleştirilebilirdi. Kendi çabalarımızla ulaşmak zorundayız bu üst düzey verilerek.*” sözleriyle hizmet içi eğitimlerde yararlanılan akademik araştırmaların az olmasından kaynaklı içeriği kısmen yeterli bulduğunu belirtmiştir.

Son olarak aldıkları hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen bir öğretmen ‘**Uzaktan eğitim ile yeterince verilememesi**’ nedenini ortaya koymuştur. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen

GR33-K-Görsel Sanatlar “*...uzaktan eğitimde içerikler yüz yüze eğitim kadar yeterli şekilde verilememektedir.*” diyerek uzaktan eğitimle verilen hizmet içi eğitimlerde içeriğin tam yansıtılamadığını ifade etmiştir.

İkinci sırada yükleme yapılan alt tema ‘**Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmaması**’ alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temaya ait nedenlerin beş alt gruptan oluştuğu görülmüştür. Bu alt gruplar; ‘**Beklenen düzeyde olmaması**’ (f: 20), ‘**Uzman kişiler tarafından hazırlanmaması**’ (f: 6), ‘**Güncel olmaması**’ (f: 3), ‘**Az sayıda eğitim düzenlendiği için içeriklerinin bağlantılı olmaması**’ (f: 2) ve ‘**Öğretmenlerin gelişimini desteklememesi**’ (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin bu durumun nedeni olarak en çok ‘**Beklenen düzeyde olmaması**’ nedenine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR36-K-Bilişim Teknolojileri “*Eğitimlerin içerikleri beklediğimden basit düzeyde bu yüzden de yeterli değil.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR135-K-Bilişim Teknolojileri “Eğitimlerin içeriklerinde çok basit seviyede konular ele alınıyor.” diyerek eğitimlerin içeriklerinin beklenen seviyede olmadığını ifade etmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin ikinci sırada **‘Uzman kişiler tarafından hazırlanmaması’** nedenine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR11-K-İlköğretim Matematik “Yeterli değil, çünkü eğitimlerin içerikleri alanında kendini geliştirmiş kişiler tarafından hazırlanmıyor.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR96-E-Sosyal Bilgiler “Eğitimciler alanlarına hâkim değildi bize hazırladıkları içerikler de bu sebepten iyi değildi.” diyerek içeriklerin uzman kişiler tarafından hazırlanmadığı için yeterli olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları diğer bir neden **‘Güncel olmaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR121-K-Lise Matematik “Yeterli değil, çünkü içeriklerin yenilikçi olması ve çağdaş sorunların çözümüne yönelik olarak sürekli zenginleştirilmesi gerekiyor.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR130-E-İngilizce “Bu eğitimler güncel gelişmeleri, akademik ve uluslararası alandaki yenilikleri yeterince kapsamıyor.” diyerek eğitimlerin içeriklerinin güncel olmamasından kaynaklı yeterli olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları başka bir neden **‘Az sayıda eğitim düzenlendiği için içeriklerinin bağlantılı olmaması’**dır. Bu görüşe bir öğretmen

GR46-E-Müzik “Yeteri kadar hizmet içi eğitim düzenlenmediği için içerikler bağlantılı olmuyor. Bu yüzden de yeterli olduğunu düşünmüyorum.” sözleriyle, bir başka öğretmen ise

GR103-E-Türkçe “Eğitimler çok az yapıldığı için içeriklerin birbiriyle bağlantısı olmuyor.” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Son olarak, alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmadığını düşünen bir öğretmenin ortaya koyduğu **‘Öğretmenlerin gelişimini desteklememesi’** nedeninin oluşmasına bir öğretmenin

GR82-E-Tarih “*Öğretmeni gerçek anlamda geliştirecek nitelikte eğitimler verilmiyor.*” sözleri kaynaklık etmiştir.

En az yükleme yapılan alt tema ise **‘Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olması’** alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın dört alt gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘İçeriğin beklentiyi karşılaması’** (f: 13), **‘İhtiyaca yönelik olması’** (f: 4), **‘Uzman kişiler tarafından hazırlanması’** (f: 3) ve **‘Eğitimlerin uygulanabilir olması’** (f: 3) şeklinde sıralanmıştır. Bu temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin bu durumun nedeni olarak en çok **‘İçeriğin beklentiyi karşılaması’**” nedenine vurgu yaptığı görülmektedir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR34-K-Felsefe “*Özellikle Genel Müdürlük düzenlendiğinde içeriği dolu dolu oluyor.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR132-E-Teknoloji Tasarım “*İçeriği doyurucu eğitimler yapıldı.*” diyerek içeriklerin yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin ortaya koyduğu bir diğer neden **‘İhtiyaca yönelik olması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR15-K-Felsefe “*Eğitimlerin içeriği ihtiyacımızı giderecek şekilde sunuldu.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR97-K-Türk Dili ve Edebiyatı “*Bana gerekli olan, ihtiyaç duyduğum alanlardaki eğitimlere katıldım.*” diyerek hizmet içi eğitimlerin içeriğinin ihtiyaca yönelik olduğuna ilişkin düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları bir başka neden **‘Uzman kişiler tarafından hazırlanması’**dır. Bu görüşe bir öğretmen

GR31-K-Teknoloji ve Tasarım “*Alanında uzman kişiler tarafından planlama yapıldığı için içerikler yeterli.*” sözleriyle, bir diğer öğretmen

GR91-E-Fizik “İçerikler uzman kişiler tarafından hazırlanıyor ve gerçekten derslerde yararını görüyorum.” sözleriyle uzman kişiler hazırladığı için içeriği yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Son olarak, alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin ortaya koydukları neden **‘Eğitimlerin uygulanabilir olması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR38-E-İlköğretim Matematik “Alıcı olan her kursiyer gibi eğitmenin verdiği her bilgiyi not ediyor ve kendi sınıfımda rahatlıkla uygulama yapabiliyorum.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR119-E-Fizik “Hizmet içi eğitimlerde verilen bilgilerden derslerde çok faydalaniyorum.” diyerek hizmet içi eğitimlerde edindikleri bilgilerin ders içerisinde uygulanabilir olduğunu, bu nedenle verilen içeriği yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

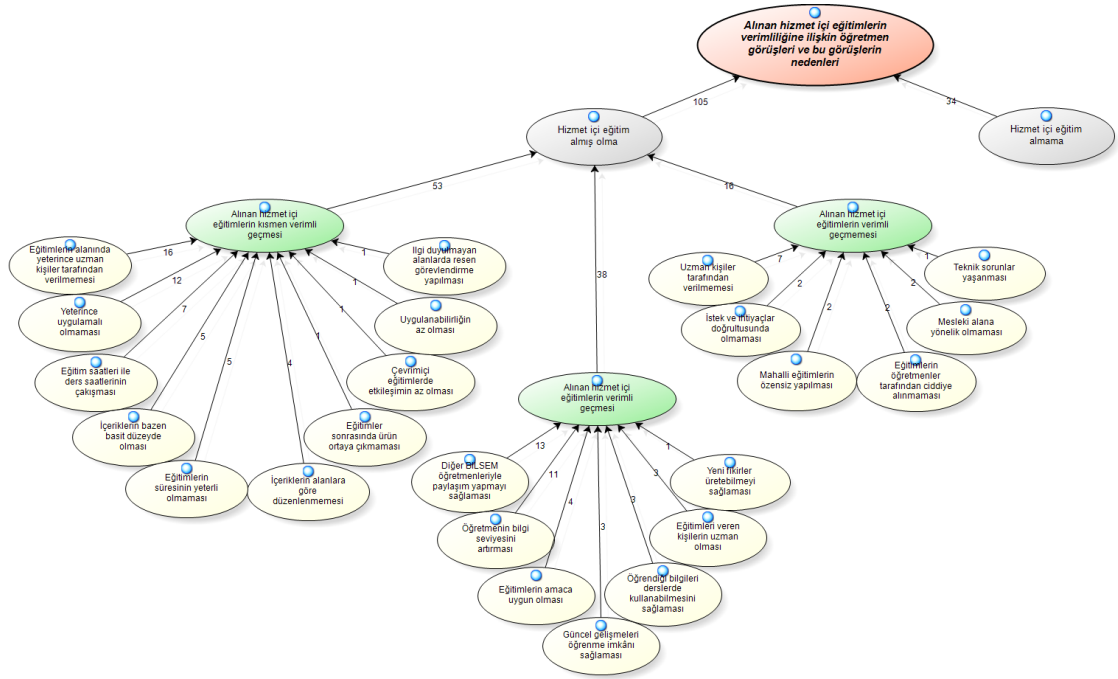
Ayrıca bazı öğretmenler hizmet içi eğitim almadıkları için eğitimlerin içeriklerine ilişkin görüş bildiremeyeceklerini belirtmişler. Bir öğretmen

GR78-K-Sınıf “Hizmet içi eğitimlere katılamadım, bu yüzden bilmiyorum.” diyerek, bir başka öğretmen ise

GR134-E-Tarih “Henüz hiç hizmet içi eğitim almadığım için bu soruya cevap veremem.” diyerek bu görüşe kaynaklık etmişlerdir.

4.14. Alınan Hizmet İçi Eğitimlerin Verimliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin verimliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenlerine ait ifadelerine rastlanılmıştır. Bu doğrultuda, “**Alınan hizmet içi eğitimlerin verimliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri**” ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar ortak özellikleri dikkate alınarak ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 14’te ana tema içerisindeki alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 14. Alınan hizmet içi eğitimlerin verimliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri

Şekil 14’te yer alan modelde, “**Alınan hizmet içi eğitimlerin verimliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri**” ana temasına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Böylece; “**Hizmet içi eğitim almış olma**” (f: 105) ve “**Hizmet içi eğitim almamış olma**” (f: 34) olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. “**Hizmet içi eğitim almış olma**” alt temasının kendi içerisinde; ‘**Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçmesi**’ (f: 53), ‘**Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmesi**’ (f: 40) ve ‘**Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmemesi**’ (f: 16) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bazı öğretmenler ise hizmet içi eğitim almadığı için bu soruya cevap veremeyeceğini (f: 34) belirtmişlerdir.

Şekil 14 incelendiğinde, ‘**Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçmesi**’ alt temasının en fazla yükleme yapılan alt tema olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temaya ait nedenlerin on alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu alt temalar; ‘**Eğitimlerin alanında yeterince daha uzman kişiler tarafından verilmemesi**’ (f: 16), ‘**Yeterince uygulamalı olmaması**’ (f: 12), ‘**Eğitim saatleri ile ders saatlerinin çakışması**’ (f: 7), ‘**İçeriklerin bazen basit düzeyde olması**’ (f: 5), ‘**Eğitimlerin süresinin yeterli olmaması**’ (f: 5), ‘**İçeriklerin alanlara göre düzenlenmemesi**’ (f: 4),

‘Eğitimler sonrasında ürün ortaya çıkmaması’ (f: 1), *‘Çevrimiçi eğitimlerde etkileşimin az olması’* (f: 1), *‘Uygulanabilirliğin az olması’* (f: 1) ve *‘İlgi duyulmayan alanlarda resen görevlendirme yapılması’* (f: 1) şeklinde sıralanmıştır.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçmesi’ alt teması içerisinde yer alan ve en fazla yükleme yapılan neden *‘Eğitimlerin alanında yeterince uzman kişiler tarafından verilmemesi’*dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR3-E-Türk Dili ve Edebiyatı *“Alanında daha uzman akademisyenler hizmet içi eğitime katılmalı.”* diyerek, diğer bir öğretmen

GR131-E-Müzik *“Eğitimleri daha iyi eğitmenler verirse eğitimlerin daha verimli olacağını düşünüyorum.”* diyerek düşüncelerini dile getirmişlerdir.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçmesi’ alt teması altında ikinci sırada yer alan neden *‘Yeterince uygulamalı olmaması’*dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR38-E-İlköğretim Matematik *“Sadece teorik eğitime dayalı sunular çok da yeterli olmuyor.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR65-E-İngilizce *“Temel bilgi olarak kısmen bir öğrenme gerçekleşse de yeterince uygulama yapılmadığı için tam anlamıyla verim alınamıyor.”* diyerek, başka bir öğretmen

GR116-K-Görsel Sanatlar *“Eğitimler bazı noktalarda beklentilerimi karşılarken bazı noktalarda yetersiz kaldı. Çünkü uygulama olan eğitimler genel itibarıyla daha verimli geçiyor.”* diyerek hizmet içi eğitimlerin yeterince uygulamalı olmaması nedeniyle eğitimlerin kısmen verimli geçtiğini ifade etmişlerdir.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçmesi’ alt teması içerisinde yer alan bir başka neden *‘Eğitim saatleri ile ders saatlerinin çakışması’*dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR31-K-Teknoloji ve Tasarım *“Eğitimlerde zamanlama ders saatleriyle denk gelmesinden dolayı biraz sıkıntılı.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR125-K-İngilizce *“Faydalı fakat eğitim saatleri ders saatleriyle uyumlu olmalı.”* diyerek eğitim saatlerinin ders saatleriyle çakışması nedeniyle hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçtiğini ifade etmişlerdir.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçmesi’ alt teması altında yer alan bir diğer neden **‘İçeriklerin bazen basit düzeyde olması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR36-K-Bilişim Teknolojileri “Eğitim içerikleri basit olduğu için tam anlamıyla verim alınmıyor. Böyle eğitimlerde katılımcılar arası etkileşimle bazı bilgileri edinmiş oluyoruz.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR50-K-İngilizce “...teknoloji ile ilgili alanlarda daha ileri seviye öğrenmek istiyorum ama eğitim katılımcıları seviyesinden dolayı başlangıç seviyesinde çok basit düzeyde oluyor...” diyerek eğitim içeriklerinin bazen basit seviyede olduğunu, bu nedenle hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçtiğini düşündüklerini vurgulamışlardır.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçmesi’ alt teması içerisinde yer alan bir başka neden **‘Eğitimlerin süresinin yeterli olmaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR33-K-Görsel Sanatlar “Konu ve tekniklerin özümsemesi açısından hizmet içi eğitimlerin süreleri yetmiyor daha uzun süreler ayrılabilir.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR104-E-Görsel Sanatlar “Zaman yüzünden yetişmeyen acele ile geçirtilen konular olabiliyor. Süreleri artırılmalı.” diyerek hizmet içi eğitimlerin süresinin yeterli olmaması nedeniyle hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçtiğini ifade etmişlerdir.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçmesi’ alt teması altında yer alan bir diğer neden **‘İçeriklerin alanlara göre düzenlenmemesi’**dır. Bu görüşe bir öğretmen

GR32-E-Türkçe “...kısmen verimli, çünkü eğitimlerin içerikleri alanlara göre hazırlanmış olursa eğitimler verimli geçiyor.” sözleriyle, diğer bir öğretmen

GR53-K-Görsel Sanatlar “Hizmet içi eğitimler genel olarak bilgi vermekte ama herkes kendi alanında eğitim alsa daha verimli ve faydalı geçeceğini düşünüyorum.” sözleriyle, bir başka öğretmen

GR102-E-Felsefe “İçeriğin katılımda bulunan kişinin alanını tam olarak karşılamamasından, alanlara göre ayrı eğitim verilmemesinden dolayı verimliliğin kısmen gerçekleştiğini söyleyebilirim.” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçtiğini düşünen bir öğretmen **‘Eğitimler sonrasında ürün ortaya çıkmaması’** nedenini ortaya koymuştur. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen

GR99-E-Sınıf “*Hizmet içi eğitim sonrasında genellikle bir ürün ortaya çıkmıyor ve eğitimde alınan kararların somut sonuçlarını da göremiyoruz.*” diyerek aldığı hizmet içi eğitimin kısmen verimli geçmesini eğitim sonrasında ürün ortaya çıkmaması ile açıklamıştır.

Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçtiğini düşünen bir başka öğretmen **‘Çevrimiçi eğitimlerde etkileşimin az olması’** nedenini ortaya koymuştur. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen

GR125-K-İngilizce “*Online eğitimler daha soyut ve iletişime kapalı olduğu için daha verimsiz geçiyor.*” diyerek çevrimiçi eğitimlerde etkileşimin az olduğunu ve hizmet içi eğitimlerin daha verimsiz geçtiğini ifade etmiştir.

Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçtiğini düşünen bir diğer öğretmen **‘Uygulanabilirliğin az olması’** nedenini ortaya koymuştur. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen

GR128-K-Görsel Sanatlar “*Sadece benim eğitim almama yaramış oldu, bu bilgilerin öğrencilerime çok fayda sağlamadı, sınıfta kullanamadım.*” diyerek hizmet içi eğitimlerde edindiği bilgilerin uygulanabilirliğinin az olmasından kaynaklı kısmen verimli geçtiğini belirtmiştir.

Son olarak, aldığı hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçtiğini düşünen bir öğretmen ise **‘İlgi duyulmayan alanlarda resen görevlendirme yapılması’** nedenine vurgu yapmıştır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR126-E-Biyoloji “*Bazen ilgi duymadığımız alanlarda resen eğitime alınıyoruz.*” diyerek aldığı hizmet içi eğitimin kısmen verimli geçmesini ilgi duymadığı alanda resen eğitime alınması ile açıklamıştır.

Yükleme yapılan ikinci alt tema **‘Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmesi’** alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın sekiz alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu alt gruplar; **‘Diğer BİLSEM öğretmenleriyle paylaşım yapmayı sağlaması’** (f: 13), **‘Eğitimlerin bilgi seviyesini artırması’** (f: 11), **‘Eğitimlerin amaca**

uygun olması' (f: 4), *'Güncel gelişmeleri öğrenme imkânı sağlaması*' (f: 3), *'Öğrendiği bilgileri derslerde kullanabilmesini sağlaması*' (f: 3), *'Eğitimleri veren kişilerin uzman olması*' (f: 3) ve *'Yeni fikirler üretebilmeyi sağlaması*' (f: 1) şeklinde sıralanmıştır.

'Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmesi' alt teması altında yer alan ve en fazla yükleme yapılan neden *'Diğer BİLSEM öğretmenleriyle paylaşım yapmayı sağlaması*'dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR72-K-İngilizce *"Bu tür eğitimler farklı illerde görev yapan öğretmenlerin bir araya gelip fikirlerini, iyi uygulama ve deneyimleri paylaşabilecekleri ortamlar sağladığından verimli geçtiğini düşünüyorum."* diyerek, bir başka öğretmen

GR94-K-Lise Matematik *"Benim gibi BİLSEM öğretmenleri ile buluşma, fikir alışverişi yapma olanağı bulduğum için eğitimler oldukça verimli geçti."* diyerek, bir diğer öğretmen

GR121-K-Lise Matematik *"Diğer BİLSEM öğretmenleri ile paylaşım olanağı sağladığı için eğitim sonrasında farklılıkları gözlemleyebiliyorum. Verimli geçtiğini söyleyebilirim."* diyerek aldıkları eğitimlerin verimli geçmesini, kurumları dışındaki BİLSEM öğretmenleriyle bilgi paylaşımına olanak sağlaması ile açıklamışlardır.

'Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmesi' alt teması altında ikinci sırada yer alan neden *'Eğitimlerin bilgi seviyesini artırması*'dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR92-E-Sosyal Bilgiler *"Kendimi eğitim aldığım alanında geliştirdiğimi, bilgi seviyemi artırdığımı düşünüyorum."* diyerek, bir başka öğretmen

GR103-E-Türkçe *"Mutlaka yeni şeyler öğreniyorum, eğitimler verimli oluyor."* diyerek eğitimlerin bilgi seviyelerini artırdığını yani verimli geçtiğini ifade etmişlerdir.

'Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmesi' alt teması içerisinde yer alan diğer bir neden *'Eğitimlerin amaca uygun olması*'dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR46-E-Müzik *"Yerinde ve amacına uygun eğitim çalışmaları oluyor."* diyerek, bir diğer öğretmen

GR112-E-Rehberlik *"Eğitimler önceden belirlenen amaca uygun olarak yürütüldüğü için verimli geçiyor."* diyerek hizmet içi eğitimlerin amaca uygun olduğunu, bu nedenle verimli geçtiğini belirtmişlerdir.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmesi’ alt teması altında yer alan başka bir neden **‘Güncel gelişmeleri öğrenme imkânı sağlaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR75-E-Rehberlik “Eğitimler yeni bilgiler edinmemizi, güncel gelişmeleri ve değişiklikleri öğrenmemizi sağlıyor.” diyerek, bir başka öğretmen

GR127-E-Sosyal Bilgiler “Farklı alanlardaki bilgileri ve güncel gelişmeleri öğrenebiliyoruz verimli oluyor elbette.” diyerek hizmet içi eğitimlerde güncel gelişmeleri öğrenme imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmesi’ alt teması altında yer alan bir diğer neden **‘Öğrendiği bilgileri derslerde kullanabilmesini sağlaması’**dır. Bu görüşe bir öğretmen

GR107-E-Tarih “Aldığım eğitimlerde öğrendiklerim derslerde uygulamalarda fark ediyor.” sözleriyle, bir başka öğretmen

GR132-E-Teknoloji Tasarım “Derslerimde bu eğitimlerde edindiğim bilgileri kullanabiliyorum.” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmesi’ alt teması içerisinde yer alan bir başka neden **‘Eğitimleri veren kişilerin uzman olması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR120-K-İlköğretim Matematik “Verimliydi, çünkü eğitimciler donanımlıydı.” diyerek, bir başka öğretmen

GR139-K-Sınıf “Eğitmenler tecrübeli oluyor, bu yüzden de eğitimler verimli geçiyor.” diyerek bu hizmet içi eğitimlerin verimli olmasını eğitmenlerin alanında uzman olmaları ile açıklamışlardır.

Son olarak alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçtiğini düşünen bir öğretmen **‘Yeni fikirler üretebilmeyi sağlaması’** nedenini ortaya koymuştur. Bu görüşe öğretmen

GR30-E-Lise Matematik “Eğitimler verimlidir. Oluşturulmaya çalışılan konular hakkında yeni fikirler ortaya koymamızı sağlamaktadır.” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

En az yükleme yapılan alt tema *‘Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmemesi’* alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temanın altı alt gruba ayrıldığı görülmüştür. Bu alt gruplar; *‘Uzman kişiler tarafından verilmemesi’* (f: 7), *‘İstek ve ihtiyaçlar doğrultusunda olmaması’* (f: 2), *‘Mahalli eğitimlerin özensiz yapılması’* (f: 2), *‘Eğitimlerin öğretmenler tarafından ciddiye alınmaması’* (f: 2), *‘Mesleki alana yönelik olmaması’* (f: 2) ve *‘Teknik sorunlar yaşanması’* (f: 1) şeklinde sıralanmıştır.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmemesi’ alt teması altında yer alan ve en fazla yükleme yapılan neden *‘Uzman kişiler tarafından verilmemesi’*dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR56-E-Türk Dili ve Edebiyatı “Eğitmenlerin bilgisi yeterli değildi, o yüzden eğitimler hiç verimli değildi.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR137-K- Görsel Sanatlar “Asla verimli değildi, çünkü eğitici alanında uzman değildi.” diyerek hizmet içi eğitimlerin verimli olmamasını eğitimlerin uzman kişiler tarafından verilmemesi ile açıklamışlardır.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmemesi’ alt teması içerisinde yer alan bir diğer neden *‘İstek ve ihtiyaçlar doğrultusunda olmaması’*dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR117-K-Görsel Sanatlar “Kendimi ve öğrencimi geliştirmek istediğim ve ihtiyaç duyduğum alanlarda henüz eğitim alamadım. Bu yüzden aldığım eğitimler bence verimli değildi.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR123-K-Lise Matematik “İstediğim alanlarda eğitim verilmediği için eğitimler verimli olmadı.” diyerek istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmemesi’ alt teması altında yer alan diğer bir neden *‘Mahalli eğitimlerin özensiz yapılması’*dir. Bu görüşe bir öğretmen

GR26-K-Sınıf “Mahalli olarak verilen eğitimler çok özensizdi. Bana bir katkısı olmadı. Kendi imkânlarımla aldığım özel eğitimler çok daha faydalı oldu.” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmemesi’ alt teması altında yer alan bir başka neden *‘Eğitimlerin öğretmenler tarafından ciddiye alınmaması’*dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR70-E-Biyoloji *“Eğitimler öğretmenler arasında angarya olarak görülüyor bu yüzden de verimli geçmiyor.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR109-E-Lise Matematik *“Öğretmenlerin olaya sadece tatil olarak bakması ve önem vermemesi yüzünden verimli olmadı.”* diyerek eğitimlerin öğretmenler tarafından ciddiye alınmaması nedeniyle verimli geçmediğini vurgulamışlardır.

‘Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmemesi’ alt teması içerisinde yer alan bir diğer neden *‘Mesleki alana yönelik olmaması’*dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR43-K-Lise Matematik *“Eğitimler alanıma yönelik değildi, bu yüzden verim alamadım. Alanıma yönelik hiç eğitim açılmadı.”* diyerek, bir başka öğretmen

GR119-E-Fizik *“Hizmet içi eğitimler benim alanım için göre değildi, o yüzden pek faydalanamadım.”* diyerek aldıkları eğitimlerin alanlarına yönelik olmaması sebebiyle verimli geçmediğini belirtmişlerdir.

Son olarak, alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmediğini düşünen bir öğretmen *‘Teknik sorunlar yaşanması’* nedenini ortaya koymuştur. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen

GR82-E-Tarih *“Uzaktan e-konferans şeklinde verilen eğitimlerde bağlantı ve ses sorunları oluyor, bu yüzden faydalı olmuyor.”* diyerek uzaktan eğitim ile verilen hizmet içi eğitimlerde yaşanan teknik sorunlardan kaynaklı eğitimlerin verimli geçmediğini ifade etmiştir.

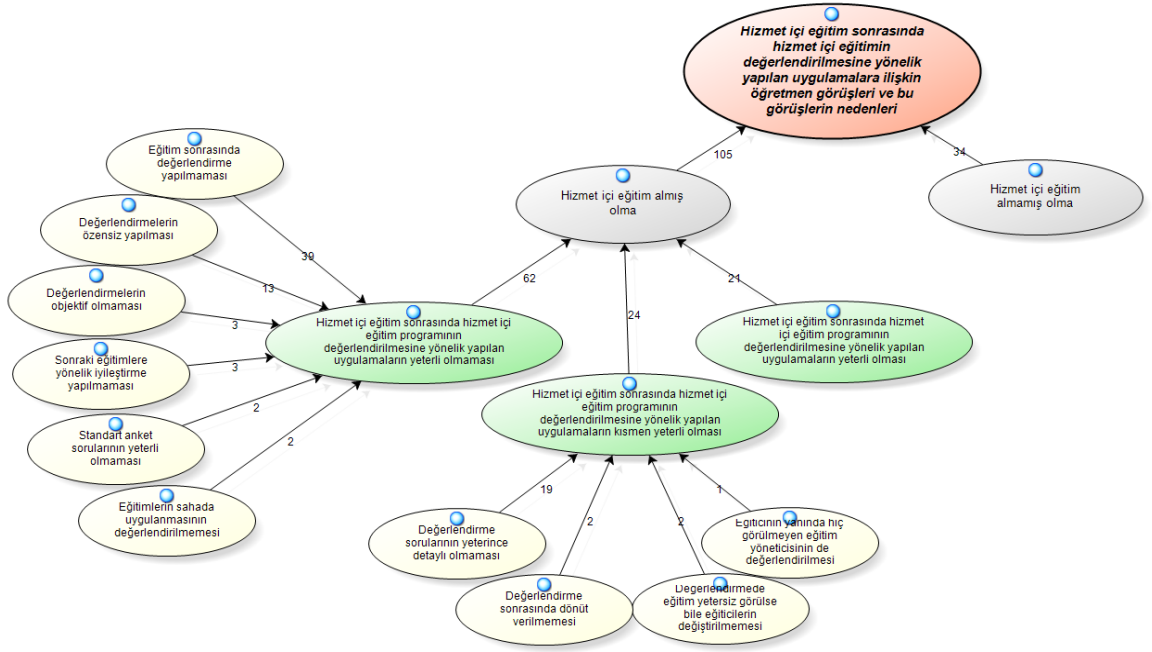
Bazı öğretmenler ise hizmet içi eğitim almadığı için hizmet içi eğitimlerin verimliliğine ilişkin soruya cevap veremeyeceğini (f: 34) belirtmişlerdir. Bir öğretmenin

GR20-K-Kimya *“BİLSEM’de henüz hizmet içi eğitim almadım bu yüzden yorum yapamıyorum.”* sözleriyle, bir diğer öğretmenin

GR136-K- Görsel Sanatlar *“Hizmet içi eğitim almadığım için bilmiyorum.”* sözleri bu görüşe kaynaklık etmektedir.

4.15. Hizmet İçi Eğitim Sonrasında Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirilmesine Yönelik Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitimin değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerine ait ifadelerle rastlanmıştır. Bu doğrultuda, **“Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitimin değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri”** ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodlar ortak özellikleri dikkate alınarak ayrılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Şekil 15’te ana tema içerisindeki alt temalar ve alt temalara ait yükleme sayıları sunulmuştur.



Şekil 15. Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitimin değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri

Şekil 15’te yer alan modelde, **“Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitimin değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri”** ana temasına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Böylece; **“Hizmet içi eğitim almış olma”** (f: 105) ve **“Hizmet içi eğitim almamış olma”** (f: 34) olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. **“Hizmet içi eğitim almış olma”** alt temasının kendi içerisinde; **“Hizmet içi eğitim**

sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olmaması' (f: 61), *'Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların kısmen yeterli olması*' (f: 26) ve *'Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olması*' (f: 21) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bazı öğretmenler ise hizmet içi eğitim almadığı için bu soruya cevap veremeyeceğini (f: 34) belirtmişlerdir.

Şekil 15 incelendiğinde, *'Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olmaması*' alt temasının en fazla yükleme yapılan alt tema olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temaya ait nedenlerin altı alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu alt gruplar; *'Eğitim sonucunda değerlendirme yapılmaması*' (f: 39), *'Değerlendirmelerin özensiz yapılması*' (f: 13), *'Değerlendirmelerin objektif olmaması*' (f: 3), *'Sonraki eğitime yönelik iyileştirme yapılmaması*' (f: 3), *'Standart anket sorularının yeterli olmaması*' (f: 2) ve *'Eğitimin sahada uygulanmasının değerlendirilmemesi*' (f: 2) olmak üzere sıralanmıştır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

'Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olmaması' alt teması içerisinde yer alan ve en çok yükleme yapılan neden *'Eğitim sonrasında değerlendirme yapılmaması*'dır. Bu görüşe bir öğretmen

GR53-K-Görsel Sanatlar "Eğitimin değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapılmıyor." sözleriyle, bir diğer öğretmen

GR93-E-Türk Dili ve Edebiyatı "Eğitim sonrasında değerlendirme ve geri bildirim olmuyor. Denetleme de zaten yok." sözleriyle, bir başka öğretmen

GR95-E-Sosyal Bilgiler "Eğitim sonrasında değerlendirme yapılmıyor." sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

'Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olmaması' alt teması içerisinde ikinci sırada yer alan neden *'Değerlendirmelerin özensiz yapılması*'dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR32-E-Türkçe “Genellikle değerlendirme göz ardı ediliyor. Değerlendirmelerin ise birkaç soruyla baştan savma bir şekilde geçirildiğini düşünüyorum.” diyerek bir diğer öğretmen

GR48-E-Fizik “Değerlendirmelerde amaç yapmış olmak için yapmak.” diyerek, bir başka öğretmen

GR67-E-Görsel Sanatlar “Sembolik değerlendirme yapıldığını düşünüyorum.” diyerek hizmet içi eğitim sonrasında eğitim programının değerlendirilmesine yönelik çalışmaların özensiz olduğunu ifade etmişlerdir.

‘Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olmaması’ alt teması altında yer alan bir diğer neden **‘Değerlendirmelerin objektif olmaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR96-E-Sosyal Bilgiler “Değerlendirmedeki kriterlere verilen puanlar dost ahbap ilişkisi çerçevesinde sübjektif biçimde veriliyor.” sözleriyle hizmet içi eğitim sonrasında eğitim programının değerlendirmesine yönelik çalışmaların nesnel olmadığını vurgulamışlardır.

‘Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olmaması’ alt teması altında yer alan bir başka neden **‘Sonraki eğitimlere yönelik iyileştirme yapılmaması’**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR82-E-Tarih “Sonraki eğitimlerde yenilik ya da olumlu yönde bir değişiklik görmedim.” diyerek, bir diğer öğretmen

GR111-E-Rehberlik “Yeterli olsaydı bir sonraki hizmet içi programlar daha iyi daha dolu olurdu.” diyerek değerlendirme sonucuna göre sonraki hizmet içi eğitimlere ilişkin iyileştirmeler yapılmadığını belirtmişlerdir.

‘Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olmaması’ alt teması içerisinde yer alan bir diğer neden **‘Standart anket sorularının yeterli olmaması’**dır. Bu görüşe bir öğretmen

GR38-E-İlköğretim Matematik “Yeterli değil, çünkü standart sorularla basit bir anketle değerlendirme yapılıyor.” diyerek diğer bir öğretmen

GR131-E-Müzik “*Kalıp anket soruları ile değerlendirilmeye çalışılmaktadır, bu da yeterli değildir.*” diyerek kaynaklık etmişlerdir.

Son olarak, hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olmadığını düşünen öğretmenler ‘*Eğitimlerin sahada uygulanmasının değerlendirilmemesi*’ nedenini ortaya koymuşlardır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR27-E-Coğrafya “*Verilen eğitimi öğretmenin sınıfta yapıp yapmadığı sorgulanmıyor.*” diyerek, diğer bir öğretmen

GR116-K-Görsel Sanatlar “*...aradan 1 yıl geçtikten sonra tekrar geri dönüş yapılarak, eğitimin sınıf ortamında nasıl ve ne kadar işe yaradığı konusunda değerlendirme istenmiyor.*” diyerek hizmet içi eğitimlerin sahada uygulanmasının değerlendirilmemesinden kaynaklı değerlendirme uygulamalarını yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

İkinci sırada yer alan ‘*Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların kısmen yeterli olması*’ alt temasının nedenleri incelendiğinde dört alt gruba ayrıldığı görülmüştür. Bu alt gruplar; ‘*Değerlendirme sorularının yeterince detaylı olmaması*’ (f: 19), ‘*Değerlendirme sonrasında dönüt verilmemesi*’ (f: 2), ‘*Değerlendirmede eğitim yetersiz görülse bile eğitimcilerin değiştirilmemesi*’ (f: 2) ve ‘*Eğiticinin yanında hiç görülmeyen eğitim yöneticisinin de değerlendirilmesi*’ (f: 1) şeklinde sıralanmıştır.

‘*Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların kısmen yeterli olması*’ alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmenlerin en fazla ‘*Değerlendirme sorularının yeterince detaylı olmaması*’ nedenine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bir öğretmen

GR39-K-Sınıf “*İnternet üzerinden form dolduruluyor. Sorular çok üstü kapalı ve yüzeysel daha derine inilmeli.*” diyerek, bir başka öğretmen

GR92-E-Sosyal Bilgiler “*Ölçme değerlendirme soruları detaylı değil, bazen yeterli olmamaktadır.*” diyerek, bir diğer öğretmen

GR102-E-Felsefe “*Kısmen yeterli değerlendirme yapılıyor. Uygulama sonrasında yapılan değerlendirme eğitime tam olarak uymalı, hangi davranışı yokladığı tam olarak anlaşılmalı. Sorular daha detaylı olmalı. Bu konuda bazı eksiklikler olduğunu*

düşünüyorum.” diyerek hizmet içi eğitimleri değerlendirmeye yönelik soruların detaylı olmadığı, bu nedenle değerlendirme uygulamalarının kısmen yeterli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

‘Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların kısmen yeterli olması’ alt teması içerisinde yer alan bir diğer neden **‘Değerlendirme sonrasında dönüt verilmemesi’**dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen

GR3-E-Türk Dili ve Edebiyatı *“Verilen eğitimden sonra yapılan değerlendirme sonucunda herhangi bir dönüt tarafıma yapılmadı.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR35-K-Bilişim Teknolojileri *“Değerlendirme sonrasında öğretmenlere geri dönüt verilmiyor.”* diyerek hizmet içi eğitim sonrası yapılan değerlendirmelere yönelik dönüt verilmediği için kısmen yeterli olduğunu düşündükleri yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

‘Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların kısmen yeterli olması’ alt teması içerisinde yer alan bir başka neden **‘Değerlendirmede eğitim yetersiz görülse bile eğiticilerin değiştirilmemesi’**dir. Bu görüşe bir öğretmen

GR50-K-İngilizce *“Birçok kişi tarafından yetersiz olarak görülmesine rağmen farklı bir zamanda düzenlenen aynı eğitime aynı kişiler tekrar görevlendiriliyor.”* sözleriyle, diğer bir öğretmen

GR73-E-Teknoloji Tasarım *“Yapılan değerlendirme sonucuna göre olumsuzlukları gideren çalışmalar yapılmalı. Beğenilmeyen eğiticiler yeniden görev almamalı”* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Son olarak hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların kısmen yeterli olduğunu düşünen bir öğretmen **‘Eğiticinin yanında hiç görülmeyen eğitim yöneticisinin de değerlendirilmesi’** nedenini ortaya koymuştur. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen

GR97-K-Türk Dili ve Edebiyatı *“Eğitim yöneticisini hiç görmeden onu da değerlendirmemiz isteniyor. Yanlış bir uygulama sadece öğretmenleri değerlendirmeliyiz.”* diyerek eğitim yöneticisine yönelik değerlendirme yapılmaması gerektiğini belirtmiştir.

En az yükleme yapılan alt tema *‘Hizmet içi eğitimlerin sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olması’* alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğretmen

GR75-E-Rehberlik *“Hizmet içi eğitimlerin sonrasında yeterli değerlendirme yapılıyor.”* diyerek, başka bir öğretmen

GR122-E-Coğrafya *“Genelde sözlü değerlendirmeler yapıyoruz. Bazen de sürece yönelik değerlendirme formları dolduruluyor. Yeterli oluyor.”* diyerek, diğer bir öğretmen

GR127-E-Sosyal Bilgiler *“MEBBİS uygulaması üzerinden eğitim içeriği, eğitimi veren kişinin yeterliliği ile ilgili değerlendirmelerin yeterli olduğunu düşünüyorum.”* diyerek, hizmet içi eğitimler sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların yeterli olduğunu düşündükleri yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı öğretmenler ise hizmet içi eğitim almadığı için bu soruya cevap veremeyeceğini (f: 34) belirtmişlerdir. Bir öğretmenin

GR60-E-Müzik *“Hizmet içi eğitim almadım, bu yüzden değerlendirme yapıp yapılmadığını bilmiyorum.”* diyerek, bir diğer öğretmen

GR84-E-Felsefe *“Eğitim almadığım için bilemiyorum.”* diyerek hizmet içi eğitim almadığı için eğitimlerin değerlendirilmesine ilişkin görüş bildiremeyeceklerini ifade etmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara, sonuçların ilgili alan yazınıla karşılaştırıldığı tartışma bölümüne ve araştırma sonuçlarına bağlı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Araştırmada öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan lisans eğitimine ilişkin görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait sonuçlar incelendiğinde; bu ana temanın yükleme sayısına göre sırasıyla **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi almama”**, **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde lisans eğitimi alma”** ve **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi alma”** alt temalarından oluştuğu belirlenmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; en fazla yükleme yapılan **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi almama”** alt temasına ait nedenlerin ‘Özel yeteneklilerle ilgili ders almamış olma’, ‘Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olma ve formasyonda da böyle bir ders almamış olma’, ‘Lisans eğitimi döneminde BİLSEM gibi özel eğitim veren kurumların olmaması’, ‘Dersi veren alan uzmanının olmaması’ ve ‘Özel eğitim öğretmenliği mezunu olmama’ olmak üzere beş alt grup; ikinci sırada yükleme yapılan **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde lisans eğitimi alma”** alt temasına ait nedenlerin ‘Sadece özel eğitim dersini almış olma’, ‘Sadece çalıştay, konferans, seminer şeklinde eğitim almış olma’, ‘Yeterince çalıştay, konferans vb. eğitimlere katılmama’ ve ‘Özel eğitim dersinde sadece zihinsel engelli çocuklara yönelik eğitim almış olma’ olmak üzere dört alt grup; en az yükleme yapılan **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi alma”** alt temasına ait nedenlerin ise ‘Aldığı eğitimden memnun olma’, ‘Alanı gereği özel yeteneklilerle ilgili yeterli eğitimi almış olma’, ‘Çok sayıda özel eğitim dersi almış olma’ ve ‘İyi bir üniversiteden mezun olmuş olma’ olmak üzere dört alt grup altında toplandığı belirlenmiştir.

2. Araştırmada özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait sonuçlar incelendiğinde; bu ana temanın **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almama”**, **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim alma”** ve **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim alma”** alt temalarından oluştuğu belirlenmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; en fazla yükleme yapılan **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almama”** alt temasına ait nedenlerin ‘Hizmet içi eğitimlerin açılmaması’, ‘Hizmet içi eğitimlere katılmama’, ‘Eğitimlerin sayısının az olması’, ‘Kendi çabasıyla bilgi edinme’, ‘Eğitimlerden haberdar olmama’, ‘Eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmemesi’, ‘Eğitimlerin sürekli ve düzenli yapılmaması’, ‘Eğitimlere başvurmuş olmasına rağmen eğitimlerin çıkmaması’, ‘Eğitimlerin içeriklerinin güncel olmaması’ ve ‘Hizmet içi eğitimleri faydalı bulmaması’ olmak üzere on grup; ikinci sırada yükleme yapılan **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde hizmet içi eğitim alma”** alt temasına ait nedenlerin ‘Az sayıda hizmet içi eğitime katılmış olma’, ‘Eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olması’, ‘Yeterince eğitim düzenlenmemesi’, ‘Kendi imkânlarını kullanarak eğitimlere katılmış olma’, ‘Eğitimlerin süresinin yeterli olmaması’, ‘Eğitimlerin alanında yeterince uzman kişiler tarafından verilmemesi’, ‘Eğitimlerin saatleri ile ders saatlerinin çakışması’, ‘Uzaktan eğitimlerin yüz yüze eğitim kadar etkili olmaması’, ‘Bazı eğitimlerin nitelikli yürütülmemesi’, ‘Eğitim alan grupların kalabalık olması’, ‘Sadece göreve ilk başladığı senelerde eğitim almış olma’ ve ‘Sadece BİLSEM’de göreve başlamadan önce verilen eğitimleri almış olma’ on iki alt grup; en az yükleme yapılan **“Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim alma”** alt temasına ait nedenlerin ise ‘Kurum ve üniversite işbirliği ile yapılan hizmet içi eğitimleri almış olma’, ‘Çok sayıda hizmet içi eğitim almış olma’, ‘Bakanlık tarafından yapılan hizmet içi eğitimleri almış olma’, ‘Kurumdaki öğretmenlerden hizmet içi eğitim almış olma’ ve ‘Ulusal ve uluslararası düzeyde kongrelere katılmış olma’ olmak üzere beş alt grup altında toplandığı belirlenmiştir.
3. Araştırmada BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşlerine ait sonuçlar incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan ve

almayan öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Böylece; **“Hizmet içi eğitim almış olma”** ve **“Hizmet içi eğitim almamış olma”** olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. **“Hizmet içi eğitim almış olma”** alt temasının kendi içerisinde; **‘Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler’**, **‘Proje hazırlama eğitimleri’**, **‘Akıl ve zekâ oyunları eğitimleri’**, **‘Alan bilgisi eğitimleri’**, **‘Teknoloji ile ilgili eğitimler’**, **‘Destek eğitim odası eğitimleri’**, **‘Etkinlik hazırlama eğitimleri’**, **‘Grafik ve dijital tasarım eğitimleri’**, **‘Program geliştirme eğitimleri’**, **‘Yaratıcı drama eğitimleri’**, **‘Dil becerileri eğitimleri’**, **‘Patent eğitimleri’** ve **‘Etkili iletişim eğitimleri’** şeklinde on dört alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin bir kısmının BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra hizmet içi eğitim aldıklarını belirten öğretmenler en fazla **“Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler”** aldıklarına vurgu yapmışlardır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; bu alt temanın **‘Özel yeteneklilerin eğitimi’**, **‘Özel yeteneklilerin eğitiminde eğitici eğitimi’**, **‘Özel yetenekli öğrencileri tanıma eğitimi’** ve **‘Özel yetenekli öğrencilere danışmanlık eğitimi’** olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı görülmüştür. Ayrıca **“Alan bilgisi eğitimleri”** alt temasının kendi içerisinde **‘Fizik’**, **‘Rehberlik’**, **‘Müzik’**, **‘Fen ve teknoloji’**, **‘Sınıf öğretmenliği’**, **‘Görsel sanatlar’**, **‘Matematik’**, **‘İngilizce’**, **‘Sosyal bilimler’**, **‘Türk dili ve edebiyatı’** ve **‘Geometri’** olmak üzere on bir alt gruba; **“Teknoloji ile ilgili eğitimler”** alt temasının kendi içerisinde **‘Robotik kodlama eğitimleri’**, **‘Teknoloji kullanımı eğitimleri’**, **‘WEB 2.0 eğitimleri’** ve **‘Yazılım geliştirme eğitimleri’** olmak üzere dört alt gruba; **“Destek eğitim odası eğitimleri”** alt temasının kendi içerisinde **‘Destek eğitim odası eğitici eğitimi’** ve **‘Destek eğitim odası farkındalık kursu’** olmak üzere iki alt gruba; **“Dil becerileri eğitimleri”** alt temasının ise kendi içerisinde **‘Hızlı okuma’**, **‘Yaratıcı yazma’** ve **‘Masal anlatıcılığı’** olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Araştırmada BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait sonuçlar incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Böylece; **“Hizmet içi eğitim almış olma”** ve **“Hizmet içi eğitim almamış olma”** olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. **“Hizmet içi eğitim almış olma”** alt temasının kendi içerisinde; **‘Mesleki gelişimi sağlama’**, **‘Özel yetenekli öğrencilere ilişkin farkındalığı’**

artırma, *‘İletişim becerisini geliştirme’*, *‘Alan bilgisini artırma’*, *‘Kişisel gelişimi sağlama’*, *‘Çok yönlü bakış açısını geliştirme’*, *‘Problem çözme becerisini geliştirme’*, *‘Teknolojiyi kullanma becerisini geliştirme’* ve *‘BİLSEM’i tanımayı sağlama’* şeklinde dokuz alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler ise BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin sağladığı katkılara ilişkin öğretmen görüşleri detaylı incelendiğinde; en fazla yükleme yapılan *‘Mesleki gelişimi sağlama’* alt temasının kendi içerisinde *‘Mesleki bilgisini artırma’*, *‘Etkinlik hazırlama becerisini geliştirme’*, *‘Proje hazırlama becerisini geliştirme’*, *‘Eğitim programı hazırlamayı öğrenme’* ve *‘Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma’* olmak üzere beş alt gruba; ikinci sırada yükleme yapılan *‘Özel yetenekli öğrencilere ilişkin farkındalığı artırma’* alt temasının kendi içerisinde *‘Özel yetenekli öğrencileri tanımayı sağlama’* ve *‘Özel yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarının farkına varmayı sağlama’* olmak üzere iki alt gruba; üçüncü sırada yükleme yapılan *‘İletişim becerisini geliştirme’* alt temasının kendi içerisinde *‘Diğer BİLSEM öğretmenleriyle iletişimi sağlama’* ve *‘Öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilmeyi sağlama’* olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Araştırmada BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşlerine ait sonuçlara bakıldığında; bu ana temanın *“Teknoloji ile ilgili eğitimler”*, *“Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler”*, *“Alan bilgisi eğitimleri”*, *“Meslek bilgisi dersleri ile ilgili eğitimler”*, *“Proje hazırlama eğitimleri”*, *“Etkili iletişim eğitimleri”*, *“Akıl ve zekâ oyunları eğitimleri”*, *“Dil becerileri ile ilgili eğitimler”*, *“Materyal geliştirme eğitimleri”* ve *“BİLSEM’i tanıma ile ilgili eğitimler”* olmak üzere on alt temaya ayrıldığı tespit edilmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; en fazla yükleme yapılan *“Teknoloji ile ilgili eğitimler”* alt temasının kendi içerisinde *‘Robotik kodlama eğitimleri’*, *‘Teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimler’*, *‘Yazılımlar ile ilgili eğitimler’*, *‘3D eğitimleri’*, *‘WEB 2.0 eğitimleri’* ve *‘Yapay zekâ ile ilgili eğitimler’* olmak üzere altı alt gruba; *“Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler”* alt temasının kendi içerisinde *‘Öğrencilerin eğitimleri ile ilgili eğitimler’*, *‘Öğrencileri tanıma ile ilgili eğitimler’*, *‘Öğrencilerle ilgili farkındalık eğitimi’* ve *‘Öğrencilerin duyuşsal gelişimleri ile ilgili eğitimler’* dört alt gruba

ayrıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca **“Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler”** alt teması içerisinde yer alan ‘Öğrencilerle ilgili farkındalık eğitimi’ alt temasının da kendi içerisinde ‘Öğrencilerin davranış biçimleri ile ilgili farkındalık eğitimi’, ‘Öğrencilerin beklentileri ile ilgili farkındalık eğitimi’, ‘Öğrencilerin psikolojik özellikleri ile ilgili farkındalık eğitimi’, ‘Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmeyle ilgili farkındalık eğitimi’, ‘Öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili farkındalık eğitimi’ ve ‘Zekâ türleri ile ilgili farkındalık eğitimi’ olmak üzere altı alt gruba ayrıldığı belirlenmiştir. Diğer alt temalar detaylı incelendiğinde ise **“Alan bilgisi eğitimleri”** alt temasının kendi içerisinde ‘Görsel sanatlar’, ‘Müzik’, ‘İngilizce’, ‘Rehberlik’, ‘Matematik’, ‘Fizik’, ‘Fen ve teknoloji’, ‘Kimya’ ve ‘Coğrafya’ olmak üzere dokuz alt gruba; **“Meslek bilgisi dersleri ile ilgili eğitimler”** alt temasının ise kendi içinde ‘Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili eğitimler’, ‘Program geliştirme ile ilgili eğitimler’, ‘Bilimsel araştırma teknikleri ile ilgili eğitimler’, ‘Sınıf yönetimi ile ilgili eğitimler’ ve ‘Ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitimler’ olmak üzere beş alt gruba; **“Etkili iletişim eğitimleri”** alt temasının ‘Öğrencilerle iletişim eğitimleri’ ve ‘Velilerle iletişim eğitimleri’ olmak üzere iki alt gruba **“Dil becerileri ile ilgili eğitimler”** alt temasının ‘Masal-hikâye anlatıcılığı eğitimi’, ‘Güzel konuşma eğitimi’ ve ‘Hızlı okuma eğitimi’ olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir.

6. Araştırmada BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine ait sonuçlar incelendiğinde; bu ana temanın **‘Kurum ile ilgili sorunlar’**, **‘Öğretmen ile ilgili sorunlar’**, **‘Öğrenci ile ilgili sorunlar’**, **‘Aile ile ilgili sorunlar’** ve **‘İdare ile ilgili sorunlar’** olmak üzere beş alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bazılarının ise BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra herhangi bir sorun yaşamadıkları yönünde görüşleri belirlenmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; en fazla yükleme yapılan **“Kurum ile ilgili sorunlar”** alt temasının kendi içerisinde ‘Materyal yetersizliklerinin olması’, ‘Çalışma saatlerinin uygun olmaması’, ‘Binaların donanımsız olması’, ‘Öğretim programlarının olmaması’, ‘Laboratuvarların yetersiz olması’, ‘Sınıfların kalabalık olması’, ‘BİLSEM mevzuatının yetersiz olması’, ‘Grupların karma olması’, ‘Bütçenin yetersiz olması’, ‘Öğrenci tanılanmasında sorun yaşanması’ ve ‘Verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması’ olarak üzere on bir alt gruba; yükleme sırasına göre **“Öğretmen ile ilgili**

sorunlar” alt temasının kendi içerisinde ‘Etkinlik hazırlamada sorun yaşaması’, ‘Proje hazırlama süreçlerinde sorun yaşaması’, ‘Özel yetenekli öğrencilerin davranışlarıyla başa çıkamaması’, ‘Etkili iletişim kuramaması’, ‘Teknolojiyi yeterince kullanamaması’, ‘BİLSEM’e uyum sağlayamaması’, ‘Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemesi’, ‘Öğrencilere nasıl davranacağını bilmemesi’, ‘Öğrencileri tanımaması’, ‘Öğrencilere nasıl danışmanlık yapılacağını bilmemesi’ ve ‘Bilimsel araştırma tekniklerini bilmemesi’ olmak üzere on bir alt gruba; **“Öğrenci ile ilgili sorunlar”** alt temasını kendi içerisinde ‘Derse ilgisiz olmaları’, ‘Ders saatlerinde yorgun olmaları’, ‘Devamsızlık yapmaları’, ‘Yüksek egolu olmaları’, ‘Motivasyonlarının düşük olması’ ve ‘Sanatsal alanlara yönelik olumsuz tutumlarının olması’ şeklinde altı gruba; **“Aile ile ilgili sorunlar”** alt temasının kendi içerisinde ‘Yüksek beklentilerinin olması’ ve ‘Baskıcı tutumlarının olması’ olmak üzere iki alt gruba ve en fazla yükleme yapılan **“İdare ile ilgili sorunlar”** alt temasının kendi içerisinde ‘Yeniliklere açık olmamaları’ ve ‘Özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmamaları’ olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir.

7. Araştırmada BİLSEM’de karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; bu ana temanın **“Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri”**, **“Öğretmen ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri”**, **“Sorun yaşamadığı için çözüm önerisinde bulunmama”**, **“Öğrenci ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri”**, **“Aile ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri”** ve **“İdare ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri”** olmak üzere altı alt temaya ayrıldığı tespit edilmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **“Kurum ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri”** alt temasının kendi içerisinde ‘Hizmet içi eğitimler düzenlenmeli.’, ‘BİLSEM’ler okullaştırılmalı.’, ‘BİLSEM’e ayrılan bütçe artırılmalı.’, ‘Binalar daha donanımlı hale getirilmeli.’, ‘Materyal desteği sağlanmalı.’, ‘Eğitim programları bireyselleştirilmeli.’, ‘Laboratuvarlar daha donanımlı hale getirilmeli.’, ‘Bireyselleştirilmiş eğitim ortamı hazırlanmalı.’, ‘BİLSEM’ler ve okullar arasındaki iş birliği artırılmalı.’, ‘Sınıf seviyeleri düzenlenmeli.’, ‘Sınıf sayıları düzenlenmeli.’, ‘Öğrenci tanılama süreçleri düzenlenmeli.’, ‘İlçelere BİLSEM açılmalı.’ ve ‘BİLSEM mevzuatı yeniden hazırlanmalı.’ şeklinde on dört alt gruba; **“Öğretmen ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri”** alt temasının kendi içerisinde ‘Ders içi etkinlikler

zenginleştirilmeli.’, ‘Okul içerisinde iş birliği artırılmalı.’, ‘Teknoloji kullanımı artırılmalı.’ ve ‘Öğretmenler kişisel gelişimlerine önem vermeli.’ şeklinde dört alt gruba; **“Öğrenci ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri”** alt temasının kendi içerisinde ‘Öğrenciler BİLSEM’de daha çok vakit geçirmeli.’, ‘BİLSEM çalışmaları öğrencilerin okul başarılarına katkı sağlamalı.’, ‘Sanatsal faaliyetlere yönelik farkındalık artırılmalı.’ ve ‘Öğrencilerin okuldaki çalışmaları takip edilmeli.’ şeklinde dört gruba ayrıldığı; **“Aile ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri”** alt temasının ‘Velilere farkındalık kazandırılmalı.’ şeklinde ve **“İdare ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri”** alt temasının ise ‘İdareciler açık fikirli olmalı.’ şeklinde tek alt gruptan oluştuğu tespit edilmiştir.

8. Araştırmada bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşlerine ait sonuçlar incelendiğinde; bu ana temanın yükleme sırasına göre **‘Güncel olmalı.’**, **‘Alanında uzman kişiler tarafından verilmeli.’**, **‘Sınıfta uygulanabilir eğitimler olmalı.’**, **‘Özel yetenekli öğrencilerle ilgili olmalı.’**, **‘Uygulamalı olmalı.’**, **‘Branşlara göre ayrı eğitimler olmalı.’**, **‘Öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olmalı.’**, **‘Verimli olmalı.’**, **‘Eğitici olmalı.’**, **‘Disiplinler arası etkileşimi sağlamalı.’**, **‘Sürekli ve sistematik şekilde düzenlenmeli.’**, **‘Dünya standartlarında olmalı.’**, **‘Zenginleştirilmiş etkinlikleri içermeli.’**, **‘Akademik bilgi içeren eğitimler olmalı.’** ve **‘Ulaşılabilir olmalı.’** şeklinde on beş alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir.
9. Araştırmada BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri ait sonuçlar incelendiğinde; bu ana temanın **‘Bakanlığın iletişim kanallarından’**, **‘WhatsApp gruplarından’**, **‘Sosyal medya hesaplarından’**, **‘İnternette’**, **‘Bireysel çabayla’**, **‘Özel kurumların sitelerinden’** ve **‘Zümre öğretmenlerinden’** şeklinde yedi alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; en fazla yükleme yapılan **“Bakanlığın iletişim kanallarından”** alt temasının ise kendi içerisinde ‘Okul idaresine gelen resmi yazılardan’, ‘MEBBİS kanalından’, ‘Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünden (ORGM)’, ‘e-posta ile’, ‘SMS ile’, ‘Resen görevlendirme ile’, ‘BİLSEM Türkiye koordinatörlerinden’ ve ‘Genel Müdürlükteki tanındıklardan’ olmak üzere sekiz alt gruba ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

10. Araştırmada BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların ulaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait sonuçlar incelendiğinde; bu ana temanın ***“BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırılması”***, ***“BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırılmaması”*** ve ***“BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların kısmen yeterince kişiye ulaştırılması”*** olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; en fazla yükleme yapılan ***“BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırılması”*** alt temasını oluşturan nedenlerin ‘İdare tarafından düzenli duyurulması’, ‘Yeterince kişiye ulaşması ile ilgili sorun yaşanmaması’, ‘Sosyal medya araçlarından yararlanılması’, ‘Duyurulara erişimin kolay olması’ ve ‘Öğretmenlerin duyuruları birbiriyle paylaşması’ olmak üzere beş alt grup; ikinci sırada yükleme yapılan ***“BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırılmaması”*** alt temasını oluşturan nedenlerin ‘Duyurulardan haberdar olunmaması’, ‘Yeterli sayıda eğitimin düzenlenmemesi’ ve ‘Farklı iletişim kanallarıyla duyurulmaması’ olmak üzere üç alt grup; en az yükleme yapılan ***“BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların kısmen yeterince kişiye ulaştırılması”*** alt temasını oluşturan nedenlerin ‘Duyurulara ilişkin resmi yazıların zamanında ulaştırılmaması’, ‘Kişisel takibin gerekmesi’, ‘Duyuruların belirli kişilere yapılması’, ‘Az sayıda kişiye ulaşması’ ve ‘İdarenin sadece gerekli gördüğü faaliyetleri duyurması’ olmak üzere beş alt grup altında toplandığı belirlenmiştir.

11. Araştırmada BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine ait sonuçlar incelendiğinde; bu ana temanın kendi içerisinde ***“Eğitime katılmadığı için yorum yapamaması”***, ***“Ders saatleri ile çakışması”***, ***“Yol, yevmiye ve konaklama sorunlarının yaşanması”***, ***“İçeriklerin yeterli olmamasından kaynaklı katılmak istememesi”***, ***“Eğitim kontenjanlarının yeterli olmaması”***, ***“Yeterli sayıda eğitim düzenlenmemesi”***, ***“Eğiticilerin alanında uzman olmaması”***, ***“Eğitimlerin süresinin yetersiz olması”***, ***“Ailesel sebeplerden katılım sağlayamaması”***, ***“Aynı kişilerin eğitimlere alınması”***, ***“Çevrimiçi eğitimlerde teknik sorunlar yaşanması”***, ***“Eğitime başvurulurken***

alan kısıtlamasının olması”, “İstek ve ihtiyaca yönelik tercih yapamaması”, “Eğitimlerin sürekli olmaması” ve “Eğitim duyurularının yapılmaması” olmak üzere on beş alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin herhangi bir sorun yaşamadığı yönünde görüşleri tespit edilmiştir.

12. Araştırmada alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma durumuna ilişkin öğretmen görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait sonuçlar incelendiğinde; bu ana temanın *“Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşması”, “Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen amacına ulaşması” ve “Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmaması”* olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler ise hizmet içi eğitim almadığı için bu soruya cevap veremeyeceğini yönünde görüşleri belirlenmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; en fazla yükleme yapılan *“Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşması”* alt temasını oluşturan nedenlerin *‘Eğitimlerin faydalı olduğunu düşünme’, ‘Mesleki gelişime katkı sağlama’, ‘Öğrendiği bilgileri etkinliklerde kullanabilme’ ve ‘Farklı öğretmenlerle işbirliği sağlama’* olmak üzere dört alt grup; ikinci sırada yükleme yapılan *“Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen amacına ulaşması”* alt temasını oluşturan nedenlerin *‘Eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olması’, ‘Eğitmenlerin kısmen yeterli olması’, ‘Verilen bilgilerin yeterince kullanılamaması’, ‘Yeterince uygulama yapılmaması’, ‘Eğitimlerin özensiz yapılması’ ve ‘Eğitimlerin yeterince güncel olmaması’* olmak üzere altı alt grup; en az yükleme yapılan *“Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmaması”* alt temasını oluşturan nedenlerin ise *‘Eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmaması’, ‘Yeterince eğitim düzenlenmemesi’, ‘Eğitimlerin süre bakımından yetersiz olması’, ‘Eğitmenlerin donanımlı olmaması’ ve ‘Eğitimlerin ihtiyaca yönelik olmaması’* olmak üzere beş alt grup altında toplandığı belirlenmiştir.

13. Araştırmada alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerine ilişkin öğretmen görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait sonuçlar incelendiğinde; bu ana temanın *“Aldıkları hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olması”, “Aldıkları hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmaması” ve “Aldıkları hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olması”* olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı tespit edilmiştir. Bazı öğretmenlerin ise hizmet içi eğitim almadığı için bu soruya cevap veremeyeceğini yönünde görüşleri belirlenmiştir. Yapılan detaylı inceleme

sonucunda; en fazla yükleme yapılan **“Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olması”** alt temasını oluşturan nedenlerin ‘Yeterince detaylı verilmemesi’, ‘Belirlenen sürede verilememesi’, ‘Alanlara yönelik olmaması’, ‘Uzman kişiler tarafından oluşturulmaması’, ‘İhtiyaca göre planlanmaması’, ‘Uygulamada karşılık bulamaması’, ‘Akademik araştırmaların az olması’ ve ‘Uzaktan eğitim ile yeterince verilememesi’ olmak üzere sekiz alt grup; ikinci sırada yükleme yapılan **“Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmaması”** alt temasını oluşturan nedenlerin ‘Beklenen düzeyde olmaması’, ‘Uzman kişiler tarafından hazırlanmaması’, ‘Güncel olmaması’, ‘Az sayıda eğitim düzenlendiği için içeriklerinin bağlantılı olmaması’ ve ‘Öğretmenlerin gelişimini desteklememesi’ şeklinde olmak üzere beş grup ve en az yükleme yapılan **“Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olması”** alt temasını oluşturan nedenlerin ise ‘İçeriğin beklentiyi karşılaması’, ‘İhtiyaca yönelik olması’, ‘Uzman kişiler tarafından hazırlanması’ ve ‘Eğitimlerin uygulanabilir olması’ olmak üzere dört alt grup altında toplandığı belirlenmiştir.

14. Araştırmada alınan hizmet içi eğitimlerin verimliliğine ilişkin öğretmen görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait sonuçlar incelendiğinde; bu ana temanın **“Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçmesi”**, **“Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmesi”** ve **“Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmemesi”** olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı tespit edilmiştir. Bazı öğretmenlerin ise hizmet içi eğitim almadığı için bu soruya cevap veremeyeceğini yönünde görüşleri belirlenmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; en fazla yükleme yapılan **“Alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçmesi”** alt temasını oluşturan nedenlerin ‘Eğitimlerin alanında yeterince daha uzman kişiler tarafından verilmemesi’, ‘Yeterince uygulamalı olmaması’, ‘Eğitim saatleri ile ders saatlerinin çakışması’, ‘İçeriklerin bazen basit düzeyde olması’, ‘Eğitimlerin süresinin yeterli olmaması’, ‘İçeriklerin alanlara göre düzenlenmemesi’, ‘Eğitimler sonrasında ürün ortaya çıkmaması’, ‘Çevrimiçi eğitimlerde etkileşimin az olması’, ‘Uygulanabilirliğin az olması’ ve ‘İlgi duyulmayan alanlarda resen görevlendirme yapılması’ olmak üzere on alt grup; ikinci sırada yükleme yapılan **“Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmesi”** alt temasını oluşturan nedenlerin ‘Diğer BİLSEM öğretmenleriyle paylaşım yapmayı sağlaması’, ‘Eğitimlerin bilgi seviyesini artırması’, ‘Eğitimlerin amaca uygun olması’, ‘Güncel gelişmeleri

öğrenme imkânı sağlaması', 'Öğrendiği bilgileri derslerde kullanabilmesini sağlaması', 'Eğitimleri veren kişilerin uzman olması' ve 'Yeni fikirler üretebilmeyi sağlaması' olmak üzere yedi alt grup; en az yükleme yapılan **"Alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmemesi"** alt temasını oluşturan nedenlerin ise 'Uzman kişiler tarafından verilmemesi', 'İstek ve ihtiyaçlar doğrultusunda olmaması', 'Mahalli eğitimlerin özensiz yapılması', 'Eğitimlerin öğretmenler tarafından ciddiye alınmaması', 'Mesleki alana yönelik olmaması' ve 'Teknik sorunlar yaşanması' olmak üzere altı alt grup altında toplandığı belirlenmiştir.

15. Son olarak araştırmada hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitimin değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait sonuçlar incelendiğinde; bu ana temanın **"Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olmaması"**, **"Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların kısmen yeterli olması"** ve **"Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olması"** olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı tespit edilmiştir. Bazı öğretmenlerin ise hizmet içi eğitim almadığı için bu soruya cevap veremeyeceğini yönünde görüşleri belirlenmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda en fazla yükleme yapılan **"Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olmaması"** alt temasına ait nedenlerin 'Eğitim sonucunda değerlendirme yapılmaması', 'Değerlendirmelerin özensiz yapılması', 'Değerlendirmelerin objektif olmaması', 'Sonraki eğitimlere yönelik iyileştirme yapılmaması', 'Standart anket sorularının yeterli olmaması' ve 'Eğitimlerin sahada uygulanmasının değerlendirilmemesi' olmak üzere altı alt grup; ikinci sırada yükleme yapılan **"Hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların kısmen yeterli olması"** alt temasına ait nedenlerin 'Değerlendirme sorularının yeterince detaylı olmaması', 'Değerlendirme sonrasında dönüt verilmemesi', 'Değerlendirmede eğitim yetersiz görülse bile eğitimcilerin değiştirilmemesi' ve 'Eğiticinin yanında hiç görülmeyen eğitim yöneticisinin de değerlendirilmesi' olmak üzere dört alt grup altında toplandığı belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada, BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sonuçlar, bu konuyla ilgili daha önceden yapılmış olan ve alan yazında kendisine yer edinen çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan lisans eğitime ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi almadığı yönünde görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmenler bu durumun nedenlerini “özel yeteneklilerle ilgili ders almamış olma, Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olma ve formasyonda da böyle bir ders almamış olma, lisans eğitimi döneminde BİLSEM gibi özel eğitim veren kurumların olmaması, dersi veren alan uzmanının olmaması ve özel eğitim öğretmenliği mezunu olmama” şeklinde ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde, mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte öğretmenlere lisans eğitimlerinde özel yeteneklilerin eğitimleri konusunda yeterli düzeyde eğitim verilmediğini ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmıştır. Hong, Greene ve Hartzell (2011) tarafından yapılan bir araştırmada özel yeteneklilerin öğretmenlerinin; özellikle hizmet öncesinde özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin daha çok eğitime ihtiyaç duydukları ancak bu şekilde bu alanda uzmanlaşarak kendi özelliklerini eğitim ortamına yansıtabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Kurnaz, Tüybek ve Taşkesen (2009) tarafından sınıf öğretmenlerinin özel yeteneklilere ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada, öğretmenler özel yeteneklilerin eğitimleri konusunda zorlandıklarını, bu sorunun çözümü için öğretmenlere lisans eğitimlerinde özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili ders verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Choe (2016) tarafından yapılan araştırmada da Kore’de özel yeteneklilere ilişkin ders veren öğretmenlerin lisans eğitimlerinde herhangi bir şekilde bu alanla ilgili eğitim almadıkları ifade edilmiş, öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin eğitim verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yılmaz ve Yılmaz (2021) tarafından yönetici ve öğretmenlerin BİLSEM’de verilen eğitimlere ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada ise araştırma sonuçlarıyla benzer nitelikte öğretmenlere lisans eğitimlerinde özel yeteneklilerle ilgili ders verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Kargın (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde özel yetenekli

öğrencilerin eğitimine yönelik eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte; Bangel, Moon ve Capobianco (2010) tarafından yapılan araştırmada da hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarına özel yeteneklilerle ilgili eğitim verilmesi gerektiği düşüncesinden yola çıkılarak dokuz haftalık bir hizmet öncesi eğitim programı uygulanmış ve araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özel yeteneklilerin ihtiyaçları ve özellikleri konusunda farkındalık kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bolat (2019) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre özel yeteneklilerle ilgili farkındalık düzeyleri incelenmiş ve mevcut araştırmada ortaya konan Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olma ve formasyonda da böyle bir ders almamış olma nedenini destekler nitelikte en düşük farkındalık düzeyinin Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde; mevcut araştırmada ortaya konan özel yeteneklilerin eğitimi dersini verecek alan uzmanının olmaması nedenini destekler nitelikte özel yeteneklilerin eğitimi konusunda eğitim almış uzman akademisyenlerin sayısının katılımcılar tarafından yetersiz görüldüğü araştırma sonuçlarına rastlanmıştır (Bilgiç, 2017; Şahin, 2020). Yapılan alan yazın taraması sonucunda da öğretmenlere lisans eğitimlerinde özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili eğitimler verilmesi gerektiğini ifade eden birçok araştırmaya rastlanmıştır (Ağca, 2019; Atik, 2007; Bangel, Moon ve Capobianco, 2010; Başer Kemahlı, 2017; Bilgiç, 2017; Choe, 2016; Çamdeviren, 2014; Dağlıoğlu, 2010; Eker, 2020; Gökdere ve Ayyacı, 2004; Hong, Greene ve Hartzell, 2011; Kurnaz, Tüybek ve Taşkesen, 2009; Mindivanlı Akdoğan, Koçak ve Subaşı, 2016; Neumeister vd., 2007; Okan ve Tekgül, 2019; Öztürk ve Öztürk, 2019; Şahin ve Kargın, 2013; Yılmaz ve Yılmaz, 2021). Ayrıca öğretmenler; lisans eğitimi döneminde BİLSEM gibi özel eğitim veren kurumların olmaması, özel eğitim öğretmenliği mezunu olmama gibi nedenlerden dolayı özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin lisans eğitim programlarının özel yeteneklilerin eğitimini de kapsayacak şekilde düzenlenmesinin özel yeteneklilerin eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen yeterli düzeyde lisans eğitimi aldığını düşünen öğretmenler ise bu durumun nedenlerini “sadece özel eğitim dersini almış olma, sadece çalıştay, konferans, seminer şeklinde eğitim almış olma, yeterince çalıştay, konferans vb. eğitimlere katılmama ve özel eğitim dersinde sadece zihinsel engelli çocuklara yönelik eğitim almış olma” olarak ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanılmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda, öğretmenler

lisans eğitimlerinde sadece bir kez özel eğitim dersi aldıklarını (Başer Kemahlı 2017; Bilgiç, 2017) ifade etmişlerdir. Okan ve Tekgül (2019) tarafından yapılan araştırmada, müzik öğretmenlerine verilen özel eğitim dersinin içeriği incelenmiş ve mevcut araştırmada ortaya konan özel eğitim dersinde sadece zihinsel engelli çocuklara yönelik eğitim almış olma nedenini destekler nitelikte özel eğitim dersi içerisinde özel yeteneklilerin eğitimine yer vermeyen üniversitelerin olduğu; özel yetenekliler konusuna yer veren üniversitelerin ise sadece bir hafta süre ayırdığı ifade edilmiştir. Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi aldığını düşünen öğretmenler ise bu durumun nedenlerini “aldığı eğitimden memnun olma, alanı gereği özel yeteneklilerle ilgili yeterli eğitimi almış olma, çok sayıda özel eğitim dersi almış olma ve iyi bir üniversiteden mezun olmuş olma” şeklinde dile getirmişlerdir.

Araştırma kapsamında BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi konusunda alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler bu durumun nedenlerini “hizmet içi eğitimlerin açılmaması, hizmet içi eğitimlere katılmama, eğitimlerin sayısının az olması, kendi çabasıyla bilgi edinme, eğitimlerden haberdar olmama, eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmemesi, eğitimlerin sürekli ve düzenli yapılmaması, eğitimlere başvurmuş olmasına rağmen eğitimlerin çıkmaması, eğitimlerin içeriklerinin güncel olmaması ve hizmet içi eğitimleri faydalı bulmaması” şeklinde ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Kettler, Oveross ve Salman (2017) tarafından okul öncesi müdürleri ile yapılan araştırmada, okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğunun görevleri olduğu halde özel yetenekli bireyler konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim düzenlemedikleri tespit edilmiştir. Roberts ve Roberts (1986) tarafından yapılan araştırmada ise özel yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duydukları ancak bu ihtiyacın karşılanması için öğretmenlere gereken hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmediği belirlenmiş ve buradan yola çıkılarak araştırmacılar tarafından gerekli olan hizmet içi eğitim programı geliştirilmiş ve öğretmenlere uygulanmıştır. Benzer şekilde Yıldız (2010) tarafından yapılan araştırmada, BİLSEM öğretmenlerinin özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili verilen hizmet içi eğitimleri yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kazu ve Şenol (2012) tarafından yapılan araştırmada ise BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmının üstün yetenekliler eğitimi ile

ilgili hizmet içi eğitimleri yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada ulaşılan hizmet içi eğitimlerin sayısının az olması nedenine destekler nitelikte; Altun ve Vural (2012) tarafından yapılan araştırmada da BİLSEM öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim sayısı öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuş, öğretmenler bu durumun motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ve sunulan hizmet içi eğitimlerin beklentilerini karşılamadığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Satmaz ve Evin Gencel (2016) tarafından BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunlarının incelendiği araştırmada da öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin sayısını yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına paralel şekilde Özkan (2009) tarafından BİLSEM’de görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile yapılan araştırmada, özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada ulaşılan eğitimlerin sürekli ve düzenli yapılmaması nedenini destekler nitelikte, VanTassel-Baska ve Johnsen (2007)’de öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri 21. yüzyılın gereklerine göre eğitebilmeleri için hizmet içi eğitim uygulamalarına düzenli katılmalarının önemli olduğunu ve eğitimlerin tutarlı biçimde düzenlenmesi gerektiği belirtmektedir. Bunun yanı sıra Semerci ve Kaya (2007) tarafından yapılan araştırmada da BİLSEM öğretmenlerinin, hizmet içi eğitimlerin sürekli yapılmadığını ve eğitimlerin sürekli yapılmasının gerekli olduğunu belirtmesi mevcut sonucu desteklemektedir. Alan yazın detaylı incelendiğinde; özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmıştır (Akhan ve Altaş, 2021; Altun ve Vural, 2012; Ayaydın ve Ün, 2018; Barış, 2019; Başer Kemahlı, 2017; Coleman, 2014; Coşkun, 2007; Çamdeviren, 2014; Çetin ve Doğan, 2018; Çetinkaya ve Döner, 2012; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Daştan, 2016; DePouw, 2013; Eker, 2020; Epçaçan, 2018; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012; Felshusen, 1985; Geake ve Gross, 2008; Geçkil, 2012; Gökdere, 2004; Gökdere ve Ayvacı, 2004; Güneş, 2015; Hong, Greene ve Hartzell, 2011; Karagün, 2022; Karaman, 2017; Kansu Çelik, 2015; Kemahlı, 2017; Kettler, Oveross ve Salman, 2017; Kıldan, 2011; Kırmızıgül, 2020; Kontaş, 2009; Kontaş ve Yağcı, 2016; Kurt, 2006; Lasing, 2009; LeBlanc, 2007; Matthews ve Foster, 2005; Mindivanlı Akdoğan, Koçak ve Subaşı, 2016; Özer, 2004; Özkan, 2009; Öztürk ve Öztürk, 2019; Renzulli, 1977; Roberts ve Roberts, 1986; Robinson, 1985; Sarıay, 2019; Sezginsoy, 2007; Sharma ve Sokal, 2015; Sıdar, 2011; Su, 2020; Şahin, 2012; Şahin ve Kargın, 2013; Şenol, 2011; Yağlı, 2011; Yıldız, 2010; Yumuş, 2011; Yücel, 2012; VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007; Reis ve Westberg, 1994). Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kısmen

yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını belirten öğretmenler ise bu durumun nedenlerini “az sayıda hizmet içi eğitime katılmış olma, eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olması, yeterince eğitim düzenlenmemesi, kendi imkânlarını kullanarak eğitimlere katılmış olma, eğitimlerin süresinin yeterli olmaması, eğitimlerin alanında yeterince uzman kişiler tarafından verilmemesi, eğitimlerin saatleri ile ders saatlerinin çakışması, uzaktan eğitimlerin yüz yüze eğitim kadar etkili olmaması, bazı eğitimlerin nitelikli yürütülmemesi, eğitim alan grupların kalabalık olması, sadece göreve ilk başladığı senelerde eğitim almış olma ve sadece BİLSEM’de göreve başlamadan önce verilen eğitimleri almış olma” şeklinde ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde; mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte eğitimcilerin alanında yeterince uzman olmaması (Altun ve Vural, 2012; Satmaz ve Evin Gencel, 2016), eğitimlerin saatleri ile ders saatlerinin çakışması (Su, 2020) nedenlerini ortaya koyan araştırmalara rastlanmıştır. Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığını belirten ve sayıca daha az olan öğretmenler ise bu durumun nedenlerini “kurum ve üniversite işbirliği ile yapılan hizmet içi eğitimleri almış olma, çok sayıda hizmet içi eğitim almış olma, bakanlık tarafından yapılan hizmet içi eğitimleri almış olma, kurumdaki öğretmenlerden hizmet içi eğitim almış olma ve ulusal ve uluslararası düzeyde kongrelere katılmış olma” şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlere BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra aldıkları eğitimlere ilişkin görüşleri sorulmuş ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra hizmet içi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenler aldıkları hizmet içi eğitimleri; “özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler, proje hazırlama eğitimleri, akıl ve zekâ oyunları eğitimleri, alan bilgisi eğitimleri, teknoloji ile ilgili eğitimler, destek eğitim odası eğitimleri, etkinlik hazırlama eğitimleri, grafik ve dijital tasarım eğitimleri, program geliştirme eğitimleri, yaratıcı drama eğitimleri, dil becerileri eğitimleri, patent eğitimleri ve etkili iletişim eğitimleri” şeklinde ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmada öğretmenlere BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri sorulmuş ve öğretmenler ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimleri “teknoloji ile ilgili eğitimler, özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimler, alan bilgisi eğitimleri, meslek bilgisi dersleri ile ilgili eğitimler, proje hazırlama eğitimleri, etkili iletişim eğitimleri, akıl ve zekâ oyunları eğitimleri, dil becerileri ile ilgili eğitimler, materyal geliştirme eğitimleri ve BİLSEM’i tanıma ile ilgili eğitimler” olarak ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları ve BİLSEM’de çalışmak için gerekli gördükleri eğitimleri BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde de, McCoach ve Siegle (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim aldıkları ve bu eğitimleri aldıktan sonra öğretmenlerin kendilerini daha yetenekli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra aldıkları eğitimlerden birinin destek eğitim odası eğitimleri olduğu belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının 2015 yılında yayınladığı genelgede destek eğitim odaları; ‘Okullarda ve kurumlarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin, sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla uygun araç-gereç ve eğitim materyalleri de sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamlarıdır.’ şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2015). Destek eğitim odası uygulaması BİLSEM’de uygulanmamasına rağmen mevcut araştırmada öğretmenlerin destek eğitim odası ile ilgili eğitim aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde de; öğretmenlere destek eğitim odasıyla ilgili eğitimler verildiğini (Tortop ve Dinçer, 2016) ve öğretmenlerin giderek yaygınlaşan destek eğitim odalarına ilişkin eğitimler alması gerektiğini (Kalkan ve Eroğlu, 2017) ortaya koyan araştırmalara rastlanılmıştır. Mevcut araştırmada öğretmenler program geliştirme alanında eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ve bu eğitimleri aldıklarını belirtmişlerdir. İlik (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarını hazırlamakta zorlandıkları ortaya çıkmış ve bu alanda hizmet içi eğitim almalarının gerekliliği araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Whitlock ve DuCette (1989) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise seçkin olarak gösterilen özel yetenekliler öğretmenleri diğer özel yetenekliler öğretmenlerden ayıran özellikler araştırılmış ve bu öğretmenlerin özellikle program geliştirme çalışmalarında eğitim aldıkları ve bu alanda başarılı oldukları için seçkin olarak görüldükleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin BİLSEM öğretmeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin katkılarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hizmet içi eğitim aldıkları ve bu eğitimlerin “mesleki gelişimi sağlama, özel yetenekli öğrencilere ilişkin farkındalığı artırma, iletişim becerisini geliştirme, alan bilgisini artırma, kişisel gelişimi sağlama, çok yönlü bakış

açısını geliştirme, problem çözme becerisini geliştirme, teknolojiyi kullanma becerisini geliştirme ve BİLSEM’i tanımayı sağlama” şeklinde katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ile bu eğitimlerin katkılarına ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, sonuçların birbirini desteklediği görülmüştür. Öğretmenlerin aldıkları alan bilgisi eğitimleri ile alan bilgilerinin arttığına, özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitimler ile özel yeteneklilerle ilgili farkındalık kazandıklarına, teknoloji kullanımı eğitimleri ile teknolojiyi kullanma becerilerinin geliştiğine ilişkin görüşleri örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları etkili iletişim eğitimleri ve diğer eğitimlerin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu; yine eğitimlerin çok yönlü bakış açısı ve problem çözme becerisi kazanmalarını desteklediği dolayısıyla eğitimlerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte, Eker (2020) tarafından yapılan araştırmada; özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler için mesleki yeterlilik programı uygulandığı ve öğretmenlerin özel yeteneklileri tanıma ve özel yeteneklilerin eğitimi konusunda verilen hizmet içi eğitim sayesinde kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Erdem (2019) tarafından yapılan araştırmada ise mevcut araştırmadaki teknolojiyi kullanma becerisini geliştirme katkısını destekler nitelikte, BİLSEM öğretmenlerine teknoloji kullanımı ile ilgili olarak robotik kodlama eğitimi düzenlendiği; öğretmenlerin ‘istekli’ bir biçimde robotik kodlama eğitimine katıldıkları ve alınan eğitim sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun eğitimin beklentilerini karşıladığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi; hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin performanslarına katkı sağladığı (Bangel, Moon ve Capobianco, 2010; Eker, 2020; Gökdere ve Çepni, 2005; Kontaş, 2009; Kontaş ve Yağcı, 2016; Satmaz ve Evin Gencel, 2016), bilgi ve becerilerini artırdığı (Çitil, 2018) bir gerçektir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimler ve bu eğitimlere ilişkin görüşleri incelendiğinde; “teknoloji ile ilgili eğitimlere, özel yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitimlere, alan bilgisi eğitimlerine, meslek bilgisi dersleri ile ilgili eğitimlere, proje hazırlama eğitimlerine, etkili iletişim eğitimlerine, akıl ve zekâ oyunları eğitimlerine, dil becerileri ile ilgili eğitimlere, materyal geliştirme eğitimlerine ve BİLSEM’i tanıma ile ilgili eğitimlere” ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları eğitimler ile ihtiyaç duyduklarını belirttikleri eğitimlerin büyük oranda benzerlik

gösterdiği görülmektedir. Eğitim alan öğretmenler aldıkları hizmet içi eğitimleri bu kurumda çalışmak için gerekli gördükleri eğitimler olduğunu ve sürekli olarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden 34'ünün henüz hiç eğitim almadığı ve BİLSEM ile doğrudan ilişkili olan bu eğitimlere ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, mevcut araştırma sonuçlarıyla benzer nitelikte birçok araştırmaya rastlanılmıştır. Satmaz ve Evin Gencil (2016) tarafından yapılan araştırmada özel yeteneklilerin öğretmenlerinin; eğitim teknolojileri, alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim bilimleri, iletişim gibi konularda eğitimleri gerekli gördükleri tespit edilmiştir. Gökdere ve Çepni (2004) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin; teknolojik gelişmeleri ve proje içerikli öğrenme yöntemlerini içeren hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Ergin, Akseki ve Deniz (2012) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler; özel yeteneklilerin eğitimi, iletişim, eğitim teknolojileri gibi alanlarda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte, özel yeteneklilerin öğretmenlerinin özel yeteneklilerin eğitimi alanında hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade eden araştırmalara da rastlanılmıştır (Bangel, Moon ve Capobianco, 2010; Coşkun, 2007; Ülger, 2011). Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bir başka eğitim alan eğitimleridir. Alan yazın incelendiğinde; özel yeteneklilerin öğretmenlerinin alanlarına yönelik eğitimlere ihtiyaç duydukları (Kontaş, 2009) ve alanlarına yönelik eğitimler almaları gerektiği (Gökdere, 2004; Gökdere ve Çepni, 2004) ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri bir başka eğitim ise meslek bilgisi dersleri ile ilgili eğitimlerdir. Benzer şekilde Ülger (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin meslek bilgisi derslerinden olan program geliştirme alanında hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Öztürk ve Öztürk (2019) tarafından yapılan araştırmada ise BİLSEM gibi özel eğitim kurumlarında çalışan müzik öğretmenlerinin; meslek bilgisi derslerinden öğretim ilke ve yöntemleri ve özel eğitim yöntemleri ile ilgili hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi araştırma sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca mevcut araştırmada öğretmenlerin; meslek bilgisi derslerinde bilimsel araştırma teknikleri, sınıf yönetimi ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin BİLSEM'de çalışmaya başladıktan sonra karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin “kurum ile ilgili, öğretmen ile ilgili, öğrenci ile ilgili, aile ile ilgili ve idare ile ilgili sorunlar” yaşadıkları

görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı ise herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları yönünde görüş bildirmiştir. En çok kurum ile ilgili sorunla karşılaştıkları belirten öğretmenler ve bu sorunları “materyal yetersizliklerinin olması, çalışma saatlerinin uygun olmaması, binaların donanımsız olması, öğretim programlarının olmaması, laboratuvarların yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması, BİLSEM mevzuatının yetersiz olması, grupların karma olması, bütçenin yetersiz olması, öğrenci tanılanmasında sorun yaşanması ve verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması” şeklinde sıralamışlardır. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarıyla benzer nitelikte; Sezginsoy (2007) tarafından yapılan araştırmada BİLSEM öğretmenleri bina, laboratuvar ve atölye sayılarının yetersiz olduğunu, gerekli materyalin bulunmadığını, sınıf sayılarının az olduğunu, hizmet içi eğitim imkânlarının yetersiz olduğunu, eğitim-öğretim programının olmadığını ve öğrenci tanılama süreçlerinde sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Coşkun (2007) tarafından yapılan araştırmada da katılımcılar Bilim ve Sanat Merkezlerinin yeterli araç-gereç ve donanıma sahip olmadıklarını ve bu durumun eğitim ortamına olumsuz yansıdığını belirtmişlerdir. Kurttaş (2012) tarafından yapılan araştırmada ise sorunların temelini BİLSEM yönetmeliğinin olmaması olduğu, bina araç-gereç ve donanım sorunlarının da sıkça yaşanan sorunlar arasında olduğu belirtilmiştir. Kuzu ve Şenol (2012) tarafından yapılan araştırmada BİLSEM’de görev yapan öğretmenler karşılaştıkları fiziki şartların yetersizliği, öğrenci devamsızlıkları, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, yönetmeliğin yetersizliği ve veli beklentisi sorunları da mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yine yapılan bazı araştırmada öğretmenlerin fiziksel koşulların yetersizliğinden (Battal Karaduman ve Elgün Ceviz, 2018; Çamdeviren, 2014; Kılıç, 2015) ve hizmet içi eğitimlerin az yapılmasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarına (Akhan ve Altaş, 2021; Atlı ve Balay, 2016; Çetin ve Doğan, 2018; Çitil, 2018; Karakuş, 2010; Kaya, 2013; Kuzu ve Şenol, 2012; Keskin, Samancı ve Aydın, 2013; Sarıay, 2019; Sarı ve Öğülmüş, 2014; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2019; Satır, 2018; Tantay, 2010; Ülger, 2011; Ünsal, Çetin ve Yoğurtçu, 2019) ilişkin sonuçlar da mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmada öğretmenler öğretmen ile ilgili yaşadıkları sorunları “etkinlik hazırlamada sorun yaşamaları, proje hazırlama süreçlerinde sorun yaşamaları, özel yetenekli öğrencilerin davranışlarıyla başa çıkamaması, etkili iletişim kuramaması, teknolojiyi yeterince kullanamaması, BİLSEM’e uyum sağlayamaması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmemesi, öğrencilere nasıl davranacağını bilmemesi, öğrencileri tanınamaması, öğrencilere nasıl danışmanlık yapılacağını bilmemesi ve bilimsel araştırma tekniklerini bilmemesi” olarak ifade

etmişlerdir. Öğretmenler en fazla etkinlik hazırlamada sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde; mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte, özel yeteneklilerin öğretmenlerinin ders içi etkinlikleri hazırlamakta zorlandıklarına (Epçaçan, 2018; Keskin, Samancı ve Aydın, 2013; Kurnaz, 2014) ve öğretmenlere etkinlik hazırlama süreçlerine ilişkin hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğine (Kara ve Ünal, 2021) ilişkin araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler öğrenci ile ilgili yaşadıkları sorunları; “öğrencilerin derse ilgisiz olmaları, ders saatlerinde yorgun olmaları, devamsızlık yapmaları, yüksek egolu olmaları, motivasyonlarının düşük olması ve sanatsal alanlara yönelik olumsuz tutum sergilemeleri” olarak ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde; BİLSEM öğrencilerinin derse ve proje hazırlama süreçlerine ilgisiz olduklarını (Akça vd., 2018; Çetin ve Doğan 2018), motivasyon kaynaklarına ihtiyaç duyduklarını (Akça vd., 2018), öğrencilerin devamsızlık yapmalarından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını (Demirtaş ve Çulha, 2017; Keskin, Samancı ve Aydın, 2013) ve öğrencilerin sanatsal derslere yönelik olumsuz tutum sergilediklerini (Satır, 2018) ortaya koyan araştırmalara rastlanmıştır. Öğretmenler aile ile ilgili yaşadıkları sorunları ise “ailelerin yüksek beklentilerinin olması ve baskıcı tutumlarının olması” olarak ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde, mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte velilerin öğretmene yönelik baskı yaptıklarını (Battal Karaduman ve Elgün Ceviz, 2018; Çetin ve Doğan, 2018) ve yüksek beklenti içerisinde olduklarını (Karakuş, 2010; Kurnaz, 2014; Ünsal, Çetin ve Yoğurtçu, 2019) ortaya koyan araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Son olarak öğretmenler idare ile ilgili yaşadıkları sorunları “yeniliklere açık olmamaları ve özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmamaları” olarak ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde; bazı araştırmalarda ulaşılan BİLSEM öğretmenleri tarafından idarecilerin yetersiz bulunduğu (Çetin ve Doğan, 2018; Sarı ve Öğülmüş, 2014) ve BİLSEM idarecilerinin vizyon sahibi olması gerektiği (Kurnaz, 2014) sonuçlarının mevcut araştırmada ulaşılan sonuçları desteklediği söylenebilir.

Araştırma kapsamında BİLSEM’de karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin “kurum ile ilgili, öğretmen ile ilgili, öğrenci ile ilgili, aile ile ilgili ve idare ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri” sundukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise sorun yaşamadıkları için çözüm önerisinde bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada kurum ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmenler, “hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, BİLSEM’lerin okullaştırılmalı, BİLSEM’e ayrılan bütçe artırılmalı, binalar daha donanımlı hale getirilmeli, materyal

desteği sağlanmalı, eğitim programları bireyselleştirilmeli, laboratuvarlar daha donanımlı hale getirilmeli, bireyselleştirilmiş eğitim ortamı hazırlanmalı, BİLSEM’ler ve okullar arasındaki iř birliği artırılmalı, sınıf seviyeleri dūzenlenmeli, sınıf sayıları dūzenlenmeli, ōęrenci tanılama sūreęleri dūzenlenmeli, ilęelere BİLSEM ağılmalı ve BİLSEM mevzuatı yeniden hazırlanması” ęözüm ōnerilerini sunmuşlardır. Alan yazın incelendiğinde, mevcut araştırmada kurum ile ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin sunulan ęözüm ōnerilerini destekler nitelikte BİLSEM’de yaşanan sorunlara ilişkin hizmet içi eğitimler dūzenlenmeli (Akhan ve Altař, 2021; Alevli, 2019; Barış, 2019), BİLSEM’lere yapılan maddi destek artırılmalı (Bozan ve Savi akar, 2020; Sarı, 2013; Satır, 2018), BİLSEM’lerin fiziksel olanakları (Akhan ve Altař, 2021; Alevli, 2019; Bozan ve Savi akar, 2020; Kurtdař, 2012; Sariay, 2019) ve derslik sayıları artırılmalı (Satır, 2018), alışma saatleri dūzenlenmeli (Sariay, 2019), donanım, materyal bakımından iyileştirilmeli (Alevli, 2019; Satır, 2018), sınıf mevcutları azaltılmalı (Alevli, 2019; Bozan ve Savi akar, 2020), BİLSEM ōęrencilerinin devamsızlıkları engellenmeli (Akbūber, Erdik ve Gūney, 2019), BİLSEM’ler ōrgūn bir eğitim kurumu haline gelmeli (Akhan ve Altař, 2021; Sariay, 2019) ōęretmenler kişisel gelişimlerine ōnem vermeli (MEB, 2006), ōęretmenlerin teknoloji kullanımı artırılmalı (akır ve Oktay, 2013; Yurdakul ve Odabaşı, 2013; Kılıç, 2021), okul içerisinde iř birliği artırılmalı (Kılıç, 2021) ęözüm ōnerilerini sunan araştırmalara rastlanmıştır. Araştırmada ōęretmen ile ilgili sorunlara ilişkin ōęretmenlerin, “ders içi etkinlikler zenginleştirilmeli, okul içerisinde iř birliği artırılmalı, teknoloji kullanımı artırılmalı ve ōęretmenler kişisel gelişimlerine ōnem vermeli” ęözüm ōnerilerini sundukları tespit edilmiştir. BİLSEM’de ōęrencilerin bir konu alanının derinine inerek farklı yōnlerden o konuyu ōęrenmesi adına bireysel ōęrenme programına uygun şekilde farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş ders içi etkinliklerinin olması gereklidir (Akar ve şengil Akar, 2012, s. 431). Bu doğrultuda, ders içi etkinlikler zenginleştirilmeli ęözüm ōnerisi ōnem arz etmektedir. Benzer şekilde Kara ve Ŭnal (2021) tarafından yapılan araştırmada BİLSEM’de kullanılan Tūrke dersi etkinlik kitaplarındaki ders içi etkinliklerin yeterli sayıda olmadığı tespit edilmiş ve ōęretmenlerin ve kitap yazarlarının bu etkinlikleri çeşitlendirmeleri için eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır. Mevcut araştırma sonuçlarına paralel şekilde Akbūber, Erdik ve Gūney (2019) tarafından yapılan ōzel yetenekli ōęrencilerin sorunlarına ilişkin araştırmada, eğitim-ōęretim faaliyetlerinin ve etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiğine ilişkin ęözüm ōnerisinde bulunulmuştur. Araştırmada ōęrenci ile ilgili sorunlara ilişkin ōęretmenlerin “ōęrenciler BİLSEM’de daha çok vakit geçirmeli, BİLSEM alışmaları

öğrencilerin okul başarılarına katkı sağlamalı, sanatsal faaliyetlere yönelik farkındalık artırılmalı ve öğrencilerin okuldaki çalışmaları takip edilmeli” çözüm önerilerini sundukları tespit edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin BİLSEM’e geldikleri sürenin artırılması ile öğrenciden kaynaklı sorunlarda belirttikleri; kuruma yorgun gelme, devamsızlık yapma, motivasyonlarının ve ilgilerinin düşük olması gibi sorunların çözüleceğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Usal (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin ilgi alanlarına yönelmeleri ve daha verimli çalışmalar gerçekleştirmeleri için BİLSEM’de bir tam gün geçirmeleri gerektiği ifade edilirken, Akhan ve Altaş (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin kurumda kalma sürelerinin artırılması ve hatta öğrencilerin eğitimlerinin BİLSEM ile sınırlı olması gerektiği ifade edilmiştir. Epçaçan (2018)’in öğrencilerin sınav kaygısından dolayı devamsızlık yaptığını belirterek, BİLSEM öğrencilerine sınavsız yükseköğretim programlarına geçiş ya da ek puan gibi ayrıcalıkların sağlanmasının faydalı olabileceğini ifade etmesi mevcut araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırmada aile ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmenlerin “velilere farkındalık kazandırılmalı” çözüm önerisini sundukları tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde de velilerin farkındalıklarını artırmak adına rehberlik faaliyetlerinin düzenlenmesi gerektiğini ifade eden birçok araştırmaya rastlanmıştır (Battal Karaduman ve Elgün Ceviz, 2018; Karakuş, 2014; Keskin, Samancı ve Aydın, 2013; Koçal vd., 2009; Oğurlu ve Yaman, 2013). Son olarak araştırmada idare ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmenlerin, “idareciler açık fikirli olmalı” çözüm önerisini sundukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kurnaz (2014) tarafından yapılan araştırmada da idarecilerin profesyonel ve ileri görüşlü eğitim liderleri olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında bir BİLSEM öğretmeni olarak hizmet içi eğitimlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmenler, eğitimler “güncel olmalı, alanında uzman kişiler tarafından verilmeli, sınıfta uygulanabilir eğitimler olmalı, özel yetenekli öğrencilerle ilgili olmalı, uygulamalı olmalı, branşlara göre ayrı eğitimler olmalı, öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olmalı, verimli olmalı, eğitici olmalı, disiplinler arası etkileşimi sağlamalı, sürekli ve sistematik şekilde düzenlenmeli, disiplinler arası etkileşimi sağlamalı, sürekli ve sistematik şekilde düzenlenmeli, dünya standartlarında olmalı, zenginleştirilmiş etkinlikleri içermeli, akademik bilgi içeren eğitimler olmalı ve ulaşılabilir olmalı” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde; BİLSEM öğretmenlerine verilecek olan hizmet içi eğitimlerin güncel olması (Ağca, 2019), uygulamaya dayalı olması (Ağca, 2019; Gökdere ve Çepni, 2004; Gökdere ve

Çepni, 2005; Şahin ve Kargın, 2013; Kaplan, 1986; Konaş ve Yağcı, 2016), özel yetenekli öğrencilerle ilgili olması (Ağca, 2019; Bangel, Moon ve Capobianco, 2010; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012; Ülger, 2011), öğretmenlere branşlarına göre eğitimler verilmesi (Gökdere, 2004; Gökdere ve Çepni, 2004; Konaş 2009; Konaş ve Yağcı 2016; Öztürk ve Öztürk, 2019) eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi (Ağca, 2019; Gökdere ve Çepni, 2004), sınıfta uygulanabilir olması (Yüreğilli Göksü vd., 2020), belirli bir takvime göre sistemli şekilde düzenlenmesi (Özkan, 2009), disiplinler arası etkileşimi içermesi (Ağca, 2019) ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik ve mesleki hayatlarında kullanılabilir olması (Gökdere ve Çepni, 2005) gerektiğini ortaya koyan araştırma sonuçlarının mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere ulaşma kanallarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin eğitimlere ilişkin duyurulara “bakanlığın iletişim kanallarından, WhatsApp gruplarından, sosyal medya hesaplarından, İnternetten, bireysel çabayla, özel kurumların sitelerinden ve zümre öğretmenlerinden” ulaştıkları tespit edilmiştir. Bakanlığın iletişim kanallarına bakıldığında ise öğretmenler okul idaresine gelen resmi yazılardan, MEBBİS kanalından, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünden (ORGM), e-posta ile, SMS ile, Resen görevlendirme ile, BİLSEM Türkiye koordinatörlerinden ve genel müdürlükteki tanıklardan olmak üzere ulaşım kanallarını ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim duyurularına hangi kanallardan eriştiğine dair herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, BİLSEM öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimlere ilişkin araştırmaların sayısının sınırlı sayıda olmasından kaynaklanmış olabilir. Mevcut araştırmada öğretmenler tarafından eğitim duyurularına ulaşmada sorun yaşamadıklarını, ancak eğitimlerin sayısının az olması nedeniyle eğitim alamadıklarını belirtmiş ve hizmet içi eğitimlerin sayılarının ve niteliklerinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların ulaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırıldığını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler bu durumun nedenlerini “idare tarafından düzenli duyurulması, yeterince kişiye duyurulması ile ilgili sorun yaşanmaması, sosyal medya araçlarından yararlanılması, duyurulara erişimin kolay olması ve öğretmenlerin duyuruları birbirleriyle paylaşması” şeklinde belirtmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde; mevcut araştırmada belirtilen idare tarafından duyuruların düzenli olarak yapılması nedenini destekler nitelikte, Dağlar (2018) tarafından yapılan araştırmada idarecilerin öğretmenleri mesleki gelişim imkânları konusunda bilgilendirmeleri ve yönlendirmeleri gerektiği araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra; BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştırılmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenler bu durumun nedenlerini “duyurulardan haberdar olunmaması, yeterli sayıda eğitimin düzenlenmemesi ve farklı iletişim kanallarıyla duyurulmaması” şeklinde ifade ederken; BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların kısmen yeterince kişiye ulaştırıldığı yönünde görüş bildiren öğretmenler ise bu durumun nedenlerini duyurulara ilişkin resmi yazıların zamanında ulaştırılmaması, kişisel takibin gerekmesi, duyuruların belirli kişilere yapılması, az sayıda kişiye ulaşması ve idarenin sadece gerekli gördüğü faaliyetleri duyurması” şeklinde belirtmiştir.

Araştırma kapsamında BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun “ders saatleri ile çakışması, yol, yevmiye ve konaklama sorunlarının yaşanması, içeriklerin yeterli olmamasından kaynaklı katılmak istememesi, eğitim kontenjanlarının yeterli olmaması, yeterli sayıda eğitim düzenlenmemesi, eğiticilerin alanında uzman olmaması, eğitimlerin süresinin yetersiz olması, ailesel sebeplerden katılım sağlayamaması, aynı kişilerin eğitimlere alınması, çevrimiçi eğitimlerde teknik sorunlar yaşanması, eğitimlere başvururken alan kısıtlamasının olması, istek ve ihtiyaca yönelik tercih yapamaması, eğitimlerin sürekli olmaması ve eğitim duyurularının yapılmaması” sorunları ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler ise eğitime katılmadığı için ilgili konuda yorum yapamayacaklarını ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde; araştırma sonuçlarına destekler nitelikte Satmaz ve Evin Gencel (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin; eğitimlerin kendi şehirlerinde yapılmaması, eğitimlerin çıkmaması, içeriğin anlaşılır ve net olmaması, uzman kişilerce verilmemesi ve eğiticilerin donanımlı olmaması sorunlarını yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Altun ve Vural (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler maddi sıkıntı ve zamansızlık, eğiticilerin uzman olmaması, eğitimlerin sayısının azlığı, mesleki gelişime ilişkin çalışmaların sınırlı olması, sınırlı sayıda öğretmenin katılabilmesi, verimli olmaması, kıdemli öğretmenlerin çağırılması, isteğe yönelik olmaması gibi nedenlerden dolayı hizmet içi eğitimlere katılımda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca, yapılan inceleme sonucunda araştırma sonucuyla paralel şekilde BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almadığını (Aygün, 2010) ve yeterli sayıda hizmet içi eğitim düzenlenmediğini (Ağca, 2019; Altun ve Vural, 2012; Atik, 2007; Kazu ve Şenol, 2012; Nar ve Tortop, 2017; Özkan, 2009; Yıldız, 2010) ortaya koyan birçok araştırma sonucuna rastlanmıştır. Bazı araştırmalarda da hizmet içi eğitimlerin alanında uzman kişilerce verilmesi (Ağca, 2019; Gökdere ve Çepni, 2004; Özen, 2002; Özen, 2004; Öztürk, 1997) ve eğitimlerin belirli bir takvime göre sürekli düzenlenmesi gerektiğine (Özkan, 2009) ilişkin araştırma sonuçları da mevcut araştırmada karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri niteliğindedir.

Araştırmada alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun aldıkları hizmet içi eğitimlerin amacına ulaştığını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler bu durumun nedenlerini “eğitimlerin faydalı olduğunu düşünme, mesleki gelişime katkı sağlama, öğrendiği bilgileri etkinliklerde kullanabilme ve farklı öğretmenlerle işbirliği sağlama” şeklinde ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde, mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Çalışkan (2017) tarafından yapılan özel yeteneklilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmada, öğretmenlerin; bilişim teknolojileri alanında kendilerini geliştirmek adına hizmet içi eğitimlerden faydalandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kontaş ve Yağcı (2016) tarafından BİLSEM öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim uygulanan araştırmada; öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimi, eğitimlerde verilen bilgileri özel yeteneklilerin eğitiminde kullanabilme ve bilgilerini güncelleyerek kendilerini geliştirme imkânı sunma noktalarında hedefe yönelik yeterli buldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte, Yücel (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin gelişimlerinin sağlanmasının hizmet içi eğitimlerle mümkün olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca mevcut araştırmada, alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen amacına ulaştığını düşünen öğretmenler, bu durumun nedenlerini “eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olması, eğitimlerin kısmen yeterli olması, verilen bilgilerin yeterince kullanılamaması, yeterince uygulama yapılmaması, eğitimlerin özensiz yapılması ve eğitimlerin yeterince güncel olmaması” şeklinde ifade etmişlerdir. Alınan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmadığını düşünen öğretmenler ise bu durumun nedenlerini “eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmaması, yeterince hizmet içi eğitim düzenlenmemesi, eğitimlerin süre bakımından yetersiz olması, eğitimlerin

donanımlı olmaması, eğitimlerin ihtiyaca yönelik olmaması” şeklinde ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde; araştırma sonuçlarını destekler nitelikte yeterince eğitim düzenlenmediğini (Ağca, 2019; Altun ve Vural, 2012; Atik, 2007; Kazu ve Şenol, 2012; Nar ve Tortop, 2017; Özkan, 2009; Satmaz ve Evin Gencel, 2016; Yıldız, 2010), öğretmenlerin yeterince donanımlı olmadığını (Ağca, 2019; Gökdere ve Çepni, 2004) ve eğitimlerin ihtiyaca yönelik olmadığını (Altun ve Vural, 2012) ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmıştır.

Araştırma kapsamında alınan hizmet içi eğitimlerin içeriklerine ilişkin öğretmenler görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun aldıkları hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin kısmen yeterli olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler bu durumun nedenlerini “yeterince detaylı verilmemesi, belirlenen sürede verilememesi, alanlara yönelik olmaması, uzman kişiler tarafından oluşturulmaması, ihtiyaca göre planlanmaması, uygulamada karşılık bulamaması, akademik araştırmaların az olması ve uzaktan eğitim ile yeterince verilememesi” şeklinde ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde de; mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte öğretmenler verilen hizmet içi eğitimlerin daha detaylı ve daha uzun süreyi kapsayacak şekilde olması, (Kontaş ve Yağcı, 2016), hizmet içi eğitim içeriklerinin alanlarına yönelik olması (Öztürk ve Öztürk, 2019), verilecek olan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlanması (Guskey, 2002), eğitimlerin içeriklerinin alanında uzman kişilerce düzenlenmesi (Gökdere ve Çepni, 2004) gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ayrıca mevcut araştırmada hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenler bu durumun nedenlerini “beklenen düzeyde olmaması, uzman kişiler tarafından hazırlanmaması, güncel olmaması, az sayıda eğitim düzenlendiği için içeriklerinin bağlantılı olmaması ve öğretmenlerin gelişimini desteklememesi” olarak ifade ederken; hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenler ise bu durumun nedenlerini “içeriğin yeterli olduğunun düşünülmesi, ihtiyaca yönelik olması, uzman kişiler tarafından hazırlanması ve eğitimlerin uygulanabilir olması” şeklinde belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında alınan hizmet içi eğitimlerin verimliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun alınan hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçtiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler bu durumun nedenlerini “eğitimlerin alanında yeterince uzman

kişiler tarafından verilmemesi, yeterince uygulamalı olmaması, eğitim saatleri ile ders saatlerinin çakışması, içeriklerin bazen basit düzeyde olması, eğitimlerin süresinin yeterli olmaması, içeriklerin alanlara göre düzenlenmemesi, eğitimler sonrasında ürün ortaya çıkmaması, çevrimiçi eğitimlerde etkileşimin az olması, uygulanabilirliğin az olması ve ilgi duyulmayan alanlarda resen görevlendirme yapılması” olarak ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Edinger (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin çevrimiçi hizmet içi eğitim uygulamalarını kısmen verimli buldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları ile paralel şekilde Gökdere ve Çepni (2005) tarafından yapılan araştırmada ise hizmet içi eğitimlerin uygulamaya yönelik olması, içeriklerinin mesleki alanlarda kullanabilir olması, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Aynı araştırmada öğretmenlerin en çok seminerlerin süresinden ve zamanlamadan kaynaklı sorun yaşadıkları ifade edilmiştir. Mevcut araştırmada alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçtiğini düşünen öğretmenler ise bu durumun nedenlerini “diğer BİLSEM öğretmenleriyle paylaşım yapmayı sağlaması, eğitimlerin bilgi seviyesini artırması, eğitimlerin amaca uygun olması, güncel gelişmeleri öğrenme imkânı sağlaması, öğrendiği bilgileri derslerde kullanabilmesini sağlaması, eğitimleri veren kişilerin uzman olması ve yeni fikirler üretebilmeyi sağlaması” şeklinde ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde; benzer şekilde Yüreğilili Göksü vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlere hizmet içi eğitim programı uygulanmış ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırma, eğitimleri mesleki yaşantıda kullanabilme, alanında uzman eğitimciler tarafından verilmesi noktalarında hizmet içi eğitimleri yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mevcut araştırmada alınan hizmet içi eğitimlerin verimli geçmediğini düşünen öğretmenler ise bu durumun nedenlerini “uzman kişiler tarafından verilmemesi, istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda olmaması, mahalli eğitimlerin özensiz yapılması, eğitimlerin öğretmenler tarafından ciddiye alınmaması, mesleki alana yönelik olmaması ve teknik sorunlar yaşanması” olarak ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte eğitimcilerin donanımlı olmadığı (Ağca, 2019; Gökdere ve Çepni, 2004), eğitimlerin ihtiyaca yönelik olmadığı (Altun ve Vural, 2012) ortaya koyan araştırma sonuçlarına rastlanmıştır.

Araştırma kapsamında hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitimin değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitimin değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaları

yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler bu durumun nedenlerini “eğitim sonucunda değerlendirme yapılmaması, değerlendirmelerin özensiz yapılması, değerlendirmelerin objektif olmaması, sonraki eğitime yönelik iyileştirme yapılmaması, standart anket sorularının yeterli olmaması ve eğitimlerin sahada uygulanmasının değerlendirilmemesi” olarak ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde; mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Gökdere ve Çepni (2005) tarafından yapılan çalışmada, araştırmacılar tarafından eğitim uygulamalarındaki yetersizliklerin giderilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması için eğitim uygulamalarının sistemli şekilde değerlendirilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Ergin, Akseki ve Deniz (2012) tarafından yapılan çalışmada hizmet içi eğitim faaliyetleri sonucunda objektif değerlendirmelerin yapılması ve öğretmenlerin edindikleri bilgileri sahada kullanıp kullanmadığının denetlenmesi gerektiğini ifade edilmiştir. Mevcut çalışmada hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenler ise bu durumun nedenlerini “değerlendirme sorularının yeterince detaylı olmaması, değerlendirme sonrasında dönüt verilmemesi, değerlendirmede eğitim yetersiz görülse bile eğiticilerin değiştirilmemesi ve eğiticinin yanında hiç görülmeyen eğitim yöneticisinin de değerlendirilmesi” olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise hizmet içi eğitim sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçları dikkate alınarak sunulan öneriler uygulamaya yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında yer almaktadır.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmaya katılan BİLSEM öğretmenleri lisans eğitimlerinde özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına verilen lisans eğitim programlarında özel yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Araştırma sonucunda, öğretmenler özel yeteneklilerin eğitimi konusunda lisans düzeyinde eğitim veren alan uzmanı sayısının az olduğunu

belirtmişlerdir. Bu durum dikkate alınarak özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin lisans düzeyinde eğitim verecek alan uzmanlarının sayısı artırılmalıdır.

3. Araştırmada, öğretmenler lisans eğitiminde özel eğitim dersi içerisinde “özel yeteneklilik” kavramına çok az yer verildiğini ifade etmişlerdir. Özel eğitim dersi kazanımları bu doğrultuda düzenlenmelidir.
4. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin formasyon eğitimlerinde özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin yeterli eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Özellikle Eğitim Fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılımları sağlanarak bu ektiklikleri giderilmeye çalışılmalıdır.
5. Araştırma kapsamında öğretmenler ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu durum dikkate alınarak hazırlanacak olan hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
6. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin düzenlenen hizmet içi eğitimlerin sayısını yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılmalı ve öğretmenlerin daha fazla hizmet içi eğitime katılmaları sağlanmalıdır.
7. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin BİLSEM’de çalışmaya başlamadan önce ve başladıktan sonra kurumun işleyişine ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlere BİLSEM’de çalışmaya başlamadan önce ve başladıktan sonra ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimler verilmelidir.
8. Araştırma sonucunda, öğretmenler hizmet içi eğitimlerden tüm öğretmenlerin haberdar olabilmesi için çeşitli iletişim kanallardan duyuruların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum dikkate alınarak hizmet içi eğitimlere ilişkin duyurular çeşitli kanallardan yapılmalı ve daha fazla öğretmenin duyurulara ulaşması sağlanmalıdır.
9. Araştırma kapsamında, öğretmenler hizmet içi eğitimlerin sistemli bir şekilde sürekli ve düzenli yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilirken eğitimlerin sürekli olmasına ve düzenli yapılmasına özen gösterilmelidir.

10. Araştırma sonucunda, öğretmenler hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin güncel olması gerektiğini ifade etmişlerdir. BİLSEM öğretmenleri için düzenlenecek olan eğitimler çağın gerektirdiği şekilde güncel içeriklerden oluşmalıdır.
11. Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin sürelerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çerçevede, hizmet içi eğitimlerin süreleri öğretmenlerin verimli eğitim alabilmesi adına iyi planlanmalıdır.
12. Araştırma sonucunda, öğretmenler hizmet içi eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından hazırlanması ve uygulanması eğitimlerin amacına ulaşması açısından önemlidir.
13. Araştırmada, öğretmenler hizmet içi eğitimlerin uygulama ağırlıklı eğitimler olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu çerçevede, hizmet içi eğitimlerde teorik eğitimlerin yanı sıra uygulamaya yönelik eğitimler de verilmelidir.
14. Araştırmada, öğretmenler uzaktan eğitimle verilen hizmet içi eğitimlerin yüz yüze eğitimler kadar etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Bu sorunun giderilmesi adına uzaktan eğitimlerin verimliliği artırılmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
15. BİLSEM öğretmenlerine araştırma kapsamında ihtiyaç duyduklarını belirttikleri teknoloji, özel yetenekli öğrenciler, alan bilgisi, meslek bilgisi, proje hazırlama, etkili iletişim, akıl ve zekâ oyunları, dil becerileri ve materyal geliştirme, ders içi etkinlik hazırlama ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir.
16. Araştırmada, öğretmenler eğitimlere katılırken yol, yevmiye ve konaklama sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunun çözümü için hizmet içi eğitimlere katılacak olan öğretmenlere maddi destek sağlanmalıdır.
17. Araştırma sonucunda, BİLSEM çalışma saatlerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımlarında sorun oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım sağlayabilmeleri için eğitimler ders saatleriyle çakışmayacak şekilde; hafta içi ders öncesi, hafta sonu ya da yaz tatilinde düzenlenmelidir.
18. Araştırma sonucunda öğretmenlerin BİLSEM’de karşılaştıkları sorun ve çözüm önerileri doğrultusunda; BİLSEM’lerin fiziki alt yapıları iyileştirilmeli, çağın gerektirdiği teknolojik araç-gereç materyal desteği

sağlanmalı, maddi sorunların çözümü için gereken destek verilmeli, çalışma saatleri ve sınıf mevcutları düzenlenmelidir.

19. BİLSEM öğrencilerinin motivasyon, yorgunluk ve devamsızlık sorunlarına çözüm bulmak adına, öğrencilerin BİLSEM’de daha çok vakit geçirmeleri sağlanmalıdır.
20. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimler sonrasında hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesine ilişkin yapılan uygulamaları yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitimler sonrasında eğitim alan öğretmenler tarafından eğitimler sağlıklı bir şekilde değerlendirilmeli ve öğretmen görüşleri doğrultusunda yeni eğitimler planlanmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan detaylı incelemeler sonucunda, BİLSEM öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerini inceleyen araştırma sayısının yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu konuda daha fazla araştırma yapılması alana katkı sağlayacaktır.
2. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu konuda nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak daha detaylı araştırmalar yapılmalıdır.
3. Bu araştırma; Türkiye’de 7 coğrafi bölgeden seçilen ve 12 Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Daha fazla BİLSEM öğretmenin katılımıyla yapılacak olan araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağca, E. (2019). *Fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Akar, İ. ve Şengil Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler içinde* (s. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Akbüber, A., Erdik, E. ve Güney, H. (2019). Bilim ve sanat merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi: özel yetenekli öğrenci çalıştay. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(1), 22-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/45283/547023> adresinden 04.05.2021 tarihinde alındı.
- Akça, E., Azboy, Z. U., Fidan, A., Balcıkoca, M. B. ve Daş, R. (2019). Öğretmenler perspektifinde özel yetenekli öğrencilerin eğitimi: motivasyon kaynakları ve problemler (Diyarbakır örneği). (s. 54-63). International Congress of Gifted And Talented Education, 01-03 Kasım 2019, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akgül, Ö. (2008). *Hizmet içi eğitimin işgücü verimliliğine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akhan, O. ve Altaş, S. (2021). BİLSEM history teachers' opinions on BİLSEM working conditions. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 9(1), 133-147.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler içinde* (s. 169-193). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig Dergisi*, 64, 23-48.
- Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir BİLSEM örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-80.
- Alabi, F. O. ve Ige I. M. (2014). Issues in in-service education provision for teachers in Nigeria: the way forward in this decade and beyond. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 12, 126-132.
- Alevli, O. (2019). *Özel yetenekli öğrencilere bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan Türkçe eğitimi: bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Altun, T. ve Vural, S. (2012). Bilim ve sanat merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177.

- Arıkboğa, Ü. (2020). Belediyelerde hizmet içi eğitim ve belediye birliklerinin rolü. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(1), 55-68.
- Ataklı, A. (1992). Verimlilik için işe alıştırma eğitimi ve önemi. *Verimlilik Dergisi*, 3, 10-19.
- Ataman, A. (1996). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. İ. Fındıkçı (Ed.), *Eğitimimize bakışlar* içinde (s. 56-60). Ankara: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2003). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s.173-195). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2004). Aileler ve öğretmenler üstün zekalı çocuklara nasıl yardımcı olabilir? M. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler* içinde (s. 467-478). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Atik, Ş. (2007). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilere uygulanan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Atlı, H. ve Balay, R. (2016). Bilim ve sanat merkezindeki üstün yetenekliler eğitiminin sürdürülebilirliğine ilişkin öğrenci düşünceleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 191-205.
- Avcı Doğan, G. ve Özdemir, N. (2018). Özel yeteneklilerin eğitim modelleri. M. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (s. 174-190). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayas, M. B. ve Kirişçi, N. (2018). Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanılanması. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (s. 162-177). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayaydın, Y. ve Ün, D. (2018). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin bilsem ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 121-155.
- Aydın, M. (1987). Bir hizmet içi eğitim olarak denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 241-249.
- Aydın, İ. (2021). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aygün, B. (2010). *Üstün yetenekli ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için matematik programına yönelik ihtiyaç analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim (Eğitim-Kültür-Sanat) Dergisi*, 147, 66-69.
- Azar, A. ve Karaali, Ş. (2004). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 279-295.
- Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Suggestions for Gifted Education in Turkey*, 1, 31-44.

- Bangel, N. J., Moon, S. M. ve Capobianco, B. M. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 209–221. doi: 10.1177/0016986210369257
- Barış, N. (2019). *BİLSEM'de görev yapan fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin STEM eğitim uygulamalarının araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başer Kemahlı, Ş. (2017). *Türkiye cumhuriyeti devletinin özel yetenekliler eğitim politikasının BİLSEM müdürleri ve ilgili öğretim üyelerinin bakış açılarıyla değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batdal Karaduman, G. ve Elgün Ceviz, A. (2018). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin eğitim sürecinde ve öğrenci yönlendirilmesinde yaşadıkları sorunlar. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 1(1), 1-17.
- Bayar, S., Arslan, D. ve Avcı Doğan, G. (2020). Özel eğitim öğretmen adaylarının üstün zekâ kavramına yönelik algısı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(3), 232-253.
- Baykoç Dönmez, N. (2007). Üstün ve özel yeteneklilerin eğitimlerine özgün bir model: Bilim ve sanat merkezleri (Bil-Sen). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(15), 178-186. doi: 10.11616/AbantSbe.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Benesch, S. (1996). Needs analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach. *Tesol Quarterly*, 30(4), 723-738.
- Bildiren, A. (2017). Examination of the skill areas of gifted children using wisc-r intelligence scale scores. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 378-391. doi: 10.5281/zenodo.887944
- Bildiren, A. (2019). Özel yetenekli çocukların tanınması. E. R. Özmen ve A. Ataman (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 239-255). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Bilgiç, N. (2017). *Üstün zekalı ve yetenekli bireylerin eğitimi politikalarına yönelik nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bilgili, A. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu. *M. A. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 59-74.
- Boland, C. M. ve Gross, M. U. (2016). Çok üstün yetenekli çocuklar ve ergenlere danışmanlık. S. Mendaglio ve J. S. Peterson (Ed.), (Çev. A. Yıldırım), *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri içinde* (s. 153-194). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bolat, Y. (2019). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 25-41. doi: 10.29329/mjer.2019.218.2

- Bozan, İ. ve Savi Çakar, F. (2020). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies Education Sciences*, 15(3), 1607-1628.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1998). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Canman, D. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınevi
- Cemaloğlu, N. (2012). Veri toplama teknikleri: nicel, nitel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 133-164). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chan, D. W. (2001). Characteristics and competencies of teacher of gifted learners: hong kong teacher perspective. *Roeper Review*, 23(4), 197-202.
- Cho, S. ve Suh, Y. (2016). Korean gifted education: domainspecific developmental focus. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 6(1), 3-13.
- Choe, H. S. (2016). Critical reflection on teacher training programs in korean gifted and talented education. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(1), 35-43.
- Coleman, L. J. (2014). The invisible world of professional practical knowledge of a teacher of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 18-29.
- Coşkun, B. (2007). *Görsel sanatlarda üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri ve değerlendirmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cotar Konrad S. ve Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(2), 65-78.
- Cutts, N. E. ve Moseley, N. (2001). Education of gifted and talented children (Çev. İ. Ersevim). Ankara: Özgür Yayınları.
- Çağlar, D. (1972). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 95-110
- Çağlar, D. (2004a). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler içinde* (s. 111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Çağlar, D. (2004b). Üstün zekâlı çocukların eğitim modelleri. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler içinde* (s. 265-282). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Çağlar, D. (2004c). Yaratıcı çocuklar ve yaratıcılığın geliştirilmesi. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler içinde* (s. 301-309). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Çakır, R. ve Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 35-54.
- Çalışkan, E. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 811-833.

- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelik, S. (1988). *Türkiye emlak kredi bankası eğitim merkezindeki hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikel, H. (2018). Hizmet içi eğitim kavramı üzerine bir analiz. *Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 48-70.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 87-104.
- Çepni, S., ve Akdeniz, A. R. (1996). Fizik öğretmenlerinin yetiştirilmesinde yeni bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 221-226.
- Çepni, S., Küçük, M. ve Gökdere, M. (2002). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi incelenmesi. (s. 1-5). V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri, 16-18 Eylül 2002, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Çetin, A. ve Doğan, A. (2018). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 615-641. doi:10.21565/oelegitimdergisi.370355
- Çetinkaya, Ç. ve Döner, İ. (2012). Türkiye’de üstün yeteneklilere tanınan hakların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 7-20.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 4(12), 143-172.
- Dağlar, A. (2018). *Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirme algı görüşleri (Denizli ili Pamukkale ilçe örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Dağlıoğlu, E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlilikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(186), 72-84.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453.
- Daştan, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davalos, R. ve Griffin, G. (1998). The impact of teachers' individualized practices on gifted students in rural, heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 21(4), 308-314.
- Davaslıgil, Ü. (1995). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 43, 21-27.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirtaş, H. ve Culha, A. (2017). Bilim sanat merkezi öğrencilerinin devamsızlık sorunu. E. Babaoğlu, E. Kıral, A. Çilek ve F. Güçlü Yılmaz (Ed.), *Eğitime farklı bakış içinde* (s. 18-27). Ankara: Eduser Yayınları.
- DePouw, A. S. (2013). *An examination of the relationship between personal/ professional experiences and training of school psychologists and their attitudes toward the education of gifted students*. Michigan: Eastern Michigan University.
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2018). İhtiyaç analizine dayalı hizmet içi eğitim programı bilim ve sanat merkezi örneği. 2. *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu* (s. 196-204). Muğla: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği.
- Edinger, M. J. (2020). What's in your gifted education online teacher professional development? Incorporating theory- and practice-based elements of instructional learning design. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 304–318.
- Eker, A., Kurnaz, A. ve Sarı, H. (2018). Üstün yetenekli öğrencileri tanılama süreci. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanınması* içinde (s. 15-32). Ankara: Vize Akademik.
- Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ekinci, Ö. ve Yıldırım, A. (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-21.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, U. (2018). *Bilim ve sanat merkezindeki öğretim uygulamalarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Erdem, A. (2019). Robotics training of science and arts center teachers: Suleymanpasa/Tekirdag case. *Journal of Education and Training Studies*, 7(7), 50-61.
- Ergin, İ., Akseki, B. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 55-66.
- Erisen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarını geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 39-43.
- Ertürk, M. (2018). *İnsan kaynakları yönetimi* (2. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Feldhusen, J. F. (1985). The teacher of gifted students. *Gifted Education International*, 3(2), 87-93.
- Garuba, A. (2004). Continuing education: an essential tool for teacher empowerment in an era of universal basic education in Nigeria. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 191-203.
- Geake J. G. ve Gross M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: an evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. doi:10.1177/0016986208319704

- Gear, G. H. (1978). Effects of training on teachers' accuracy in the identification of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 22(1), 90-97.
- Geçkil, A. (2012). *Bilim ve sanat merkezlerindeki (BİLSEM) laboratuvar yeterliliklerinin ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökdere, M. (2004). *Üstün yetenekli çocukların fen bilimleri öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Trabzon.
- Gökdere, M. ve Ayvaci, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 17-26.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003a). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 93-107.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003b). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 147-156.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; bilim sanat merkezi örnekleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen bilimleri öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim uygulama ve değerlendirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 271-296.
- Gökdere, M., Küçük, M. ve Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; Bilim Sanat Merkezi örnekleme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Gross, M. (2006). Exceptionally gifted children: long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Education of the Gifted*, 29(4), 404-429.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201.
- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(1), 12-16.
- Gürel, T. (2009). Hizmet içi eğitimlerin kurum içi iletişim aracı olarak kullanımına yönelik bir öneri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 19-34.
- Hamilton, M. L. ve Richardson, V. (1995). Effects of the culture in two schools on the process and outcomes of staff development. *The Elementary School Journal*, 95(4), 367-385.
- Hansen, J. B. ve Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted student. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.

- Hayes, D. (2008). International perspectives on INSET. *Unpublished Paper*, 4(1), 1-37. <https://www.teachingenglish.org.uk/> adresinden 04.01.2022 tarihinde alındı.
- Henderson, L. ve Jarvis, J. (2016). The gifted dimension of the Australian professional standards for teachers: Implications for professional learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 60-83.
- Hong, E., Greene M. ve 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. doi:10.1177/0016986211418107
- Ilik, S. Ş. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamaya uygulamaya ve izlemeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 485-495. doi:10.24106/kefdergi.2569
- Jesus, S.N. (1994). Perspectives for the inservice training of teachers university of Coimbra (Portugal). 19th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe/4 - 9 September 1994, Prague, Czechoslovakia.
- Kalkan, Ç. ve Eroğlu, S. (2017). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrenciler için STEM materyallerine dayalı örnek etkinliklerin tasarlanması. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 36-46.
- Kanlı, E. (2020). Turkish teachers' views on acceleration. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(5), 1249-1261.
- Kansu Çelik, F. (2015). *Üstün zekâlı bireylerin görsel sanatlar eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, S. N. (1986). Alternatives for the design of gifted program inservice and staff development. *Gifted Child Quarterly*, 30(3), 138-139.
- Kara, M. ve Ünal, M. (2021). Özel yetenekli çocuklarda farklılaştırılmış yazma becerisi etkinliklerinin BİLSEM Yönergesiyle uyumluluğunun Maker modeline göre incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 75-96.
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-106.
- Karagün, Ç. (2022). *Bilsem'de görev yapan müzik öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların çalgı eğitimine yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karaman, Ö. (2017). Üstün zekâlı öğrencilerin seçimi ve velileri ile ilgili betimsel değerlendirme. *Klinik Tıp Aile Hekimliği*, 9(6), 21-24.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (Genişletilmiş 31. basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

- Kaya, N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.
- Kazu, Y. ve Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği). *e-international Journal of Educational Research*, 3(2), 13-35.
- Kemahlı, Ş. B. (2017). *Türkiye Cumhuriyeti devletinin özel yetenekliler eğitim politikasının BİLSEM müdürleri ve ilgili öğretim üyelerinin bakış açılarıyla değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, M. Ö., Samancı N. K. ve Aydın S. (2013). Bilim ve sanat merkezleri: Mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 78-96.
- Kettler, T., Oveross, M. E. ve Salman, R. C. (2017). Preschool gifted education: perceived challenges associated with program development. *Gifted Child Quarterly*, 61(2), 117-132.
- Kıldan, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kılıç, C. V. (2015). Türkiye'de üstün ve özel yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim politikası oluşturulamaması sorunu üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(4), 145-154.
- Kılıç, Ş. (2021). *BİLSEM öğretmenlerinin eğitim teknolojisi öz yeterliği üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Ortaokul branş öğretmenlerinin ve ilkökul sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler, üstün yeteneklilerin eğitimi ve bilsem ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 786-794.
- Koçal, Z. D., Kanar, E., Ermis, S. ve Pınar Kanar, K. (2009). Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçları: Amasya örneği. *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi Yeni Açılımlar*, 25-27 Mart 2009, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kontaş, H. (2009). *BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kontaş, H. ve Yağcı, E. (2016). BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Ö. Çokluk, D. Ö. Çokluk, G. Şekercioğlu ve H. Atak). Ankara: Ayrıntı Yayınları.
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında Bilim ve sanat merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-22.
- Kurnaz, A., Tüybek, C. ve Taşkesen, Ü. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin görüş ve uygulamaları. *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi Yeni Açılımlar*, 25-27 Mart 2009, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Kurt, L. (2006). *Bilim ve sanat merkezlerinde görevli fen bilimleri öğretmenlerinin destek eğitimi aşamasında karşılaştıkları problemleri tespiti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kurdaş, Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezleri (Malatya bilim ve sanat merkezi örneği). *Hikmet Yurdu Düşünce ve Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(10), 151-181.
- Küçükahmet, L. (2019). Hizmetiçi eğitim programlarında öğretimin etkinliği (uygulamalı bir inceleme). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 5(1), 125-143.
- Landrum, M. (2001). An evaluation of the catalyst program: Consultation and collaboration in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45(2), 139-151.
- Lassig, C. J. (2009) Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- LeBlanc, K. (2007). *Principals' perceptions of no child left behind's impact on the education of gifted and talented students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Northern Colorado, Greeley, Colorado.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. *Innovating and evaluating science education*, 95(64), 67-78.
- Maddux, C. D., Samples-Lachmann, I. ve Cummings, R. E. (1985). Preferences of gifted students for selected teacher characteristics. *Gifted Child Quarterly*, 29(4), 160–163. <https://doi.org/10.1177/001698628502900404>
- Mahoney, A., Martin, D. ve Martin, M. (2016). Üstün yetenekli kimlik oluşumu: üstün yetenekli çocuk ve ergenlere yönelik terapötik bir model. S. Mendaglio, ve J. S. Peterson (Ed.), (Çev. A. Yıldırım), *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri içinde* (s. 199-227). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Matthews, D. J. ve Foster, J. F. (2005). A dynamic scaffolding model of teacher development: the gifted education consultant as catalyst for change. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 222–230.
- McCoach, D. B. ve Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246–254.
- McIntire, L. (2004). *Social science research methods*. New York: McGraw-Hill Education.
- Melekoğlu, M. ve Sak, U. (2018). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mendaglio, S. (2016). Üstün yetenekli bireylerin danışmanlığı için duyuşsal ve bilişsel psikoterapi. S. Mendaglio, ve J. S. Peterson (Ed.), (Çev. A. Yıldırım), *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri içinde* (s. 35-67). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted: what do outstanding teachers of the gifted thin? *Oranim Academic College of Education*, 34(3), 222-244.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 20.01.2021 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1983). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf> adresinden 22.02.2021 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Ankara: MEB. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf adresinden 20.01.2021 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). 10096465/10.06/5157845 sayılı Destek Eğitim Odası Açılması Konulu Genelge 2015/15. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://aydincik66.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_05/22090640_genelge201515destekeitimodasalmas.pdf adresinden 20.02.2021 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Ankara: MEB Yayınları. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden 10.02.2021 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). 2017-2018 Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci tanılama kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/28150742_2017-2018_bilsem_tanilama_kilavuzu.pdf adresinden 15.05.2021 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018 adresinden 14.08.2021 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). 2747 sayılı Tebliğler Dergisi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022a). “BİLSEM Sayısı 279’a Yükseldi”. <https://www.meb.gov.tr/bilsem-sayisi-279a-yukseldi/haber/25315/tr> adresinden 11.06.2022 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022b). Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm> adresinden 14.04.2022 tarihinde alındı.
- 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.
- Mindivanli Akdoğan, E., Koçak, G. ve Subaşı, M. (2017). Özel yetenekli çocukların belirlenmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 8(16), 2-22.

- Moon, S. M. (2016). Danışmanlık konuları ve araştırma. S. Mendaglio, ve J. S. Peterson, (Ed.), (Çev. A. Yıldırım), *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri* içinde (s. 7-27). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- NAGC (2010). Redefining giftedness for a new century: shifting the paradigm. <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness> adresinden 20.02.2021 tarihinde alındı.
- Nar, B. ve Tortop, H. S. (2017). Türkiye’de özel/üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulaması: sorunlar ve öneriler. *Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 83-97.
- Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C. ve Dixon, F. A. (2007). Fourth-Grade teachers’ perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Ball State University Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499.
- Ochu, A. N. O. (2006). In-service training: implications for human resources development for science, technology, and mathematics education. Paper presented at the 47th Annual Conference of Science Teachers Association of Nigeria (STAN).
- OECD (1998). Staying ahead in-service training and teacher professional development. https://read.oecd-ilibrary.org/education/staying-ahead_9789264163041-en#page8 adresinden 25.05.2019 tarihinde alındı.
- Oğurlu, Ü. ve Yaman, Y. (2013). Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarıyla ilgili rehberlik ihtiyaçları [Guidance needs of gifted and talented children’s parents]. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81- 94.
- Okan, S. ve Tekgül, E. (2019). Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzunda yer alan değerlendirme kriterlerine yönelik bir inceleme. (s. 143-171). International congress of gifted and talents, 01-03 Kasım 2019, İnönü Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Malatya
- Osamwonyi, E. F. (2016). In-service education of teachers: overview, problems and the way forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87.
- Ozan Leylum, Ş. Odabaşı, H. F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özen, R. (2002). Üniversite öğretim elemanlarının ülkemizde düzenlenen hizmet içi eğitim programlarındaki kalitenin artırılmasına ilişkin görüşleri. (s. 22-36). XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Eylül 2001, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Özen, R. (2004). Hizmet içi eğitim programlarında görev alan öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin kursiyerlerin görüşleri. (s. 47-50). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Özer, B. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi: katılma durumları, beklentileri ve engelleri. (s. 68-69). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 06-09 Temmuz 2004, Malatya, Bildiri Özeti Kitapçığı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özer, M. (2021). Türkiye’de özel yeteneklilere yetenek geliştirme desteğinde bilim ve sanat merkezleri: mevcut durum ve iyileştirme alanları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 727-749.
- Özkan, D. (2009). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre bilim ve sanat merkezlerinin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Ş. (1997). Ülke çapında hizmet içi eğitime koordine edecek ulusal bir kurum yok. *Milli Eğitim Dergisi*, 133(1), 43-50.
- Öztürk, D. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 2(7), 761-794.
- Öztürk, G. ve Öztürk, Ö. (2019). Müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları (Tokat ili örneği). *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1921-1934.
- Pehlivan, İ. (1992). Hizmet içi eğitim - verimlilik ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 25(1), 151-162.
- Pehlivan, İ. (1997). Türk kamu kesiminde hizmet içi eğitim sorunları araştırması. *Verimlilik Dergisi*, 3, 131-138.
- Punch, K. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş*. (Çev. D. Bayrak, B. Arslan, ve Z. Akyüz) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reid, E. ve Horvathova, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74.
- Reis, S. M. ve Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers’ ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 127-135.
- Renzulli, J. (1977). Instructional management systems: a model for organizing and developing in-service training workshops: (Applications for trainers of teachers of the gifted and talented). *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 186-195.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 180-261.
- Renzulli, J. (2002). Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(1), 67-75. doi: 10.1207/S15327035EX1002_2
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Renzulli, J. S. ve Reis, S. M. (1994). Okul çapında zenginleştirme üçlü modeli ile ilgili araştırma. *Üstün Yetenekli Çocuk Üç Aylık*, 38(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/001698629403800102>
- Roberts, J. ve Roberts, R. A. (1986). Differentiating inservice through teacher concerns about education for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 30(3), 107-109.
- Robinson, A. (1985). Summer institute on the gifted: Meeting the needs of the regular classroom teacher. *Gifted Child Quarterly*, 29(1), 20-23.
- Rogers, K. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: a synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.

- Ross, P. (Ed.). (1993). National Excellence: A Case for Developing America's Talent. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.
- Sarı, H. (2013). *Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitim gördüğü bilim ve sanat merkezleri için öneriler-editöre mektup*. Journal of Gifted Education Research, 1(2), 146-149.
- Sarı, H. ve Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265.
- Sarıay, S. A. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezlerinin rolü: öğretmen ve veli görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2019). Velilerin gözüyle BİLSEM. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 114-133.
- Satır, A. (2018). *Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Satmaz, İ. ve Evin Gencel, İ. (2016). Bilim ve Sanat merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 59-73.
- Saunders, C. L. (2016). Yetersiz başarı gösteren öğrencilerin ve ebeveynlerinin danışmanlığı. S. Mendaglio, ve J. S. Peterson (Ed.), (Çev. A. Yıldırım), *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri* içinde (s. 127-150). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Selimoğlu, E. ve Yılmaz, H. B. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Paradoks Dergisi*, 5(1), 1-12.
- Semerci, N. ve Kaya, E. (2007). The views of teachers of science and art centres about the institution. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 230-242.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Sharma, U. ve Sokal, L. (2015). The impact of teacher education course on preservice teachers' beliefs about inclusion: and international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284.
- Sıdar, R. (2011). *Bilim sanat merkezinde okuyan öğrencilerin yaratıcılıklarının problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Su, G. (2020). *BİLSEM’de çalışan matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde yaşadıkları sorunların incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Subaşıoğlu, M ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.

- Şahin, A. (1996). Üstün yetenek ve eğitim. *Yaşadıkça Eğitim*, 47(1), 5-7.
- Şahin, F. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin eğitimleri. Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu, 27 Nisan 2012, Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tekirdağ.
- Şahin, F. (2020). Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi: politika belgeleri ve yasalar bağlamında bir tartışma. *Yeni Türkiye*, 11(3) 63-76.
- Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 1-15.
- Şen, S. (2001). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin saptanması, hizmet içi eğitim ile yetiştirilmesi.(s. 1472-1479). X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Abant İzzet Baysal Üniversitesi 7-9 Haziran 2001 (Bildiriler) III. Cilt. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Basımevi, Bolu
- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tantay, Ş. (2010). Özel veya üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren okul ve merkezlerin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taymaz, H. (1975). Eğitim personelinin hizmet içi eğitimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 8(1), 85-92.
- Taymaz, H. (1978a). Hizmet içi eğitim üstüne. *Eğitim ve Bilim*, 3(16), 9-17.
- Taymaz, H. (1978b). Hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 11(1), 181-213.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim*. Ankara: A.Ü.E.F Yayınları Sevme Matbaası.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet içi eğitim; kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmet içi eğitim: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: TAKAV Vakfı.
- Taymaz, H., Sunay, Y. ve Aytaç, T. (1997). Hizmet içi eğitimde koordinasyon sağlanması toplantısı, *Milli Eğitim Dergisi*, 133, 12-36.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM]. (2012). Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 15.04.2021 tarihinde alındı.
- Türk Dil Kurumu. (2022). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 23.03.2022 tarihinde alındı.
- Tortop, H. S. ve Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28.

- Turgut, Y. (2014). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: Nicel, nitel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 193-247). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçan, S. (2019). Durum çalışması araştırması. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.) *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 227-248). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Usal (2019). *Bilim ve sanat merkezlerinde verilen görsel sanatlar eğitime yönelik yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülger, B. B. (2011). *Bilim sanat merkezlerinde uygulanan fen eğitimi programlarının idareci, öğretmen ve öğrenci bakış açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünsal, S., Çetin, A. ve Yoğurtcu, M. (2019). Üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkezinden beklentilerinin karşılanma düzeyleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1306-1321.
- VanTassel-Baska, J. ve 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.
- Vella, J. (2002). *Learning to listen learning to teach: the power of dialogue in educating adults revised edition*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Wallace, B. ve Pierce, J. (1992). The changing nature of giftedness: an examination of various strategies for provisions. *Gifted Education International*, 8(2), 64-71.
- Whitlock, M.S. ve DuCette, J.P. (1989). Superior and average teachers of the gifted: a comparative study. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 15-21.
- Yağlı, Ş. (2011). *Yönetici ve öğretmen görüşleri çerçevesinde bilim ve sanat merkezlerinin yapısı ve yeniden yapılanması: İstanbul BİLSEM örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalın, H. İ. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 1-10.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, H. İ. ve Öz, A. Ş. (2018). Öğretmen adaylarının özel yeteneklilerin eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 91-108.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. (Genişletilmiş 11. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, S. (2018). *Üstün yetenekli çocukların ve akranlarının algıladıkları ebeveyn tutumları, psikososyal sorunlar ve yaşam kalitesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, M. ve Yılmaz, T. (2021). Yönetici ve öğretmenler gözünden Bilsem’lerde verilen eğitimlerin kritiği. *International Review of Economics and Management*, 9(1), 1-27.
- Yumuş, A. (2011). *Bilim ve sanat merkezlerinin amacına uygun işleyişinin merkez öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yücel, H. S. (2012). *Bilim ve sanat merkezlerinde sanat (resim) alanında proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan görsel sanatlar eğitimi uygulamasının bir değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüreğilli Göksu, D., Yalçın, S., Gelişli, Y. ve Taşpınar, M. (2020). Özel Yetenekli öğrencilerin öğretmenleri için geliştirilen yenilikçi yöntem ve tekniklere ilişkin programın etkililiği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(4), 2704-2720.
- Ziegler, A. ve Stoeger, H. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin eylem alanlarındaki gelişimde danışmanlığın rolü: kuramsal geçmiş ve 11-add'nin örnek uygulanması. S. Mendaglio, ve J. S. Peterson (Ed.), (Çev. A. Yıldırım), *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri* içinde (s. 253-281). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Zor, M. ve Köse, E. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bilim sanat merkezine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 42-53.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi

İT: 29/10/2019-42470



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 71131733-605.01-E.20998925
Konu : Araştırma İzni

25.10.2019

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 12/10/2019 tarihli ve 50704946-044-E.30721 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi 2017940009 numaralı Seval ÜNAL ÇİĞRIKÇI'nın " Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri" konulu tez araştırma izni için gönderilen evraklar Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu araştırmada "üstün yetenek" ve "üstün zeka" kavramlarının yerine "özel yetenek" kavramının kullanılması koşuluyla araştırmanın gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ahmet KAYA
Bakan a.
Genel Müdür V.

Adres: Ankara, Beşevler MEB Kampüsü A Blok
Elektronik Ağ: <http://orgm.meb.gov.tr/>
e-posta:

Bilgi için: Hasan AKDENİZ
Tel: 0312 413 30 32
Faks: 0 312 213 13 56

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 56ae-ca3d-37b2-90e5-b7aa kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Öğretmen Görüşme Formu

Sayın Öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı, **Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerini belirlemektir.** Sizden istenen formu doldururken, her bir soruyu dikkatlice okuyarak uygun cevabı yazmanızdır. Sorulara detaylı ve nedenleri ortaya koyacak şekilde açıklama yapmanız derinlemesine veri toplanması açısından önem arz etmektedir. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Arzu etmeniz halinde çalışmanın sonucu hakkında size bilgi verilecektir. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederiz.

Seval ÜNAL ÇIĞRIKCI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz	: () Kadın () Erkek
Mesleki kıdeminiz	:
BİLSEM’de çalışma süreniz	:
Bilsem’de çalıştığınız il	:
Branşınız	: () İlköğretim Matematik () Lise Matematik () Sosyal Bilgiler () Türk Dili ve Edebiyatı () Fen ve Teknoloji () İngilizce () Robotik Kodlama () Teknoloji Tasarım () Türkçe () Bilişim Teknolojileri () Coğrafya () Felsefe () Görsel Sanatlar () Sınıf () Fizik () Kimya () Biyoloji () Müzik () Tarih () Diğer :
Eğitim Durumunuz	: () Yüksekokul () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra hizmet içi eğitim aldınız mı?	() Evet () Hayır

B. GÖRÜŞME SORULARI

- Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde lisans eğitimi aldığınızı düşünüyor musunuz? Neden?
- Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim aldığınızı düşünüyor musunuz? Neden?
- Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) çalışmaya başladıktan sonra aldığınız hizmet içi eğitimler nelerdir?
- Bir BİLSEM öğretmeni olarak aldığınız hizmet içi eğitimlerin size sağladığı katkılar nelerdir?
- BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra hangi alanlarda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydunuz?
- BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığınız sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
- Bir BİLSEM öğretmeni olarak size verilen hizmet içi eğitimlerin hangi özellikleri taşıması gerekir?
- BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyurulara nereden ulaşıyorsunuz?

10. BİLSEM ile ilgili hizmet içi eğitimlere yönelik duyuruların yeterince kişiye ulaştığını düşünüyor musunuz? Neden?
11. BİLSEM’de hizmet içi eğitimlere katılımınızda sorun yaşadığınız durumlar nelerdir?
12. Aldığınız hizmet içi eğitimlerin amacına ulaştığını düşünüyor musunuz? Neden?
13. Aldığınız hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
14. Aldığınız hizmet içi eğitimlerin verimli geçtiğini düşünüyor musunuz? Neden?
15. Hizmet içi eğitimlerin sonrasında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan uygulamaların yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

