



**BİLSEM TANILAMA SÜREÇLERİNE İLİŞKİN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Deniz BAHÇE

Eskişehir 2024

**BİLSEM TANILAMA SÜREÇLERİNE İLİŞKİN
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

Deniz BAHÇE

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özel Yeteneklilerin Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. M. Bahadır AYAS

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Temmuz 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Deniz Bahçe'nin "başlıklı tezi 30/07/2024 tarihinde aşağı ıdaki jü ri tarafından değ erlendirilerek "Anadolu Ü niversitesi Lisansü stü Eğ itim-Ö ğ retim ve Sınav Yö netmeliğ i"nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Yeteneklilerin Eğ itimi Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



ÖZET

BİLSEM TANILAMA SÜREÇLERİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Deniz BAHÇE

Özel Yeteneklilerin Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2024

Danışman: Doç. Dr. M. Bahadır AYAS

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki özel yetenekli öğrencileri aday gösterme süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Fenomenoloji çalışması olarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, 14 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşmeler 10 Mayıs 2024 ve 30 Mayıs 2024 tarihleri arasında 20 gün sürmüştür. Doküman incelemesine ek olarak toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve BİLSEM programına ilişkin bilgi düzeyleri, sınıf öğretmenlerinin BİLSEM tanılama sürecine ilişkin deneyimleri ve sınıf öğretmenlerinin BİLSEM sürecine ilişkin önerileri temaları elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin gelişimsel özellikleri hakkında alanyazına uygun şekilde bilgi sahibi oldukları ancak bu öğrencilerin tanılama süreçlerinde yer almak istemedikleri ve kontenjan uygulamasının olmaması gerektiği yönünde görüşleri bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri, alanda uzman kişilerin tanılamanın her aşamasından sorumlu olmalarını önermişlerdir. Ek olarak tanılamada kullanılan araçlara ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum ilgili yönergelerde araçlara yönelik net bilgilerin bulunmamasından kaynaklı olabilir. Katılımcılardan bazıları kullandıkları aday gösterme formunu açık, anlaşılır ve aday gösterme sürecinde rehber olarak nitelerken; bazıları ise bu formu prosedür olarak kullandıklarını ve formda yer alan maddelerin anlaşılabilirliğinin düşük olduğunu belirtmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tanılama, Aday Gösterme, Özel Yetenek, Öğretmen, Fenomenoloji

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON BİLSEM IDENTIFICATION PROCESSES

Deniz BAHÇE

Department of Gifted Education

Anadolu University, Graduate School, July 2024

Supervisor: Doç. Dr. M. Bahadır AYAS

This study was conducted to reveal the experiences of primary school teachers during the process of nominating gifted students in their classrooms. The study group of the research, which was designed as a phenomenology study, consisted of primary school teachers. The data were collected through interviews with 14 classroom teachers. The interviews lasted for 20 days between May 10, 2024 and May 30, 2024. The collected data were analyzed by content analysis. As a result of the analysis of the data obtained, the themes of primary school teachers' knowledge about the characteristics of gifted students and the BİLSEM program, the experiences of primary school teachers regarding the BİLSEM identification process, and the suggestions of primary school teachers regarding the BİLSEM process were obtained. Primary school teachers have knowledge about the developmental characteristics of gifted students in accordance with the literature, but there are opinions that they do not want to take part in the identification process of these students and that there should not be a quota application. They suggested that experts in the field should be responsible for every stage of identification. In addition, it was found that their level of knowledge about the tools used in identification was low. This may be due to the lack of clear information about the tools in the relevant guidelines. While some of the participants described the nomination form they used as clear, comprehensible and a guide in the nomination process, others stated that they used this form as a procedure and that the comprehensibility of the items in the form was low.

Key Words: Identification, Nomination, Gifted, Teacher, Phenomenology

TEŞEKKÜR/ÖNSÖZ

Lisans ve yüksek lisans sürecim boyunca bilgi ve deneyimleri ile beni destekleyen, akademik gelişimim konusunda bana rehberlik eden ve her daim bana sabırla yaklaşan; öğrencisi olmaktan gurur duyduğum kıymetli danışmanım Doç. Dr. M. Bahadır AYAS'a içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde bulunmayı kabul eden zaman ve emek vererek değerli görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan Doç. Dr. Bilge BAL SEZEREL ve Dr. Öğr. Üyesi Tüncay TUTUK'a teşekkürlerimi sunarım.

Değerli görüşlerini samimiyetle paylaşan ve çalışmama katkı sağlayan tüm sınıf öğretmenlerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ders döneminde ders aldığım ve nitel araştırmaya giriş yapmamı sağlayan; her kapısını çaldığımda ve tekrar tekrar aynı soruları sormama rağmen sabırla cevap veren ve iyi bir araştırmacı olabilmem için beni destekleyen kıymetli hocam Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans dönemimden bu yana bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren; özellikle tezimin yöntem kısmında her zorlandığımda sürekli desteklerini sunan ve katkıda bulunan değerli hocalarım Arş. Gör. Ufuk ATMACA ve Arş. Gör. Ramazan BEKAR'a sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunarım. Zor zamanlarımda yanımda olan ve benimle sabahlayıp, pes etmeye yakın olduğum noktada motivasyonumu artırıp çalışmama sundukları değerli katkılarından dolayı Arş. Gör. Ece ÜNAL ve Arş. Gör. Esra DÜLGER'e ayrıca tez konumu belirlememe yardımcı olan, yol gösteren Arş. Gör. Ferhat KÖPRÜ'ye sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Hatay'da Oyun Evi Projesi'nde tanıştığımız ve o zamandan beri ayrılmadığımız; doktora tezi olmasına rağmen tezimi baştan sona okuyup değerli dokunuşlarıyla çalışmama katkıda bulunan hem meslektaşım hem yakın arkadaşım Arş. Gör. Esra EREN'e her koşulda sunduğu destek ile bana güç ve motivasyon sağladığı; gezerek çalışmayı öğrettiği, ayrıca Eskişehir'deki ailem olduğu için sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Gerek psikolojik gerek akademik kaygılarım konusunda her zaman yanı başımda desteğini hissettiğim; bazen benimle kaygılanan bazen benimle araştırma yapan; özellikle alanyazın ve kodlamalarda büyük emeği geçen, Antalya'nın bana kattığı en kıymetli varlık Psikolojik Danışman Yazgül KARADAŞ'a sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma disiplinlerine hayran kaldığım, çalışmaktan kaçındığım zamanlarda beni ittiren, zaman zaman tartıştığımız ancak akademisyen olma hayalimi bana tekrar hatırlatan değerli arkadaşım ve sayın hocam Arş. Gör. Osman YAŞAR ve güzel enerjisiyle her zaman yanımda olduğunu hissettiren değerli arkadaşım Arş. Gör. Melike KURTULUŞ UZLU'ya sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Yollarımız yeni keşmiş ve farklı alanlardan olsak da mesleki deneyimi ve tecrübesiyle bazen bana ihtiyacım olan kaygıyı yükleyen bazen de regülasyonumu sağlayan değerli arkadaşım ve tezdaşım Arş. Gör. Onur GEZER'e sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Liseden bu zamana ayrılmadığımız, farklı şehirlerde olsak da her koşulda sevgi ve desteklerini sunan ikinci ailem, kıymetli arkadaşlarım Zeynep ANADOLU ve Eylül ATİK'e sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Ve bu yoldaki en büyük destekçim ailem... Bana tüm eğitim hayatımda destek veren, sevgileri ve ilgilerini hiç esirgemeyen, aldığım her kararında arkamda olan, daima en iyisini başarmam için bana güç verip beni cesaretlendiren, her zaman güvende hissetmemi sağlayan, biricik babam ve canım kardeşim Ege'ye minnettarım.

Deniz BAHÇE

Eskişehir 2024

30.07.2024

ETİK İLKE VE KURULLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İmza

Deniz BAHÇE

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR/ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durum.....	2
1.1.1. Sosyoekonomik düzey.....	4
1.1.2. Öğretmen inançları	4
1.1.3. Kullanılan araçlar	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
2. ALANYAZIN.....	8
2.1. Özel Yetenekli Bireylerin Tanılaması.....	8
2.1.1. Tanılama yaklaşımları.....	10
2.2. Tanılama Yöntemleri	11
2.2.1. Norm tabanlı tanılama	12
2.2.2. Örneklem tabanlı tanılama	12
2.2.3. Ölçüt tabanlı tanılama.....	12
2.3. Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Öğretmen Rolü	13
2.4. BİLSEM	15
2.4.1. BİLSEM Tanılama Süreci.....	15
2.5. BİLSEM Eğitim Programı.....	16
3. YÖNTEM.....	18
3.1. Araştırmanın Modeli	18
3.2. Çalışma Grubu.....	19
3.3. Araştırmacı.....	20
3.4. Veri Toplama Araçları.....	21
3.4.1. Doküman incelemesi.....	22

3.4.2. Günlük.....	22
3.4.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	22
3.5. Veri Toplama Süreci.....	23
3.6. Verilerin Analizi.....	24
3.6.1. Verilerin dökümü	25
3.6.2. İnandırıcılık	26
3.7. Araştırma Etiği	27
4. BULGULAR VE YORUM	28
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri ve BİLSEM Programına İlişkin Bilgi Düzeyleri.....	30
4.1.1. BİLSEM programına yönelik bilgiler.....	30
4.1.1.1. <i>BİLSEM tanılama süreci</i>	30
4.1.1.2. <i>BİLSEM programının içeriği</i>	32
4.1.1.3. <i>Programa uygun öğrenci özellikleri</i>	32
4.1.2. Özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik bilgi düzeyleri.....	33
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM Tanılama Sürecine İlişkin Deneyimleri	34
4.2.1. Aday gösterme formuna ilişkin görüş ve tutumlar.....	35
4.2.2. Aday gösterme süreci	37
4.2.2.1. <i>Sınıf öğretmenlerinin aday gösterme tutumları</i>	37
4.2.3. Kontenjan uygulaması.....	39
4.2.3.1. <i>Kontenjan uygulamasına yönelik yaklaşımlar</i>	39
4.2.3.2. <i>Kontenjan uygulamasının okullarda uygulanış biçimi</i>	40
4.2.3.3. <i>Diğer sınıfların aday gösterme oranının etkisi</i>	41
4.2.3.4. <i>İl kontenjanı etkisi</i>	41
4.2.4. Aday gösterme sonrası tanılama süreci	41
4.2.5. Aşamalar arasındaki değerlendirme tutarsızlığı	41
4.2.5.1. <i>Bireysel değerlendirmede testör etkisi</i>	42
4.2.6. Aday gösterme sürecinde paydaş etkisi	42
4.2.6.1. <i>Ebeveyn rolü</i>	42
4.2.6.2. <i>Okul yönetimi rolü</i>	43
4.2.6.3. <i>Rehber öğretmen rolü</i>	43
4.2.6.4. <i>Öğretmenler arası etkileşim</i>	43
4.2.6.5. <i>Öğrenci rolü</i>	44

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM Sürecine İlişkin Önerileri.....	44
4.3.1. Aday gösterme sürecine yönelik öneriler.....	44
4.3.2. Kontenjana yönelik öneriler.....	45
4.3.3. Farkındalık artırılmasına yönelik öneriler.....	45
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	47
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	47
5.2. Öneriler	52
KAYNAKÇA	55
EKLER	



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Tanılama süreçlerinde kullanılabilecek 4n soruları.....	8
Tablo 2.2. Tanılamanın İlkeleri	9
Tablo 2.3. Tanılama yaklaşımlarının avantajları ve dezavantajları	10
Tablo 3.1. Çalışma grubunun özellikleri	20
Tablo 3.2. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin süreler ve görüşme ortamı.....	25



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. BİLSEM Eğitim Programları...	16
Şekil 4. Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM aday gösterme sürecine ilişkin görüşleri.	29
Şekil 4.1. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri ve BİLSEM Programına İlişkin Bilgi Düzeyleri...	30
Şekil 4.2. BİLSEM Tanılama Süreci...	35
Şekil 4.3. Öneriler	44



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NAGC	: ABD Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
IQ	: Intelligence Quotient- Zekâ Bölümü



1. GİRİŞ

Özel yetenekliler eğitiminin kökleri Francis Galton'un (1869), Alfred Binet'in (1908), Lewis Terman'ın (1929) ve Leta Stetter Hollingworth'un (1942) çalışmalarına dayanmaktadır (Morelock, 1996). Bu araştırmacıların çalışmaları; IQ (Intelligence Quotient) skorlarının oluşturulmasını ve kullanılmasını, bireylerin olağanüstü başarılı ve yetenek seviyelerine sahip olabileceğini, ilgili farklılıkların okul ortamında ayırt edilebileceğini ve bireysel farklılıkların sosyal-duygusal gelişimi etkilediğini ortaya çıkarmıştır. 1970'ler ve 1980'lerde Joseph Renzulli, Howard Gardner, Robert Sternberg gibi araştırmacılar entelektüel veya bilişsel kapasite olarak anlaşılan zekâyı ya da yeteneği, performansa dayalı, yetenek gelişimini önceleyen kapsayıcı bir sistem olarak ele almıştır.

Özel yetenek tanımlarının, tanılama uygulamalarına dayanak oluşturduğu düşünüldüğünde tanımların çeşitliliğinin doğal bir sonucu olarak tanılama uygulamalarında da çeşitlilikten söz edilebilir. Geleneksel özel yetenek tanımları için geliştirilen zekâ testlerinin tanılama yöntemlerinde kesme puanları kullanılırken (Sternberg & Subotnik, 2000); modern tanımlarla birlikte zekânın yanı sıra yaratıcılık, kişilik özellikleri, sosyal özellikler gibi performansa dayalı değerlendirmeler tanılama süreçlerine dahil edilmektedir (McBee, 2006; Renzulli, 2005; VanTassel-Baska, 2005). Bu özelliklerin bir kısmı standart zekâ ve yetenek testleri ile değerlendirilebilmesine rağmen, diğerleri ise sadece akademik ve sosyal ortamlarda gözlemlenerek değerlendirilebilen özelliklerdir (Dai & Chen, 2021). Gözleme dayalı değerlendirmelerde öğretmenler, ebeveynler veya akranlar gibi kaynaklardan toplanan bilgiler tanılama sürecine dahil edilmektedir (Silverman, 2018; McBee, 2006; Milic & Simeunovic, 2022). Ek olarak geleneksel veya modern özel yetenek tanımlarının ağırlıklı akademik bağlamda yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen görüşleri tanılama süreçleri için önemli bir veri kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır (Foreman & Gubbins, 2015).

Türkiye'de özel yetenekli bireylerin eğitim faaliyetlerini üstlenen resmi ve yaygın kurum, Bilim ve Sanat Merkez (BİLSEM)'leridir. BİLSEM tanılama sürecinde ilk tarama sınıf öğretmenleri tarafından yapılmakta ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin sürece dahil edilip edilmeyeceği noktasında karar verici rolleri bulunmaktadır. Bu nedenle ilgili

araştırmada resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin BİLSEM tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

1.1. Problem Durum

Tanılama, birçok eğitim alanında olduğu gibi özel yeteneklilerinin eğitiminde de temel bir süreçtir. Bu alanda tanılama, özel gereksinimli bireylerde olduğu gibi detaylı, geçerli ve güvenilir bilgiler toplayarak eğitsel kararların alındığı süreç olarak tanımlanabilir. Doğru kararı verebilmek için tanılanacak bireylerin yeteneğine uygun araç seçimi ve nitelikli değerlendirme yapmak önemlidir (Pfeiffer & Blei, 2008).

Özel yeteneklilerin tanılanmasına ilişkin tarihsel süreç incelendiğinde, öğrencilerin başarılarının ve yeteneklerinin sadece sayılarla ifade edilmesi uzmanlar tarafından yüzeysel bulunmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda tanılama uygulamalarında, çoklu ölçme araçlarının kullanıldığı nitelikli değerlendirme süreçlerine gereksinim duyulmuştur (Silverman & Gilman, 2020). Bu bağlamda alanyazın incelenmiş ve genellikle tarama ve tanılama süreçlerinde başarı testleri, performansa dayalı değerlendirme araçları, derecelendirme ölçekleri ve yetenek testleri kullanıldığı görülmüştür.

Özel yeteneğin yordayıcılarından biri akademik başarı olduğu için (Lohman, 2015) başarı testlerinden alınan puanlar tanılama süreçlerine dahil edilmektedir. Başarı testleri, bireylerin yeteneklerini veya potansiyellerini değerlendirmek yerine ilgili içerik hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmek için kullanılan araçlardır (Ryser, 2021). Performansa dayalı değerlendirmelerde ise tanılanacak bireylerin, ürünleri ya da sürece yaklaşım biçimleri ölçülür (Pfeiffer & Blei, 2008).

Özellikle tarama aşamasında kullanılan diğer araç ise derecelendirme ölçekleridir. Derecelendirme ölçekleri, özel yetenekli bireyleri kapsamlı değerlendirme imkânı sağladığı için tercih edilen standartlaştırılmış araçlardan biridir (Jarosewich vd., 2002; Renzulli vd., 2009). Sık kullanılan derecelendirme ölçek türleri; öğretmen, ebeveyn, akran ve özel yetenekli bireylerin kendilerini değerlendikleri ölçeklerdir (Acar vd., 2016).

Son olarak yetenek testleri, özel yetenekli bireylerin tanılama süreçlerinde kullanılan en yaygın araçlardan biridir ve bireyin bilişsel yeterliliğini veya öğrenme potansiyelini ölçen standartlaştırılmış araçlardır (Hunt, 2010). Yetenek testleri; bireysel, grup ve sözel olmayan yetenek testleri olarak üç gruba ayrılabilir. Bireysel yetenek

testleri, uygulama yeterliği bulunan uzmanlar (testörler) tarafından bireysel uygulamaların yapıldığı (McClain & Pfeiffer, 2012) testlerken; grup yetenek testleri ise kalabalık öğrenci gruplarına aynı anda uygulanabilen yetenek testleridir (Pyryt, 2004). Sözel olmayan yetenek testleri ise özellikle dil becerileri açısından dezavantajlı olan bireylere uygulanan somut nesneler, çizimler veya görselleri içeren ve sözel olmayan yanıtlar gerektiren testlerdir (Naglieri & Ford, 2015).

Tanılamada çoklu ölçme gerekliliği bilinmekle beraber Brown ve diğerklerinin de (2005) belirttiği gibi IQ skorlarını özel yetenek belirleyicisi olarak kullanmanın psikologlar ve eğitimciler tarafından konforlu olmasından dolayı uzun yıllardır kullanılmakta ve hala birçok programda kullanılmaya devam etmektedir. Buna rağmen zekâ testleri, özel yetenekliler eğitiminin yakın tarihi boyunca özellikle etnik ve dilsel azınlıkların, kadınların ve ekonomik olarak dezavantajlı bireylerin yetersiz temsili nedeniyle eleştirilmiştir (Borland, 2005; Hodges vd., 2018). Bu nedenle alternatif değerlendirme türlerinin kullanılması (Callahan & Miller, 2005; Renzulli, 2005) diğerk adıyla iki aşamalı tanılama yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir (McBee vd., 2016).

İki aşamalı tanılama yöntemleri, formal veya informal değerlendirmeler kullanılarak toplanan, farklı uzmanların yargılarına ve gözlemlerine dayanan ölçümlerden oluşur (Acar vd., 2016). En çok kullanılan performans dışı yöntem aday göstermedir. Aday gösterme, öğrenciyi özel yetenekli olarak aday gösteren paydaşa (öğretmen, veli, akran ve kendini aday gösterme) ve kullanılan araçların türüne göre sınıflandırılabilir. Araçlar, derecelendirme ölçeği (Jarosewich vd., 2002) veya yapılandırılmış bir ölçüm (örn. kontrol listesi veya gözlem araçları) gibi formal değerlendirmelerden aday göstermeler gibi informal değerlendirmelere kadar çeşitlilik göstermektedir. Aday gösterme türleri arasında en yaygın olan ise öğretmen aday göstermeleridir (Callahan vd., 2013; McBee, 2006). Pfeiffer'e göre (2012) öğretmen aday göstermesinin iki temel faydası bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğretmen görüşleri, ekonomik (Kornmann vd., 2015; Suldo vd., 2019) ve ulaşılabiliridir. İkincisi ise öğretmen gözlemlerinden elde edilen bilgilerin zekâ testleriyle elde edilemeyeceğidir (Kerr, 2009; Pierce vd., 2007; Suldo vd., 2019). İlgili çalışmalardaki faydaların yanı sıra Goodman (2020) ise öğretmen ve ebeveynlerin, özel yetenekten ziyade yetersizliği (otizm spektrum bozuklu, zihin yetersizliği, vb.) fark etmede daha başarılı olduklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin aday gösterme sürecinde öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinden, özel yeteneğe dair inançlarından ve kullanılan araçlardan etkilendiği görülmüştür.

1.1.1. Sosyoekonomik düzey

Öğretmen aday göstermeleri, farklı kültürlü ve düşük gelirli öğrencilerin eşit olmayan temsili nedeniyle eleştirilmektedir (Bianco vd., 2011; Silverman, 2018). Siegle ve diğerlerinin (2010) çalışması öğretmenlerin, öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ve akademik başarılarından etkilendiğini ortaya çıkarmıştır ve böylece ilgili çalışma bu eleştiriye kanıt niteliğindedir.

Öğretmenlerin yanı sıra ebeveynler de çocuklarını aday gösterebilir. Ebeveynler, çocuklarını herkesten daha iyi tanıyan ve onları sürekli gözlemleyebilen kişilerdir. Bu nedenle ebeveyn adaylığı, çocukların farklı koşullardaki özelliklerinin, davranışlarının, ilgilerinin ve tutumlarının değerlendirilmesine olanak tanır (Milic & Simeunovic, 2022). Akran adaylığında ise öğrencilerin gelişim düzeylerine göre uyarlanmış bir araç kullanılır. Öğrencilerden bir ya da birden fazla akranını aday göstermeleri istenir. (Kaya, 2013). Akran adaylığı seksenli ve doksanlı yıllarda geniş çapta araştırılmıştır ancak bu uygulama öğretmen ve ebeveyn aday göstermeleri kadar yaygınlaşmamıştır (Gagnè, 1989). Son olarak kendini aday gösterme uygulamalarında öğrencilerden, kendilerini değerlendirmeleri istenir. Genellikle yapılandırılmış ölçütler kullanılarak öğrenciler, en iyi oldukları konuda kendilerini değerlendirir. Bu uygulama diğer aday gösterme uygulamalarına nazaran alanyazında daha az incelenmiştir (Zavala Berbena & de la Torre García, 2021).

ABD Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği'ne (NAGC) göre aday gösterme, tanılama sürecinin ilk aşamasında sürecin ilk katalizörü olarak ortaya çıkar. Aday gösterilmeyen öğrenciler, özel yetenekliler programına kabul edilemezler (McBee vd., 2016). Monks ve Pfluger'in (2005) incelemesine göre, benzer bir süreç çoğu Avrupa ülkesinde yaygındır ve aday gösterme genellikle özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi için ilk adımdır.

1.1.2. Öğretmen inançları

Alanyazın incelendiğinde öğretmen aday göstermesinin etkililiği hakkında fikir ayrılıkları bulunmaktadır. Bu durum aday gösterme süreçlerinin öğretmen önyargısından etkilenebileceğinden ve öznel yargıların oluşmasından kaynaklanmaktadır (McBee,

2006; Milner & Ford, 2007). Schroth ve Helfer (2008), sınıf öğretmenlerinin, eğitimcilerin ve yöneticilerin özel yetenek tanımlarını etkileyen faktörleri ve bu tanımlardan kaynaklanan öğrenci özelliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. İlgili çalışmanın sonuçlarından biri öğretmenlerin ve özel yetenekliler alanında çalışan eğitim uzmanlarının önerilen yöntemler dışında doğru olduğunu düşündükleri farklı yöntemler kullandıklarıdır. Bunun sonucunda eğitimcilerin genel veya özel yeteneği tanımlarken göreceli, öznel değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Yani öğrencinin istedik davranışlar sergilemesi, bazı eğitimcilerin zihninde özel yeteneklilere yönelik eğitim hizmetlerinin alınmasına ilişkin belirleyici bir faktör olup yeteneğin önüne geçmektedir. Ek olarak Brulles ve diğerlerinin (2022) çalışmasında, öğretmenlerin “doğru yolu izlediklerini, öğrencilerini tanıdıklarını” düşündükleri fakat gerçekte bu konularda başarısız oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

1.1.3. Kullanılan araçlar

Öğretmen aday göstermeleri, özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında tercih edilen yöntem olmasına karşın öğretmenler, aday göstermenin temeli olan gözlem ve test verilerini önemsememektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrenciyi tanılamak ve değerlendirmek için kullanılan araçların sınıf öğretmenleri açısından yeterince açık olmadığı da görülmüştür (Schroth & Helfer, 2008). Araçların kullanımı ve çıkan sonuçlar anlaşılır olmadığı için öğretmenler açısından önemsenmiyor olabilir. Marsili ve Pellegrini (2022) aday gösterme ve geleneksel ölçümler arasındaki farkı incelemeyi amaçladığı çalışmalarında, öğretmen aday göstermelerinin önemli olmadığı ve doğrudan yönlendirme ile arasında bir fark olmadığını göstermiştir. Ülkemizde ise BİLSEM tanınmasında her ne kadar aday gösterme formu kullanılsa da bu formun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin herhangi bir bilgi olmadığı gibi, kontenjan uygulamasından dolayı aday gösterme süreci birçok öğretmen için fiilen doğrudan aday gösterme şeklinde yürütülmektedir (Bahçe & Ayas, 2022). Dolayısı ile öğretmen görüşlerinin tanılama sürecine yansıtıldığı yegane araç olan bu formun kullanımına dair öğretmenlerin görüşlerinin ortaya koyulması gerekmektedir.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) özel yetenekli öğrencilere okul dışı destek eğitim hizmeti vermek amacıyla açılan kurumlardır (MEB, 2018; Olçay, 2020). Öğrenciler genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanlarından tanınmaktadır ve bu öğrenciler BİLSEM’lerde destek özel eğitim

hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Adaylık için sınıf öğretmenleri, özel yetenekli olarak nitelendirdikleri öğrencilerini belirli tarihlerde, aday gösterme formlarını doldurarak okul yönlendirme komisyonuna teslim eder. Aday gösterilen tüm öğrenciler, okul komisyonu tarafından yeniden bir ön değerlendirmeden geçerler. Bu süreçlerden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin görüşleri, özel yetenekli bireylerin alması gereken eğitim hizmetleri için ön değerlendirme niteliğindedir.

BİLSEM tanılama sürecine ilişkin yapılan çalışmalar farklı bulgular ortaya koymaktadır. Sağlam ve Polat (2020), Pegnato ve Birch'in 1959 yılında yapmış oldukları çalışmanın sonucu olan "öğretmenler çalışkan, uslu, notları yüksek olan öğrenciyi aday göstermeye eğilimindedir" görüşünün ülkemizde hala devam ettiğini belirtse de Akar ve Şengil Akar (2012), öğretmenlerin özel yetenek algılarının "yaramaz, uyumsuz, asosyal davranışları olan öğrenciler" olduğunu belirtmiştir. Bu iki çalışmanın bulguları, birlikte yorumlandığında öğretmenlerin özel yetenek algılarının ve aday gösterdikleri öğrencilerin özelliklerinin çeliştiği görülmektedir.

Ülkemizde öğretmenlerin aday gösterme süreçlerindeki algılarına dair çalışmaların yetersiz olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin özel yeteneklilere ve eğitimlerine yönelik görüşlerinin yer aldığı, BİLSEM öğretmenlerinin BİLSEM'e dair görüş ve tecrübelerin bulunduğu çeşitli araştırmalar bulunmaktadır ancak sınıf öğretmenlerinin aday gösterme deneyimlerine ilişkin çalışmaların sınırlılığı bulunmaktadır. Ek olarak öğretmen aday göstermesi; öğretmenlerin kullandıkları araçtan, özel yetenek tanım ve algılarından, programın içeriğine ilişkin bilgilerden ve inançlarından etkilenmektedir. Bu durumların BİLSEM tanılama süreçlerinde öğretmenlerin aday göstermelerini nasıl etkilediğinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Ayrıca var olan çalışmalarda öğretmenlerin görüşleri sıklıkla nicel veriler ile alınmıştır ancak nitel veriler ile öğretmenlerin tarama ve tanılama süreci hakkındaki deneyimlerini derinleştirebilmek için nitel araştırmalara ihtiyaç vardır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, özel yetenek programlarının tanılama süreçlerinde öğretmenlerin sürece dair deneyimlerini ve bakış açısını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin özel yetenek ve BİLSEM'e yönelik bilgi düzeyleri nasıldır?

2. Öğretmenlerin BİLSEM tanılama sürecine ilişkin deneyimleri nelerdir?
3. Öğretmelerin BİLSEM sürecine ilişkin önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Tanılama sürecine dair durumların, sorunların ve mevcut uygulamaların incelenmesi, süreci okul ortamlarında uygulanabilir ve güvenilir hale getirir (VanTassel-Baska, 2000). Türkiye’de ise öğretmenlerin aday gösterme sürecindeki deneyimlerini inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Alanyazında öğretmenlerin özel yetenek kavramına ilişkin algı ve inançlarına yönelik çalışmalar olsa da BİLSEM aday gösterme sürecinde kullanılan aday gösterme formunun niteliği ve öğretmenlerin kullanım biçimi; öğretmenlerin aday gösterdiği öğrenciyi belirleme kriterleri; aday gösterme sürecinde paydaş etkisi ve öğretmen rolü konusunda yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bu kapsamda yapılacak olan görüşmeler ilgili durumu ortaya koymak açısından önemlidir.

2. ALANYAZIN

2.1. Özel Yetenekli Bireylerin Tanılaması

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, günümüzde özel yetenek kavramının tanımına dair net bir anlayış olmadığı konusunda fikir birliği vardır (Brigham & Bakken, 2014; Worrel vd., 2021). Örneğin, Terman (1922) özel yeteneği, genel zekânın bir ürünü olarak görürken; Sternberg (1986) özel yeteneği üç bileşenin (analitik, yaratıcı ve pratik zekâ) etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını savunur. Gagne (2018), özel yeteneği, kalıtsal olarak var olmasının yanı sıra çevrenin de etkisiyle gelişen doğal ve olağanüstü yetenek veya yatkınlık olarak tanımlar. Dai'ye (2010) göre ise özel yetenek, yetkinliği yansıtan bir kavram olmakla beraber bu yetkinlikler, akışkan ve tepkisel özellikler taşımaktadır. Subotnik ve diğerleri (2018) ise özel yeteneği erken yaşlardaki üst düzey potansiyel olarak tanımlamaktadır. Potansiyelin çaba ve fırsat yoluyla bir alanda uzmanlığa dönüştüğünü belirtmektedir.

Özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik en uygun ve faydalı eğitimin sağlanabilmesi amacıyla tanılamaya ihtiyaç duyulmaktadır (Brulles vd., 2022). Bu bakımdan tanılama süreci, bireyin eğitsel ihtiyaçlarının belirlendiği süreç olarak tanımlanabilir. Özel yetenek tanımlarının, tanılama uygulamalarına dayanak oluşturduğu düşünüldüğünde tanımların çeşitliliğinin doğal bir sonucu olarak tanılama uygulamalarında da bir çeşitlilikten söz edilebilir. Bu çeşitlilikler; tanılanacak özelliğin ne olacağı, ölçme aracının etkililiği, ölçmedeki hataların sonuçlarına ilişkin karar alma süreçleri, öğrencilerin seçiminin etkililiği ve ekonomikliği, tanılama yaklaşımlarının kullanılma biçimi hakkındadır. İlgili süreçleri kolaylaştırmak için 4n soruları (Heller & Hany, 2004) kullanılabilir (Tablo 2.1.).

Tablo 2.1. Tanılama süreçlerinde kullanılabilecek 4n soruları (Heller & Hany, 2004)

4n soruları	Açıklamalar
Ne tanılanmalıdır?	Özel yetenek kavramlarına ilişkin tanılama kriterleri belirlenmeli ve bu değişkenlere yönelik sorular sorulmalıdır.
Neden tanılama yapılmalıdır?	Tanılananın ve/veya etiketlemenin yararları ve zararları tartışılmalıdır.
Özel yetenekli bireyler nasıl tespit edilmelidir?	Özel yetenek tanımları ve ölçme araçlarının uyumlu çalışması gereklidir. Öte yandan özel yetenekli öğrencilerin, bireysel ihtiyaçları ve sosyal gelişimlerine yönelik karar stratejilerini içermelidir.
Özel yetenekli bireyler ne zaman tanılanmalıdır?	Tanılama yaklaşımlarını, etiketi aldıktan sonra sürekli kullanılıp kullanılmayacağına; tanılamayı erken yaşlarda yapıp yapılmayacağına; gönüllü katılım mı yoksa zorunlu eğitimin bir parçası mı olacağı gibi konularda karar verilmelidir.

Tanılama sürecini sistematik hale getirmek (Davis & Rimm, 2014) ve niteliğini artırmak (Sak, 2014) için alanyazında kabul görmüş birtakım ilkelerin göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Tanılama ilkeleri Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. *Tanılamanın İlkeleri (Köksal, 2020; Richert, 1985; Sak, 2014)*

İlkeler	Açıklamalar
Yararlık	Tanılama, amaca yönelik yapılmalı ve bireye fayda sağlamalıdır.
Bilimsellik	Tanılamada, bilimsel yöntemler ve etkililiği kanıtlanmış modeller kullanılmalıdır. Kullanılan ölçme araçlarının, özel yetenekli bireyleri doğru tanılayabildiği bilimsel araştırmalar ile kanıtlanmış olmalıdır.
Kapsamlılık	Farklı yetenek alanları tanılanabilmelidir. Tanılamada kullanılan yöntem, araç ve teknikler çeşitli olmalıdır.
Eşitlik	Tanılama sürecinde hiçbir birey göz ardı edilmemelidir.
Erken tanı	Tarama, erken yaşta yapılmalıdır.
Süreklilik	Tanılama uygulamaları sadece bir sınıf düzeyinde değil sistematik olarak yapılmalıdır. Bazı bireyler potansiyelini ilk seferde gösteremeyebilir, dönemsel olarak hızlı veya yavaş gelişim gösterebilirler.
Uygun araç kullanımı	Tercih edilen tarama araçları, eğitim programlarının amaçları ve içerikleri ile uyumlu olmalıdır.
Ortak karar	Bireyin alacağı tanıyı belirlemek için uzmanlardan oluşan bir komisyon oluşturulmalı ve karar vermelidir.
Gizlilik	Birey hakkında elde edilen bilgiler aile ve bireyin bilgisi dışında kullanılmamalıdır.

Tanılama ilkeleri yararlılık, bilimsellik, kapsamlılık, eşitlik, erken tanı, süreklilik, uygun araç kullanımı, ortak karar ve gizlilik (Köksal, 2020; Richert, 1985; Sak, 2014). Özel yetenekli bireyler için oluşturulan eğitim programları bu ilkeler ile örtüşmelidir (Sak, 2014). BİLSEM eğitim programı Tablo 2.2.’deki ilkeler doğrultusunda değerlendirildiğinde BİLSEM eğitim programında resim, müzik ve genel zihinsel yetenek alanlarının bulunması ve öğrencilerin iki yetenek alanından aday gösterilebileceği ve ikinci yetenek alanının kontenjanı etkilememesi durumu tanılamamanın kapsamlılık ilkesine; özel gereksinimli öğrencilerin aday gösterme sürecine dahil edilmesi eşitlik ilkesine; resim ve müzik yetenek alanlarında son kararı komisyonun alması ortak karar ilkesine örnek verilebilir. Öte yandan BİLSEM Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme

Kılavuzu'nda yer alan formların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik bilgi bulunamamıştır. Dolayısıyla kullanılan aracın tanılamanın bilimsellik ilkesini karşılamadığı söylenebilir.

2.1.1. Tanılama yaklaşımları

Tanılama, birey hakkında detaylı bilgilerin toplanarak bireye yönelik eğitsel kararların alındığı bir süreç olarak değerlendirilse de toplanacak bilgiler ve alınacak kararlar bağlamında çeşitli metodolojik yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Sak (2014), tanılama yaklaşımlarını bireye dayalı ve programa dayalı tanılama yaklaşımları olmak üzere iki ana başlık altında toplamaktadır (Tablo 2.3). Ek olarak tanılama yaklaşımları, tanılamanın amacına göre değişmektedir.

Tablo 2.3. Tanılama yaklaşımlarının avantajları ve dezavantajları

<i>Tanılama Yaklaşımı</i>	<i>Avantaj</i>	<i>Dezavantaj</i>
Bireye Dayalı Tanılama	Potansiyelini performansa dönüştürememiş bireylerin tanılanabilmesi	Ekonomik ve pratik değildir.
		Her bireye yönelik BEP hazırlamak zordur.
		Yanlış pozitiflerin tanılanması artabilir.
Programa Dayalı Tanılama	Ekonomik ve pratiktir.	Gözden kaçan öğrenciler olabilir.
	Program ve tanılanan öğrenci arasında uyum vardır.	
	İlk tanılama son ek ölçümlere ihtiyaç olmamaktadır.	

Bireye dayalı tanılama yaklaşımının ilk basamağı, bireylerin bilişsel kapasitelerini psikometrik ölçme araçları kullanarak belirlemektir. Ardından bireyin bilişsel ve akademik düzeyine göre eğitim programları geliştirilip, derinleştirilmelidir (Brulles vd., 2022). Diğer bir seçenek ise hali hazırdaki eğitim programını bireyin düzeyine göre uyarlamaktır. Bireye dayalı tanılamada norm tabanlı, örneklem tabanlı veya ölçüt tabanlı tanılama yöntemlerinden biri kullanılabilir. Bu tip tanılama sürecini benimseyen

uzmanlar zekâ ölçümlerinde sıklıkla genel zekâyı ölçen araçları kullanma eğilimindedirler.

Bireye dayalı yaklaşımın avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu yaklaşımın dezavantajı, ekonomik ve pratik olmamasıdır. Çünkü tanılanan her özel yetenekli öğrenciye bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamak zordur. Bu durumun yanı sıra sıklıkla genel zekâyı ölçen psikometrik araç kullanımı, yanlış pozitiflerin ve dahil edilen programın içeriği ile uyumsuzluk olasılığını artırabilir. Avantajı ise potansiyelini performansla dönüştürememiş yetenekli öğrencilerin, genel zekâ testleri kullanılarak tanılanabilmesidir.

Programa dayalı yaklaşım uygulamasında ise önce eğitim programı geliştirilir. Ardından geliştirilen programa uygun özellikleri olan bireyler tanılanır. Bu yaklaşımın tanılama sürecinde kullanılan araçlar, alana özgü yeteneği ölçen psikometrik araçlardır. Aynı zamanda bireye dayalı tanılama yöntemleri, programa dayalı tanılamada da kullanılabilir. Programa dayalı tanılamaların dezavantajı, bazı özel yetenekli öğrencilerin tanılama sürecinde gözden kaçabilmesidir. Öte yandan eğitim programının özelliklerine uygun yeteneği olan öğrencilerin tanılanması, programın içeriği ile öğrencilerin yetenek profilleri arasında iyi bir uyum yaratabilir. Bu uyum, programın başarısını ve öğrencilerin programdan en üst düzeyde faydalanma olasılığını artırır. Ayrıca programa dayalı tanılama yaklaşımı, bireye dayalı tanılama yaklaşımından daha ekonomiktir. Çünkü bu yaklaşım, hedef kitleye doğrudan ulaşabilir ve tanılamadan sonra ek ölçümlere gerek kalmaz. Bu yaklaşımın örneklerinden biri BİLSEM'lerdir. Özel yetenekli potansiyeli taşıyan bireyler, öncelikle ön değerlendirmeye tabi tutulurlar. Ön değerlendirme sonucunda bakanlığın belirlediği puanları sağlayan öğrenciler, yetenek alanlarına göre bireysel ve grup değerlendirme uygulamalarına alınırlar. Genel zihinsel yetenek alanındaki uygulamalar, RAM'larda bireysel olarak yapılırken; resim ve müzik yetenek alanındaki uygulamalar ise BİLSEM'lerde gruplar halinde yapılmaktadır (BİLSEM, 2023).

2.2. Tanılama Yöntemleri

Tanılama yöntemleri, tanılamada kullanılan kriterler sonucu ortaya çıkar. Kriterler, bireylerin performanslarının karşılaştırıldığı ölçütlerdir. Özel yetenekli bireyleri tanılama uygulamalarında norm, örneklem ve ölçüt tabanlı tanılama olmak üzere üç tür yöntemden söz edilir (Sak, 2014).

2.2.1. Norm tabanlı tanılama

Programa başvuran bireylerin zekâ düzeyleri, kullanılan ölçme aracının norm grubu ile karşılaştırılır. Bu yöntemde standardizasyonu tamamlanmış psikometrik araçlar kullanılır. Norm tabanlı tanılama yönteminde karşılaştırılan norm grubunun ulusal olması dünya genelinde tercih edilen bir yöntem olmuştur. Çünkü norm grupları, ülke genelini temsil eden özelliklere sahiptir. Aynı zamanda yöntemin “güncellik” ve “benzerlik” gibi sorunları da bulunmaktadır. Örneğin, Türkiye’de kullanılan norma dayalı bazı zekâ ölçeklerinin norm çalışmaları 20-30 yıl öncesinde yapılmıştır. Dolayısıyla bu ölçme araçları kullanılarak tanılanan bireyler 20-30 yıl öncesinin norm grubu ile karşılaştırılmaktadır. Bu süre zarfında özel yetenek kriterleri değişebilmektedir ve hatalı sonuçlar olabilmektedir (Sak, 2014). Ek olarak norma dayalı uygulamalar, sadece bir ülkenin genelinde yapılan tanılamalarda etkilidir. Çünkü her ülkenin, bölgenin veya şehrin kendi özel yetenekli öğrencileri vardır. Örneğin, özel yetenekli bireylerin bir kısmı ülke geneli ile karşılaştırıldığında özel yetenekli sınıfına girmeyebilir ancak bu bireyler kendi bölgelerinin ya da şehirlerinin özel yetenekli öğrencileri olabilir (Sak, 2011).

2.2.2. Örneklem tabanlı tanılama

Örneklem tabanlı tanılamada programa başvuran bireylerin zekâ düzeyleri, bir norm grubu ile karşılaştırılmaz. Karşılaştırmalar sadece programa başvuran bireyler içinde yapılır. Özel yetenek bağımsız (programsız) düşünölemeyeceğı için bu yöntemin kriteri, örneklemin kendisidir (Sak, 2011). Örneklem tabanlı tanılama yönteminde norm ve standardizasyon çalışmaları tamamlanmış ölçme araçları kullanılır. Bu araçlara ek olarak geçerliğı ve güvenilirliğı sağlanmış fakat norm grubu olmayan diğör psikometrik araçlar da kullanılabilir.

2.2.3. Ölçüt tabanlı tanılama

Ölçüt tabanlı tanılama yönteminin ayırıcı kriteri, kullanılan ölçme aracında bir eşik değerin belirlenmesidir. Bu değör, programın fayda sağlaması ve programda başarılı olunabilmesi için gerekli olan taban değördür. Taban ölçütün altında kalan öğrencilerin programda öğrenme sorunu yaşayabileceklerine veya fayda alamayacaklarına inanılır. Bu yöntemde eşik değör, özel yetenekli bireyi tanılanmak için yeterli bir ölçüt olmanın yanı sıra eşiğı geçen öğrencilerin yeterli ön donanıma sahip oldukları kabul edilir. Bu ölçütü sağlayan tüm öğrenciler programa kabul edilirler.

BİLSEM programı incelendiğinde bireysel değerlendirmeden 130 IQ skoru alan öğrencilerin programa dahil edilmesi ölçüt tabanlı tanılama; aday gösterme aşamasında her kademenin %20'sinin aday gösterilmesi ve tablet aracılığıyla yapılan ön değerlendirme uygulamasında üst dilimde yer alan öğrencilerin bireysel değerlendirmeye hak kazanması örneklem tabanlı tanılama; genel zihinsel yetenek alanında tanılanacak öğrencilerin bireysel zeka testleri ile değerlendirilmesi de norm tabanlı tanılamaya örnek verilebilir.

2.3. Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Öğretmen Rolü

Okullarda eğitim faaliyetlerinden birincil derecede sorumlu ve çocuğun ailesinden sonra ilk karşılaştığı kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler, akranlarından farklı olan öğrencileri ayırt etme becerisine sahip uzmanlardır (Foreman & Gubbins, 2015). Bu nedenle öğretmenler, özel yetenekli bireylerin tarama aşaması için önemli kaynaklardır (Siegle, vd., 2010; Macintyre, 2008; Kornmann vd., 2015). Birçok okul, eğitsel kararlar verileceğinde öncelikli olarak sınıf öğretmenlerinin görüşüne ihtiyaç duyar (Şahin, 2013; Gökdere ve Ayvacı, 2004; Siegle, 2001).

Pfeiffer'e göre (2012) öğretmen değerlendirmesinin iki temel faydası bulunmaktadır. Bu faydalardan ilki, öğretmen görüşlerinin ekonomik (Kornmann vd., 2015; Suldo vd., 2019) ve ulaşılabilir olmasıdır. İkincisi ise öğretmen gözlemlerinden elde edilen bilgilerin zekâ testleriyle elde edilemeyeceğidir (Kerr, 2009; Pierce vd., 2007; Suldo vd., 2019). Bu durumun sebebi ilkokul kademesindeki öğrenci-öğretmen etkileşimin doğal bir sonucudur (Wentzel, 2016). Sınıf öğretmenleri, öğrencileri ile fazla vakit geçirdikleri için öğrencilerini farklı akademik, sosyal, sanatsal bağlamlarda gözlemlene ve akranlar arası karşılaştırma fırsatına sahiptir.

Özel yeteneklilerin eğitiminde öğretmen rolü ile ilgili alanyazın incelendiğinde *aday gösterme* ve *öğretmen tutumları* konularına odaklanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin, özel yetenekli olarak nitelendirdikleri ve aday gösterdikleri öğrencilerin çoğunlukla benzer özellikte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Akar, 2019; Çapan 2010; Duran & Dağlıoğlu, 2017; Erdimez, 2017; Siegle vd., 2010). Örneğin Pagnato ve Birch (1959) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin sıklıkla çalışkan öğrenciyi aday gösterme yanılışına düştükleri bulgusuna ulaşmıştır. Brulles ve diğerleri (2022) ise öğretmenlerin özel yeteneği fark etme konusunda kendilerini başarılı bulduklarını düşünmelerinin aksine öğrencilerini gerçekten tanımadıklarını ortaya koymuşlardır. Westberg (2012) iki

aşamalı tanılama sisteminde öğretmenin önemine değinmiş ancak öğretmenlerin girdilerini kontrollü şekilde yönlendiren ölçeklerin kullanımının daha doğru ve güvenilir aday gösterme ile sonuçlanacağı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bazı çalışmalarda öğretmenlerin hala erkek öğrencilere karşı olumlu bir önyargısının bulunduğu (Biber vd., 2021; Golle vd., 2023; Hernández-Torrano & Tursunbayev, 2016; Rothenbursch vd., 2016) ve öğrencilerin sosyo-kültürel durumlarına göre tutumlarının farklılaştığı saptanmıştır (Foreman & Gubbins, 2015; Hernández-Torrano & Tursunbayev, 2016; Rothenbursch vd., 2016).

Ek olarak öğretmenlerin programın içeriğine ve programa seçilecek öğrenci özelliklerine yönelik bilgi düzeyleri de önemlidir (NAGC, 2019). Akar ve Şengil Akar’a göre (2012) yönlendirme yapacak uzmanların programın içeriği hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Böylece programdan verim alabilecek öğrenciler yönlendirilebilir. Bu durumun sonucunda program ve öğrenci başarısı arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin sahip olması gereken diğer yeterlik ise aranan öğrenci özelliklerini bilmesidir (Worrel vd., 2021) ancak öğretmenlerin, özel yetenek hakkındaki sınırlı bilgileri, özel yetenek kavramına ilişkin inanç ve önyargıları, hazırlık eksiklikleri, yönlendirilecek programın içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları gibi durumları tanılama süreçlerinde sorunlara yol açmaktadır (McBee, 2006; Milner & Ford, 2007). Ayrıca Goodman (2020), öğretmen ve ebeveynlerin, özel yetenekten ziyade yetersizliği (otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, vb.) fark etmede daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra ön değerlendirmenin tüm alanlar için aynı değerlendirme aracı ile yapılması, genel zihinsel yetenek ile resim ve müzik yetenek alanlarının ayırt edicilik sorununu ortaya çıkarmaktadır. Çünkü sanat alanlarıyla ilgili özel yeteneğin tanınması, genel yeteneğin tanınmasına göre farklılık göstermekte ve dolayısıyla farklı değerlendirme araçlarının kullanılmasını gerektirmektedir (Genç, 2016).

Öğretmen değerlendirmesinin eksik kaldığı yönler de bulunmaktadır. En belirgin sorun, öğretmen değerlendirmelerinde ya da aday gösterme süreçlerinde kullanılan formların bilimsellikten uzak olmasıdır (Pfeiffer, 2012). Aday gösterme formundaki ifadelerin öğretmen tarafından anlaşılır ve uygulanabilir olması gerekmektedir. Özel yetenek ile ilgili belirleyici kriterler için öğretmen uygulama kitapçığı oluşturabilir ve somut örnekler verilebilir. Örneğin, ülkemizde kullanılan BİLSEM Genel Zihinsel Yetenek Formu’nun ilk maddesi olan “Sorulan sorulara hızlı yanıt verir.” ifadesi için

sorulan sorunun niteliği önemlidir ve bu kritere yönelik açıklayıcı, somut örnekler verilerek öğretmene yol gösterilebilir.

Türkiye’de ise özel yeteneklilerin eğitiminde yaygın ve resmî kurumlar BİLSEM’lerdir. Ulusal alanyazında BİLSEM’ler ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, BİLSEM’de görev yapan branş öğretmenlerinin özel yeteneğe dair algısı, tutumu ve kendi branşlarındaki programlara yönelik çalışmaların sıklıkla işlendiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin özel yetenek algılarına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Erol ve diğerlerinin (2023) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özel yetenek algısının; meraklı, yaratıcı, akranlarına göre bilişsel performans alanlarında ileride olan ancak uyumsuz ve akran iletişimde sınırlı özelliklere sahip olan bireyler olduğu görülmüştür. Ek olarak öğretmenlerin, yetenekli ve akademik başarısı yüksek öğrenciyi ayırt edemediği saptanmıştır. Tanılamaya ilişkin çalışmalar incelendiğinde özellikle tanılama öncesi aşama ile ilgili sürece yönelik yeterli çalışmaya rastlanılmamıştır.

2.4. BİLSEM

BİLSEM’ler özel yetenekli öğrencilere okul dışı destek eğitim hizmeti vermek amacıyla açılan kurumlardır (MEB, 2007; MEB, 2018; Olçay, 2020). BİLSEM öğrenci tanılama kriterleri, BİLSEM Öğrenci Tanılama Kılavuzu’nda yer almaktadır. Bu kılavuza göre tanılama sürecine, 1, 2 ve 3. sınıfa devam eden öğrenciler dâhil olabilmektedir. Öğrenciler genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanlarından tanılanmaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında yayınlanan kılavuzunda kontenjan bilgisi bulunmamakla birlikte o yıldaki kılavuzun eklerinde özel yetenekli bireylerin özellikleri, özel yetenekli bireyler hakkında yanlış bilinen bilgiler, parlak bireylerin özellikleri, BİLSEM’in tanımı ve amaçları, BİLSEM eğitim programı içeriği ile ilgili tanıtıcı broşürlerin yer aldığı görülmektedir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı itibarıyla her kademenin öğrenci sayısının %20’si aday gösterilebilmektedir.

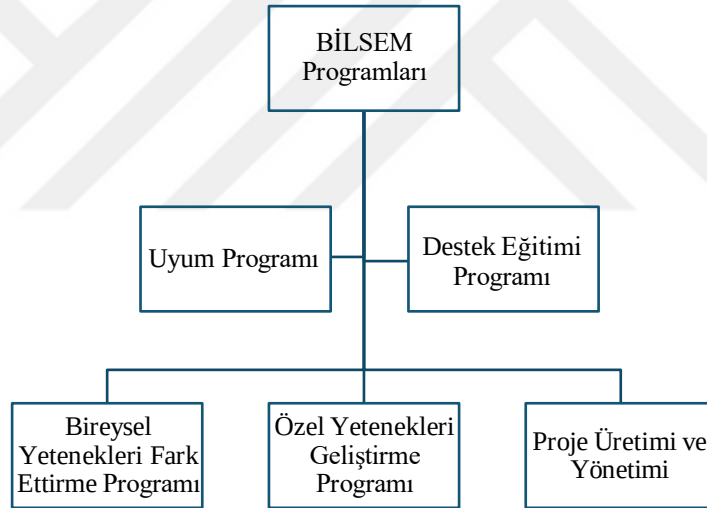
2.4.1. BİLSEM Tanılama Süreci

Sınıf öğretmenleri, özel yetenekli olarak nitelendirdiği öğrencileri ilgili tarihlerde, aday gösterme formlarını doldurarak okul yönlendirme komisyonuna teslim etmektedir. Komisyon tarafından değerlendirmeye uygun görülen öğrenciler, tüm alanlar için ortak yapılan ön değerlendirmeye alınırlar. Ön değerlendirme, bakanlığın belirlediği okullarda tablet bilgisayarlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Ön değerlendirme uygulamaları sonucu

bakanlığın belirlediği puanları sağlayan öğrenciler, yetenek alanlarına göre bireysel değerlendirme uygulamalarına alınır. Genel zihinsel yetenek alanındaki uygulamalar RAM’larda bireysel olarak yapılırken; resim ve müzik yetenek alanındaki uygulamalar ise BİLSEM’lerde gruplar halinde yapılmaktadır (Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu, 2023). Tanılamayla ilgili tüm uygulamalar Türkiye genelinde aynı gün, aynı saatte, benzer biçimde yapılmakta ve sonuçlar il bazında kurulan komisyonlar tarafından değerlendirilmektedir.

2.5. BİLSEM Eğitim Programı

BİLSEM’i sürecine dahil olan öğrencilere beş farklı program uygulanır. Programları tamamlayan öğrencilere, program sonunda BİLSEM müdürlüğünce “Program Tamamlama Belgesi” verilir. İlgili programlar Şekil 2.1.’de verilmiştir.



Şekil 2.1. BİLSEM Eğitim Programları (MEB, 2016)

Uyum Programı’nda, BİLSEM’in kurum kültürü tanıtılır ve bu kültürü oluşturacak etkinlikler planlanır. Bu etkinliklerle rehber öğretmenlerin öğrenciyi, öğrencinin de kurumu ve öğretmenlerini tanıması sağlanır. *Destek Eğitimi Programı* ’nda, genel zihinsel yetenek alanından tanı alan öğrenciler bulunmaktadır. Bu programdaki etkinliklerin öğrenciye kazandırmak istedikleri beceriler doğrultusunda öğrencilerin, bireysel veya grup olarak proje hazırlamaya başlamaları hedeflenir. *Bireysel Yetenekleri*

Fark Ettirme Programı, genel zihinsel yetenek alanında tanı alan ve destek eğitim programını bitiren öğrenciler yeteneklerini keşfetmeleri amacıyla uygulanan bir programdır. *Özel Yetenekleri Geliştirme Programı*, genel zihinsel yetenek alanından bireysel yetenekleri fark ettirme programını; müzik ve görsel sanatlar yetenek alanından ise uyum programını başarıyla tamamlayan öğrenciler bu programa alınır. Bu programda genel zihinsel yetenek alanındaki öğrencilerden ileri düzeyde bilgi, beceri, davranış kazanma, üretimde bulunması beklenir. Görsel ve müzik alanındaki öğrencilere ise alanın tanıtımı yapılır. *Proje Üretimi ve Yönetimi*, özel yetenekleri geliştirme programını başarıyla tamamlayan öğrencilerin ilgi, istek ve becerilerine göre belirli bir alanda grupta veya bireysel olarak eğitim aldıkları programdır. Öğrencilerden her yıl en az bir proje yapması beklenir (MEB, 2016).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve araştırmacının süreçteki rolü açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, BİLSEM tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik ilgili araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile gerçekleştirilmiştir.

Sosyal bilimlerde insan ya da insan davranışı sayısal veri ile ifade edilemeyeceğinden nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Nitel araştırmalarda amaç genellenebilirlik ya da bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkisini kanıtlamak değildir. Ana amaç, olguya ilişkin derinlemesine bilgi toplamak ve olguyu deneyimlemiş katılımcılar aracılığıyla betimlemektir (Guba & Lincoln, 1982). Fenomenoloji, olgubilim veya görüngubilim olarak da isimlendirilmektedir. Araştırma boyunca fenomenoloji kavramı kullanılacaktır.

Fenomenoloji ile desenlenen araştırmalarda olgu, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız olaylar, deneyimler, algılar, kavramlar ve durumlardan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmacı, bu olgulara odaklanarak; olguyu deneyimlemiş ve ilgili deneyimleri dışı vurabilecek (Büyüköztürk vd., 2015) kişilerden veri toplamaktadır. Veri kaynakları olan kişilerden yani çalışma grubundan, sıklıkla gözlem ve görüşme yoluyla veri toplanmakta ayrıca bu grup 3-15 kişi arasında değişebilmektedir (Creswell, 2015). Neuman'a (2014) göre bu durumda çalışma grubundaki kişi sayısının artması zaman ve maliyet açısından verimli olmamaktadır. Fenomenoloji ile desenlenen araştırmalarda çalışma grubunun rolü, evreni temsil etmek ya da genellenebilirlik yerine olguya yönelik bilgiyi derinleştirmektir. Dolayısıyla kişi sayısı sınırlılık olarak ele alınmaz.

Fenomenoloji olarak desenlenen bu araştırma ile ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin özel yetenek programlarının tanılama süreçlerine ilişkin deneyimleri; ilgili süreçteki rolleri, duyguları ve ihtiyaçları kendi bağlamlarında belirlenmesine olanak sağladığı düşünülmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde görev yapan 14 sınıf öğretmenlerini oluşturmaktadır. Katılımcıların sahip olması gereken ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmesinin yanı sıra daha önce oluşturulmuş ölçütler de kullanılabilir (Glesne, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılarak belirlenmiştir (Creswell, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2021). Veri toplama süreci, veriler birbirini tekrar edinceye kadar yani veri doyumuna ulaşmaya kadar devam etmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın çalışma grubunu 14 kişi oluşturmuştur. Ek olarak bu araştırmada katılımcıların sahip olması gereken ölçütler:

- Eskişehir ilinde bulunan resmi ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapması
- Öğretmenlerin sınıf öğretmeni olarak en az 8 yıllık aktif deneyiminin bulunması
- Meslek hayatları boyunca aday gösterdikleri öğrenci bulunması
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü olması

BİLSEM programı için aday gösterme sınıf düzeyleri 1, 2 ve 3.sınıftır. Öğretmenlerin ilköğretim kademesinde 1 grup mezun etmesi, sınıfındaki öğrencileri 4 yıl boyunca takip edip gözlemlemesi ve BİLSEM aday gösterme süreçlerindeki değişiklikleri deneyimlemiş olması açısından önemlidir.

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken Eskişehir ilinde hizmet veren altı ilköğretim okuluna gidilmiştir. İlgili ilköğretim okullarının müdür veya müdür yardımcıları ile yüz yüze görüşmüştür. Okul yönetimi ile yapılan görüşmelerde araştırmacı, kendisini tanıtır araştırma amacını ve öğretmen deneyimi ölçütünü belirterek önce okul yönetiminden izin almıştır. Araştırmacı, okul yönetiminin yönlendirdiği sınıf öğretmenleri ile aynı görüşmeyi yapıp ilgili araştırma için gönüllü katılım sağlayıp sağlamayacakları sorulmuştur. Gönüllü olan öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma grubunun özellikleri

	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Eğitim Durumu	Sınıf Düzeyi	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	Özel Yetenekli Bireyle Karşılaşma Durumu	Sınıfın Sosyoekonomik Durumu
Ö1	Kadın	27	Lisans	4.sınıf	30	Evet	Yüksek
Ö2	Kadın	28	Lisans	1.sınıf	30	Evet	Yüksek
Ö3	Kadın	22	Yüksek Lisans	1.sınıf	40	Evet	Orta
Ö4	Erkek	22	Lisans	1.sınıf	30	Evet	Orta
Ö5	Kadın	24	Lisans	1.sınıf	29	Evet	Orta
Ö6	Kadın	21	Yüksek Lisans	1.sınıf	30	Evet	Yüksek
Ö7	Erkek	21	Lisans	2.sınıf	27	Hayır	Orta
Ö8	Kadın	27	Lisans	4.sınıf	30	Evet	Orta
Ö9	Kadın	22	Lisans	3.sınıf	35	Evet	Orta
Ö10	Kadın	29	Lisans	4.sınıf	29	Evet	Yüksek
Ö11	Erkek	17	Lisans	2.sınıf	28	Hayır	Yüksek
Ö12	Kadın	21	Yüksek Lisans	3.sınıf	33	Evet	Düşük
Ö13	Erkek	14	Yüksek Lisans	3.sınıf	32	Evet	Düşük
Ö14	Kadın	16	Lisans	2.sınıf	21	Hayır	Düşük

3.3. Araştırmacı

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'ndan 2020 yılında lisans derecesini almıştır. Aynı yıl İstanbul'da 18 ay boyunca Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde özel eğitim öğretmeni olarak Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), zihin yetersizliği, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan 3-6 yaş grubu bireylere, bireysel eğitim vermiştir. Araştırmacı, 2021 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Yeteneklilerin Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda lisansüstü eğitimine başlamıştır. Lisansüstü eğitimi devam ederken 2022 yılında Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yeteneklilerin Eğitimi Dalı'na Araştırma Görevlisi olarak atanmış ve halen Akdeniz Üniversitesi'nde görev yapmaktadır. Araştırmacının yüksek lisans eğitimi boyunca aldığı derslerden bazıları

şunlardır; Eğitim Bilimlerinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nitel Araştırma Yöntemleri, Bilim Etiği ve Araştırma Teknikleri, Zekâ, Üstün Zekâ ve Yaratıcılık Kuramları, Üstün Zekâlılarda Rehberlik.

3.4. Veri Toplama Araçları

İlgili araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda derinlemesine zengin veri elde etmek amacıyla kullanılan tekniklerden biri görüşmelerdir (Gillham, 2005; Shuy, 2003). Görüşme tekniği söz konusu olgu (fenomen) hakkında; kişilerin fikirlerine, yaşayışlarına, deneyimlerine, duygularına, inançlarına ya da tutumlarına yönelik bilgi edinmede işlevsel olduğu için bu araştırmada kullanılmaya uygun görülmüştür. Görüşmeler, katılımcıların tercihlerine yönelik yüz yüze ve çevrim içi olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Parker ve Northcott (2014)'a göre yüz yüze görüşmeler, araştırmacının katılımcılar ile yakınlık kurması, sosyal referansları fark ederek görüşmeyi derinleştirmesi, çalışma ortamını gözlemleyip bağlam oluşturmaya sağlar. Ancak günümüzde Covid-19 pandemi süreci ardından çevrim içi görüşmeler, toplantılar yaygınlaşmaya başlamıştır. Alanyazın incelendiğinde çevrim içi görüşmelere yönelik duyguları anlayamama, bağ kuramama veya teknik sorunlar nedeniyle görüşme akışındaki aksaklıklar olduğu (Adams-Hutcheson & Longhurst, 2017; Seitz, 2015) belirtilse de eş zamanlı çevrim içi görüşmelerin, geleneksel yüz yüze görüşmeler gibi doğal, sosyal referansın anlaşılabilirliği ve bağ kurmaya olanak sağladığı belirtilmektedir (de Villiers vd., 2022; Saarijärvi & Bratt, 2021; Wilson vd., 2016). Farooq ve De Villiers (2019)'ye göre çevrim içi görüşmelerde, katılımcılar kendilerini daha rahat hissetmekte ve yüksek çözünürlüklü görüntüler sağlandığı sürece anında geri bildirim, ipucu çeşitliliği, bağ kurma gibi bağlam oluşturulabilir.

Geleneksel yüz yüze görüşmeler ve eş zamanlı çevrim içi görüşmelerin kullanım tercihi araştırma konusuna göre de şekillenmelidir. Araştırmanın konusu hassas konularsa (istismar, cinsiyet araştırmaları, vb.) ya da katılımcılar, araştırmacı tarafından incelenme kaygısı taşıyor, görünür olmayı istemiyorsa (Braun vd., 2021; Jenner & Myers, 2019; Thunberg & Arnell, 2022) eş zamanlı çevrim içi görüşmeler uygun değildir. Ancak ilgili tez çalışması, öğretmenlerin meslek hayatlarındaki bir duruma odaklanmış ve durum hassas öğeler içermemektedir. Elde edilen bulguların inandırıcılığını (Lincoln & Guba,

1985) sağlamak adına eş zamanlı çevrim içi ve yüz yüze görüşme verileri ses kaydı ile desteklenmiş ve tarafsız şekilde değerlendirilmiştir.

3.4.1. Doküman incelemesi

Doküman incelemesi veri toplama aşamasında veri çeşitlemenin bir bileşeni olarak inandırıcılık sürecine katkıda bulunmuştur. Doküman incelemesi, araştırmacının araştırma konusuyla ilgili bilgileri içeren kaynaklarını elde etmesi ile başlar. Elde edilen kaynaklar, bulguları destekleme, yeni alt tema ve hipotezler oluşturma, konuyla ilgili değişim ve gelişimi gözlemleyebilme amacıyla kullanılır (Merriam & Tisdell, 2016). Bu araştırma için doküman incelemesinin tercih edilme sebebi: resmî BİLSEM tanılama sürecini anlamak ve görüşme sorularını oluşturabilmektir. BİLSEM Öğrenci Yerleştirme ve Tanılama Kılavuzları (2022-2023, 2023-2024) ve BİLSEM Yönergesi, tanılama ilkeleri ve tanılama yaklaşımlarına göre incelenmiştir.

3.4.2. Günlük

Nitel araştırmalarda araştırmacı günlükleri, veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Günlükler; araştırmacının fikirlerini, gözlemlerini, doğrudan alıntılarını içeren veri kaynaklarıdır (Johnson, 2005). Araştırmacı bu araştırmada, öğretmenlerle yaptığı görüşmelerin öncesinde ve sonrasında, tez danışmanı ve uzmanlarla gerçekleştirdiği toplantıların sonrasında araştırma günlüğü tutmuştur.

3.4.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel araştırmalarda kullanılan yaygın bir veri toplama aracıdır. Görüşme formunun içeriği ve kalitesi çalışmanın sonuçlarını etkileyecek öneme sahiptir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin; araştırmacı ile katılımcı arasında etkili iletişimi sağladığı, araştırmacının soru takibini kolaylaştırdığı, katılımcıların ise bireysel ve sözlü ifadeleri için konforlu bir alan sağladığı bilinmektedir (Creswell, 2015; Kallio vd., 2016).

Araştırmacı, araştırmanın amacına uygun ve alanyazını da göz önünde bulundurarak danışmanı rehberliğinde görüşme sorularını hazırlamıştır. Hazırlanan sorular beşi alan uzmanı biri alan dışı olmak üzere altı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların görüşlerine yeniden düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formunda 5 demografik, 17 görüşme sorusu olmak üzere toplam 22 soru bulunmaktadır. Ayrıca

görüşme formunda sonda sorular da bulunmaktadır. Öğretmenlerin, aday gösterme süreci ve özel yetenek kavramı hakkındaki tutum, inanç ve görüşleri hakkında bilgi almak ve BİLSEM tanılama sürecine ilişkin deneyimlerini anlatmaları beklenmiştir.

Uzman görüşü ardından yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme sorularının geçerliğini tespit etmek, araştırmacıyı ana görüşmelere hazırlamak açısından önemlidir (Willis, 2015). Katılımcı grubuna dahil edilmeyen ancak katılımcı özellikleri bulunan iki öğretmen ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar, danışman ile gerçekleştirilen toplantıda incelenerek görüşme soruları düzenlenmiş ve sorulara son şekli verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplayabilmek için öncelikle Anadolu Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan ve daha sonra il Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) gerekli izinler alınmıştır. İlgili MEB izni ile Eskişehir'deki resmi ilkokulların müdür veya müdür yardımcıları ile yüz yüze görüşülmüş araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Okul yönetiminin yönlendirdiği öğretmenlere araştırmanın amacı, veri toplama süreci, katılımcı olarak öğretmenlerin deneyimlerinin çalışmaya nasıl bir katkı sağlayacağı anlatılmıştır. Araştırmacı, öğretmenlere katılımcı haklarından bahsetmiş ve gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya katılım sağlayıp sağlamayacağı sorulmuştur. Gönüllü olan öğretmenler ile yakın bir tarihe randevu oluşturulmuştur. Araştırmacı, görüşmeleri yüz yüze olacak şekilde planlamış olsa da bazı öğretmenler çevrim içi görüşmeler talep etmiştir. Çevrim içi görüşme talep eden öğretmenlerin gerekçeleri: Ö1, iş yoğunluğu olması nedeniyle sadece akşam saatlerinde görüşme yapabileceğini, evde küçük bir çocuğunun olduğunu ve uyku saatinden sonra görüşmeye katılım sağlayabileceğini belirtmiştir. Ö3 ve Ö4, aynı okulda görev yapmaktadır, çalışmaya katkı sağlamak istediklerini ancak görüşmeyi okul veya dışarıda yapmak yerine ev ortamında, çevrim içi görüşme yapmayı konfor ve gizlilik açısından tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö5 ise ders programının yoğunluğu ve sağlık durumu nedeniyle okul sonrasında yüz yüze görüşemeyeceğini ancak çevrim içi görüşme olursa katkı sağlamak istediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ilgili gerekçeleri nedeniyle dört öğretmenin görüşme ortamı çevrim içi, on öğretmenin görüşme ortamları yüz yüze okullarında veya okul dışında kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler 10 Mayıs 2024 ve 30 Mayıs 2024 tarihleri arasında 20 gün sürmüştür. Araştırmacı bu süre içinde 14 görüşme yapmıştır. Araştırmacı, katılımcılar ile randevulaşmış, görüşmenin yapılacağı ortam hakkında bilgi verilmiş ve ortam için ortak karar verilmiştir.

Araştırmacı, görüşme başlangıcında katılımcı onam formunda belirtilen katılımcının haklarına ve görüşmenin amacına ilişkin bilgileri tekrar etmiş, ses kaydı alınacağı belirtmiş ve tekrar onay almıştır. Görüşme boyunca katılımcıların dilediği zaman durabileceği, beklenmeyen bir durumlarda kaldıkları yerden devam edebileceklerinin bilgisi verilmiştir. Katılımcılardan Ö7, Ö12 ve Ö14 sırasıyla sınıfa veli geldiği için, acil bir telefon aldığı için ve sınıfındaki öğrencileri acil kontrol etmesi için bir kere bölünmüş, ardından görüşmelere devam edilmiştir. Diğer on bir görüşme sorunsuz, bölünmeden tamamlanmıştır.

Görüşmenin gerçekleşeceği ortamlar, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve soruları samimiyetle yanıtlayacakları; fiziksel ve psikolojik baskının bulunmadığı ortamlar olmalıdır (de Villiers vd., 2019; Güler vd., 2015; Saarijärvi & Bratt, 2021; Wilson vd., 2016). Görüşme yapılan konu hassas bir konu olmadığından ve katılımcıların kendi istekleri çevrimiçi görüşmelerden yana olduğu için bu kişiler ile görüşme ortamı, ZOOM olarak belirlenmiştir. Eş zamanlı çevrim içi görüşmelerin, yüz yüze görüşmeler ile denk olduğu kanıtlanmıştır sağlar (de Villiers vd., 2019; Saarijärvi & Bratt, 2021; Wilson vd., 2016). Covid-19 pandemi sürecinden kaynaklı tüm katılımcılar arayüzün nasıl kullanacağını bildiğini ifade ettiği için ek bilgilendirme yapılmamıştır. Katılımcılardan dokuzu ile kurum içinde görüşmeler gerçekleşirken, dört katılımcı ile ZOOM üzerinden, bir katılımcı ile kafe ortamında görüşmeler yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi için MaxQDA yazılımı kullanılmıştır. Yazılımlar, kodlar ve temalar arasındaki bağlantıları görselleştirme imkânı verip kavram haritası oluşturmayı kolaylaştırır (Creswell, 2015). MaxQDA yazılımı verilerin sınıflandırma sürecinde “codes” adındaki indeksleme sistemi sayesinde araştırmacıya görsel bir kılavuz sağlamaktadır. Her “codes” içinde bulunan verilerin sayısını, detayını ve içeriğini göstermesi sayesinde veri analizi sürecinde yazılımın, kolaylaştırıcı etkisi olmuştur.

Kod, alt tema ve tema oluşturulurken ses kayıtları ve görüşme transkriptleri ayrıntılı ve özenli bir şekilde incelenmiştir. Elde edilen alt tema ve temaların araştırmanın amacına uygun ve işlevsel olması gerekmektedir (Stempel, 1989). Miles, Huberman ve Saldaña (2014) kodları, bir çalışma sırasında derlenen tanımlayıcı veya çıkarımsal bilgilere sembolik anlamlar yükleyen etiketler olarak tanımlamıştır. Kodlama, elde edilen veriyi anlamlı hale getirmek, bir sistemin parçası haline getirme ihtiyacından doğar ve verilerin organizasyonunu sağlar (Creswell, 2015). Bu organizasyon yapısı içindeki kalıpları keşfetmeye yönelik bir süreçtir. Veri toplama aracı içinde doğrudan fark edilemeyen kalıpları görünür hale gelir (Auerbach & Silverstein, 2003). Creswell (2015) alt temayı, ortak bir fikir oluşturmak için bir araya getirilmiş birkaç koddan oluşan geniş bilgi üniteleri olarak tanımlamıştır. Corbin ve Strauss (2008) ise araştırma amacı doğrultusunda ortaya çıkan temel örüntü, bulgu olarak ifade etmiştir. Alt temalar, araştırmanın amacına uygun olmalıdır. Tüm verileri kapsamalıdır. Kapsadığı veriyi tanımlayıcı, betimleyici ifadelerden oluşmalıdır (Merriam, 1998). Tema, kod ve alt temalarda olduğu gibi kodlanan bir yapı değildir. Kodlar, tema oluşumu için kanıt özelliği taşımaktadır (Boyatzis, 1998). Genel olarak bir tema, bir veri biriminin ne hakkında olduğunu ve/veya ne anlama geldiğini tanımlayan bir ifade veya cümledir. Temalar, kod oluşturma sürecinden ziyade kod ve alt temaların ortak çalışmasını içeren analiz sürecinin sonucudur (Saldaña, 2009).

3.6.1. Verilerin dökümü

Görüşme gerçekleştirilmeden önce araştırmacı, ses kaydı için tüm katılımcılardan yazılı ve sözlü izin almıştır. Her ses kaydının, görüşmeden sonra bilgisayar aracılığı ile hiçbir oynama yapılmadan dökümü yapılmıştır. Katılımcılarla toplam 7 saat 41 dakika 8 saniye süren görüşmeler, bilgisayar ortamında 162 sayfa, 45168 kelime yazıya dökülmüştür.

Tablo 3.2. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin süreler ve görüşme ortamı

Katılımcı	Süre	Görüşme Ortamı
Ö1	38 dk 39 sn	ZOOM
Ö2	24 dk 03 sn	Yüz yüze
Ö3	37 dk 02 sn	ZOOM
Ö4	32 dk 08 sn	ZOOM

Ö5	25 dk 00 sn	ZOOM
Ö6	23 dk 34 sn	Yüz yüze
Ö7	24 dk 37 sn	Yüz yüze
Ö8	28 dk 17 sn	Yüz yüze
Ö9	27 dk 36 sn	Yüz yüze
Ö10	39 dk 39 sn	Yüz yüze
Ö11	46 dk 11 sn	Yüz yüze
Ö12	30 dk 51 sn	Yüz yüze
Ö13	51 dk 40 sn	Yüz yüze
Ö14	33 dk 51 sn	Yüz yüze

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere toplamda 14 görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin on tanesi yüzyüze, dört tanesi çevrimiçi olarak olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 24 dakika 3 saniye, en fazla 51 dakika 40 saniye olmak üzere ortalama 30 dakika sürmüştür.

3.6.2. İnandırıcılık

Nitel araştırmada inandırıcılık, araştırmacının gözlemlediği ve araştırdığı olguya ilişkin yorumların gerçekliğe uygunluğudur (Lincoln & Guba, 1985). Nitel araştırmanın doğası gereği araştırmada elde edilen bulgular, araştırmacının kendi yorumuna göre şekillenir. Bulguların bilimselliği koruyarak kapsamlı bir şekilde yorumlanabilmesi ve araştırmanın inandırıcılığının artması için Lincoln ve Guba (1985) çeşitli stratejiler önermektedir. Bu stratejiler; uzun süreli etkileşim, sistematik gözlem, çeşitleme, uzmanlar arası değerlendirme, olumsuz durum analizi, katılımcı teyidi ve referans yeterliğidir (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada uzmanlar arası değerlendirme ve katılımcı teyidi stratejileri kullanılmıştır.

Katılımcı teyidi, elde edilen verilerin, verilerin toplandığı katılımcıların kendilerine teyit ettirme işlemidir. Araştırmacı, yapılandığı verilerini ilgili katılımcılara sunar ve yorum yapması istenir. Böylece katılımcı kendi niyetini değerlendirebilir, hatalarını veya yanlış anlaşılımları düzeltebilir, araştırmaya sunduğu verileri doğrulayabilir, ilk seferde hatırlayamadığı yeni bilgiler verebilir, genel yeterliğe ilişkin değerlendirme yapabilmesini sağlar. Bu stratejide amaç verileri yeniden yapılandırmak değil, doğrulamaktır (Lincoln & Guba, 1985). Araştırmacı, verileri sürekli okuyup karşılaştırarak yorumlamış ve örüntüleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Veri toplama süreci, veriler, birbirini tekrar edene kadar yani doyuma ulaşılan dek devam

etmiştir. Araştırmacı görüşmeleri metin belgesine döktükten sonra araştırmacının amacı ile ilgili kısımları katılımcı öğretmenlere okutmuş ve söylediklerinin doğru anlaşılıp anlaşılmadığının ortaya konması amacıyla katılımcı teyidi alınmıştır.

Katılımcı teyidi ardından uzmanlar arası değerlendirme stratejisi uygulanmıştır. Uzmanlar arası değerlendirme, araştırmacının zihninde örtük kalan kısımları keşfetmek amacıyla araştırmanın içinde yer almayan bir uzmandan fikir alma sürecidir. Bu süreç, ilk olarak araştırmacının önyargılarını fark etmesine ışık tutar, yorumların temeli ortaya çıkar ve objektif kalmasını sağlar. İkinci olarak, araştırmacının zihninde oluşmaya başlayan araştırma hipotezlerini test etmeye fırsat sağlar. Üçüncü olarak metodolojik tasarımın sonraki adımlarını geliştirme ve içsel olarak test etme fırsatı sağlar. Dördüncü olarak verileri çözümleme sürecinde araştırmacının muhakemesine ket vurabilecek veya etkileyebilecek duygu ve hislerden soyutlanmasını sağlar (Lincoln & Guba, 1985). Bu amaçla uzmanlar arası değerlendirme yolu ile araştırmanın dışından bir araştırmacının görüşlerine başvurmuş böylece inandırıcılık arttırılmaya çalışılmıştır.

3.7. Araştırma Etiği

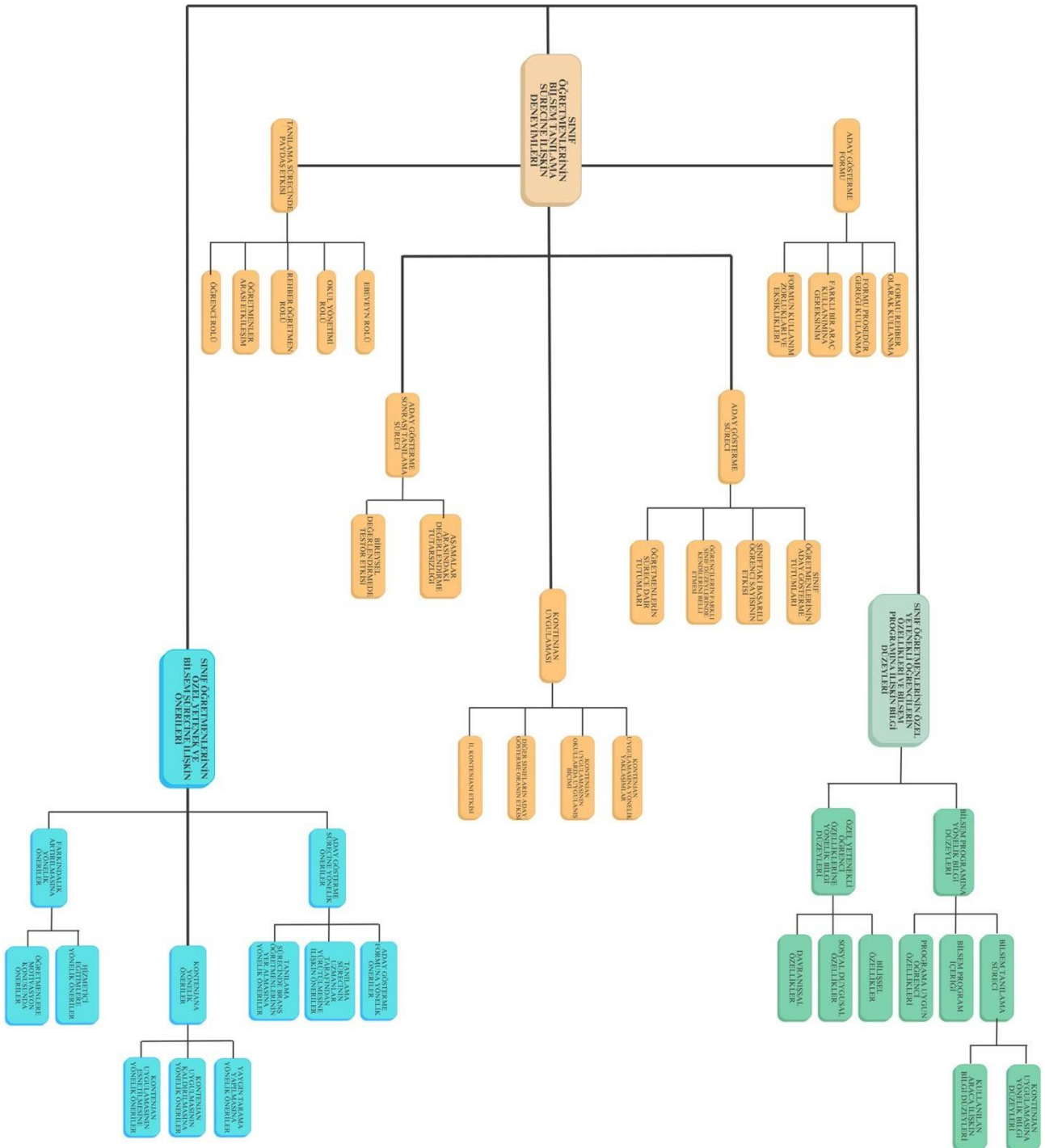
Tüm araştırma sürecinde dürüstlük, sorumluluk, gizlilik ve adil paylaşım gibi tüm etik kurallara uyulmuştur (Ekiz, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma süreci boyunca katılımcıların hepsi gönüllülük esasınca çalışmaya katkı sağlamış, gerçekleştirilen görüşmelerden önce katılımcılardan sözlü ve yazılı onay alınmış, diledikleri zaman görüşmenin sonlandırılabilceği söylenmiştir. Katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, görüşme esnasında söyledikleri öğrenci, öğretmen ve okul isimleri belirtilmemiştir. Böylece araştırma süreci açık, güvenilir bir şekilde yürütülmüştür.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada resmi ilkokullarda görev yapan sınıf ğretmenlerinin BİLSEM tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırımcı doküman ve içerik analizi yapmıştır. Görüşmeler, 14 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin BİLSEM aday gösterme sürecine ilişkin görüşleri üç ana tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar Şekil 4’te verilmiştir. Bu bölümde doküman incelemesi, içerik analizi ve yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



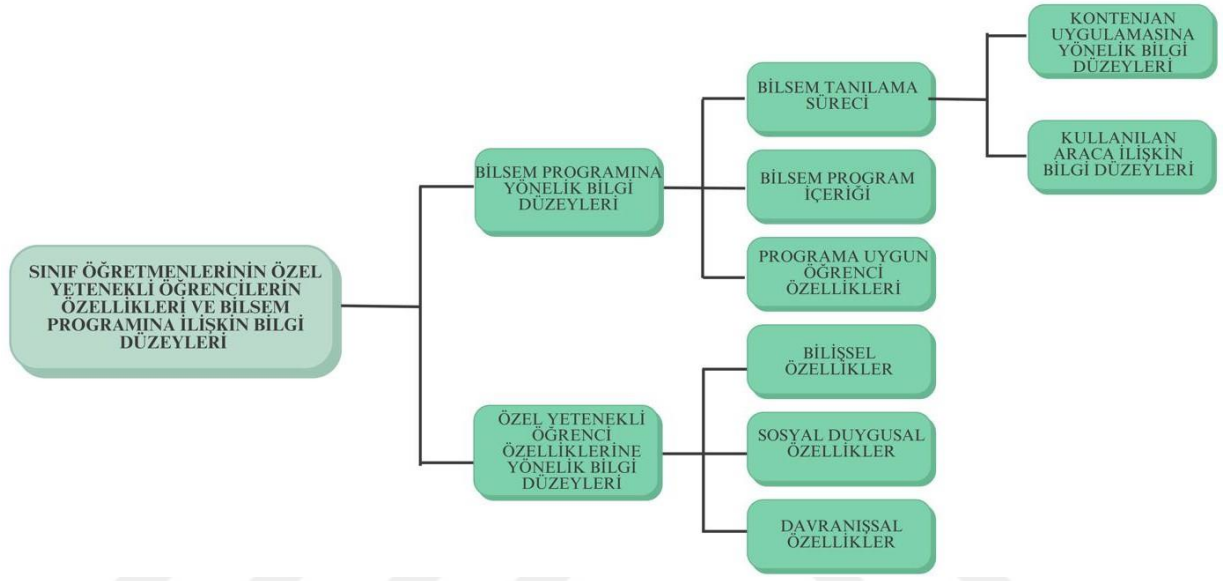
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİLSEM TANILAMA SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ



Şekil 4. Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM aday gösterme sürecine ilişkin görüşleri

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri ve BİLSEM Programına İlişkin Bilgi Düzeyleri

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile ilgili verilerin analizi sonucunda iki alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalar; BİLSEM programına yönelik bilgiler ve özel yetenekli öğrencilerin özellikleridir. İlgili temaya ait alt tema ve kodlar Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri ve BİLSEM Programına İlişkin Bilgi Düzeyleri

4.1.1. BİLSEM programına yönelik bilgiler

BİLSEM programına yönelik bilgiler BİLSEM tanılama süreci, BİLSEM programının içeriği ve aranılan öğrenci özellikleri olarak ele alınmıştır.

4.1.1.1. BİLSEM tanılama süreci

Katılımcıların BİLSEM tanılama sürecinde kontenjan uygulaması ve kullanılan araçlara yönelik bilgi düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. BİLSEM programına ilişkin yönerge ve kılavuzlar incelendiğinde kontenjan uygulaması şu şekilde gerçekleşmektedir: Her okuldan her sınıf düzeyinin %20’si ön elemeye girecek şekilde aday gösterilir, özel gereksinimli öğrenciler de aday gösterme sürecine dahil edilir (MEB, s.4; Madde 2.9.). Öğrenciler, iki yetenek alanından aday gösterilebilir ve ikinci yetenek alanı kontenjanı etkilemez (Madde 2.4.). Özel gereksinimli öğrencilerin de aday gösterme

sürecinde yer alması eşitlik ilkesi; ikinci yetenek alanından yapılan aday göstermelerin kontenjanı etkilememesi ise kapsamlılık ilkesiyle örtüşmektedir. İlgili çalışmanın bazı katılımcılarının, özellikle kontenjan oranına yönelik eksik bilgileri olduğu ve katılımcıların, sıklıkla okul bazlı ve sınıf çaplı uygulamaları birbiri yerine kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların kontenjan oranına ilişkin ifadelerine baktığımızda Ö4 “Bize aşağı yukarı %10’luk bir kontenjan veriliyor. Şöyle okul çaplı yapılıyor, bu sene okul çaplı yapıldı, işte her sınıfın %10 denildi...”; Ö7 ise “En son %10’du sanırım.” şeklinde bilgilerini ifade etmişlerdir.

Ö3’ün ise kontenjan oranı hakkındaki bilgileri yönerge ve kılavuz ile örtüşse de konuya ilişkin “Ya yani hani hepsi girsin. ...sadece kaynaştırma öğrencilere giremiyor BİLSEM’e.” ifadesinden özel gereksinimli bireylerin tanılama sürecine dahil edildiğine yönelik eksik bilgileri bulunduğu görülmektedir.

Ö13’ün ise kılavuzda yer alan okul yönlendirme komisyonunun görevini bir öneri gibi sunması, ilgili katılımcının bu komisyonun görevi konusunda bilgi eksikliği bulunduğunu düşündürmektedir. Ö13’ün konu ile ilgili görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“...yani sonuçta devletin de bir ekonomik yükü var, onu da gereksiz yere de şey yapmaya gerek yok ya da bununla ilgili farklı alternatifler geliştirilebilir. Mesela ne bileyim rehber öğretmenlerle ya da okul idaresiyle ya da zümreler olarak şey ortak karar verebilir. ... Biz daha geniş bir tespit yapıp daraltmasını bu alanın uzmanları yapmalı. Bir kontenjan olmalı. Onun daraltmasını işte birinci aşamadaki yani sınıf öğretmenleri daha geniş örneğin sınıf öğretmenleri bunun yüzde kırkını belirlesin. Okulun rehber öğretmenleri atıyorum yüzde otuza düşürsün, bir sefer yüzde otuzu gitsin gibi bir kriter, bir sistem getirilebilir.”

BİLSEM programına ilişkin yönerge ve kılavuzlar incelendiğinde, kullanılan araçlara yönelik belirsizlikler görülmüştür. MEB’in dokümanları ve alanyazın incelenmiş ancak öğretmenlerin kullandığı aday gösterme formlarının geçerlik güvenirlik çalışmalarına yönelik bilgi bulunamamıştır (Madde 2.1.). Ek olarak bireysel değerlendirmelerinde hangi ölçme aracının kullanıldığına yönelik belirsizlik bulunmaktadır. Genel zihinsel yetenek alanında “Bireysel değerlendirme uygulamalarında Bakanlıkça belirlenen psikometrik ölçme aracı/araçları kullanılacaktır.”, resim ve müzik yetenek alanında ise “Değerlendirmeler Bakanlıkça belirlenen ölçütler doğrultusunda yapılacaktır.” ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2023, s.10-11). Bakanlık yetkilisi, gizlilik gerekçesine ek olarak, öğrencileri BİLSEM değerlendirmesine yönelik hazırlığın önüne geçmek gerekçesiyle kılavuzda bu bilgilerin

belirtilmediğini ifade etmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 06.05.2024). Bu durumlar, tanılamanın bilimsellik ilkesi ile uyuşmamaktadır. İlgili çalışmanın bazı katılımcılarının da bu belirsizlikler doğrultusunda bireysel değerlendirmelerde kullanılan araçlara yönelik bilgi sahibi olmadıkları bulunmuştur. Sadece Ö9 “*İkinci aşamada standart bir zeka testi uyguladıklarını biliyorum. Bu standart zeka testi sanırım değişiyor da. Ne olduğunu çok bilmiyorum.*” şeklinde değerlendirme araçlarına yönelik bilgilerini aktarmıştır.

Ö10 ise aday gösterme formunda yer alan “*Bağlantısız fikirler arasında alışılmadık bağlantılar kurar.*” (Genel Zihinsel Yetenek, Soru 7) maddesine yönelik öğrencileri nasıl değerlendirdiğini “*...mesela konular arasında bağlantı kurmaya çalışıyor ya da o konuyla ilgili kendi hayatından, kendi yaşadıklarının örnek verebiliyor. Daha önce yaşadıklarından, gözlemlediklerinden. Öyle görebiliyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir.

4.1.1.2. BİLSEM programının içeriği

BİLSEM eğitim programı, programa dayalı tanılama yaklaşımını benimseyen bir eğitim programıdır. Bu nedenle yönlendirme yapacak uzmanların (öğretmenlerin) programın içeriği hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir. Katılımcıların programın içeriği hakkındaki bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Katılımcılar, sıklıkla BİLSEM’deki eğitimin içeriği hakkında “bilmiyorum” ifadesini kullanmışlardır. Bazı katılımcılar ise program içeriğini öğrencilerden veya ebeveynlerden öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında Ö1 “*...hani şunu yapıyorlar, bunu yapıyorlar diyemem. Birebir incelemedim ama çok yakın tanıdıklarından, ayrıca öğrencilerimden, velilerimden dolayı söylüyorum, bir de saatlerini ve çalışmalarını biliyorum. Hani içerikte tam olarak neler yapıyorlar bilmiyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

4.1.1.3. Programa uygun öğrenci özellikleri

MEB (2018), özel yetenekli bireyi şöyle tanımlamıştır: “*Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey*”. İlgili tanım, Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesi’nde yer almakta ancak BİLSEM’e yönelik yönerge ve kılavuzlarda yer almamaktadır. BİLSEM yönergesinde, sadece BİLSEM eğitimi sonrasında özel yetenekli öğrencilerden beklenen öğrenme çıktıları yer almaktadır (MEB, 2007, Madde 6).

Programa öğrenci yönlendirirken program içeriğinin yanı sıra programın aradığı öğrenci özellikleri de önemlidir. Bu nedenle katılımcılardan bu konu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Ö12, öğretmenlerin özel yetenek algısı ile programın istediği öğrenci profilinin farklı olduğunu *“BİLSEM’de çalışan öğretmen arkadaşlarım, diyorlar ki biz sizden çalışkan öğrenci istemiyoruz. Biz sizden gerçekten farklı, biz sizden zeki öğrenci istiyoruz.”* ifadeleri ile belirtmiştir.

BİLSEM öğrenci tanılama ve yerleştirme takviminde “sınıf öğretmenlerine yönelik bilgilendirme toplantıları” planlanıldığı görülmektedir. Yapılan toplantıların içeriğine yönelik bilgi bulunamamış ve bu konuda da katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu her yıl aday gösterme dönemlerinden önce bu toplantılara katıldığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar özel yetenekli öğrencilerin özelliklerinden söz edildiğini ifade ederken bazı katılımcılar toplantıların prosedür gereği olduğundan ve faydalı olmadığından söz etmişlerdir.

4.1.2. Özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik bilgi düzeyleri

Öğretmenler, kendi özel yetenek algılarına göre aday gösterdikleri için özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik bilgi düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Katılımcılar, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal özelliklerinden söz etmişlerdir.

Katılımcıların özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri hakkındaki bilgi düzeylerinin yönergede yer alan tanımla uyumlu olduğu gözlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerini açıklarken sıklıkla akademik başarılarının yüksek olduğunu, akranlarından belirgin şekilde farklılaştıklarını, detayları fark etme konusunda iyi olduklarını, hızlı öğrendiklerini ve yaratıcı olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerine ilişkin ifadelerine baktığımızda Ö10 *“Çok çabuk öğrenmeleri, dikkatli olmaları, farklı çözüm yolları bulmaları...”*; Ö12 ise *“... diğerlerinden farklı olarak kelime dağarcığı çok farklı her şeyden önce. Yani çok özgün cümleler kuruyor mesela.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

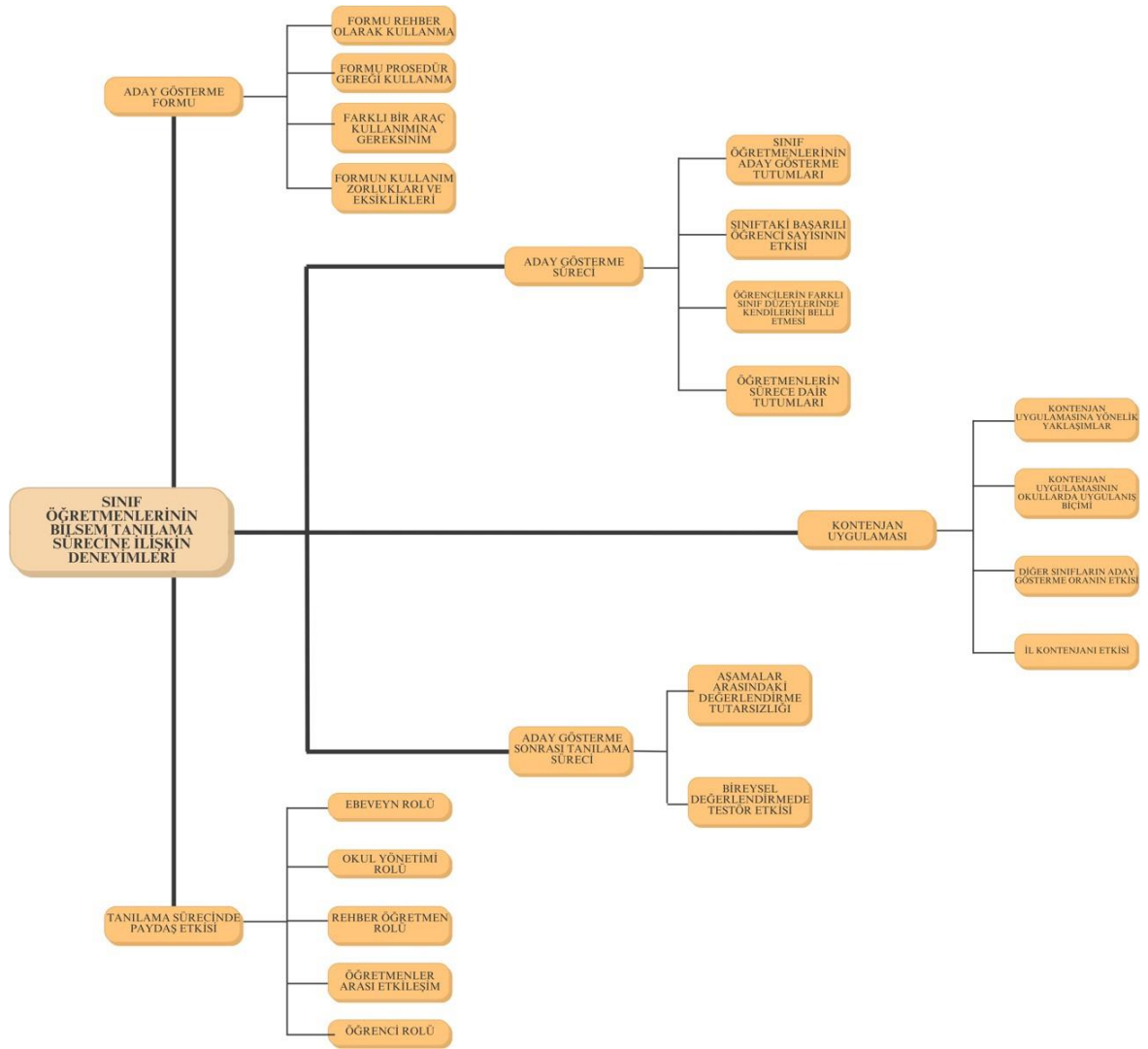
Katılımcıların, özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal özellikleri hakkında sıklıkla motivasyon, iletişim becerileri ve hassasiyet noktalarına değinmişlerdir. Bu konuyla ilgili katılımcılar öğrencilerin olumlu özelliklerine değinmekle birlikte olumsuz özelliklerinden de söz etmişlerdir. Örneğin Ö9 *“Motivasyonu yüksek bazı çocukların.*

Yani odaklanması acayip yüksek olabiliyor.”; Ö13 “Yani arkadaşlarıyla ı olan ilişkilerinde de mesela işte arkadaşların ne zaman, neye ı alınacak; neye üzüldüğünü, neden üzüldüğünü, bu konularda da arkadaşlarını daha ı çabuk ve hızlı bir şekilde kavlıyor.” şeklinde olumlu özelliklere değinirken; Ö5 “Hırçın olabiliyorlar. Uyum sağlamada zorluk yaşıyabiliyorlar. Bir de böyle haksızlıklara karşı çok yüksek tepki gösteriyorlar.” ifadeleriyle özel yeteneklilerin olumsuz özelliklerden bahsetmiştir.

Katılımcılar, özel yetenekli öğrencilerin davranışsal özellikleri konusunda sıklıkla dürtüsellğe vurgu yapmışlardır. Ö1 “Çok hareketli, dinlemiyor, dikkatini toplayamıyor. Yani dürtüsel hareketlerde bulunabiliyor.”; Ö11 “Sınıfa gittiğinde çocuk çok hareketli...” ifadeleriyle özel yetenekli öğrencilerin dürtüsel hareketlerinin olduğunu belirtirken; Ö2 ise “Nasıl desem derste not tutmuyordu, dersi takip ediyordu. İlgisini çeken soru olursa hemen cevabını yapıyordu bir kenara ama soruyu yazmak yok, yazı yazmak yok, kitap okumak devamlı kitap okumak istiyordu.” şeklinde özel yetenekli öğrencilerin sadece kendi ilgi alanlarına yönelik konularda derse katılım gösterdiğini belirtmiştir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM Tanılama Sürecine İlişkin Deneyimleri

Öğretmenlerin BİLSEM tanılama sürecine ilişkin deneyimleri ile ilgili verilerin analizi sonucunda beş alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalar; aday gösterme formu, aday gösterme süreci, kontenjan uygulaması, aday gösterme sonrası tanılama süreci ve aday gösterme sürecinde paydaş etkisidir. İlgili temaya ait alt tema ve kodlar Şekil 4.2.’de verilmiştir.



Şekil 4.2. BİLSEM Tanılama Süreci

4.2.1. Aday gösterme formuna ilişkin görüş ve tutumlar

Aday gösterme formu katılımcılar tarafından formu rehber olarak kullanma, formu prosedür gereği kullanma, farklı bir araç kullanımına gereksinim ve formun kullanım zorluğu ve eksiklikleri olarak ele alınmıştır.

Katılımcılara aday gösterme formunun kullanımına ilişkin deneyimleri ve görüşleri sorulduğunda genellikle prosedürleri yerine getirmek için formu kullandıklarını, bazılarının ise formu öğrenci belirlemek için etkin bir araç olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Örneğin Ö8 “*Tabii tabii ki tabii ki ben önemsiyorum açıkçası. Çünkü elinizde bize yol gösterebilecek tek şey o formlar. Önemsiyorum.*” şeklinde formu rehber

olarak kullandığını belirtirken; Ö11 “*Ya şöyle o form, sistemde açılıyor biz dolduruyoruz. Ama ya o formları biz formalite doldururuz.*” şeklinde prosedürü yerine getirmek için kullandığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar, aday gösterecekleri öğrencileri kendi inanış ve özel yetenek algılarına göre belirleyip daha sonra formu doldurduklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında Ö1 “*Aslında o soru sadece öğretmenler için. Galiba zaten kafasında var olan birisi için biraz daha rahat bir puanlama. Resmi bir belge gibi düşünün bence.*”; Ö3 “*Ben girecekleri zaten kafamda belirlediğim için onları, o tanılama sistemi üzerinde en iyi şekilde dolduruyorum.*” olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcıların çoğunluğu farklı bir araç kullanmadıklarını ve buna ihtiyaç duymadıklarını, kendi gözlemlerine güvendiklerini ifade etseler de bazı katılımcılar informal değerlendirmeler ile öğrencilerin sınıf içi performanslarını değerlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Ö6: *Ben çocukları ben gözlemlerimle yönlendiriyorum.*

Ö14: *Davranış olarak olumlu şeyleri yazma ya da mesela araştırmayı seven çocuklara birer ne denir u kişiliklerin bir özelliği gibi şey yapıyorum. Mesela işte “araştırmayı seven” işte ya da ne bileyim “resme çok yatkın” gibi böyle küçük notlar alıyorum çocuklarım hakkında.*

Ek olarak sınav yaptığını ifade eden Ö8, karar verme sürecini şöyle ifade etmiştir.

Ö8: *Seçerken çok zorlandım. Hangisi olmalı, belli bir limit olduğun hangisi olmalı diye. Dolayısıyla yani ben de onları böyle yeni nesil sorulardan falan biraz tartmaya çalıştım. Hani kendimce bir aslında ön sınav gibi oldu ufak çapta. Onları yönlendirdim.*

Katılımcılardan bazıları aday gösterme formunu açık ve anlaşılır bulsa da form maddelerinin ayırt ediciliğinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma yönelik Ö8 “*Biraz daha ayrıntıya girebilirler. Çok yüzeysel. Kriterlere uyan u şöyle baktığımda, hani birçok çocuk oluyor, bu ayrıntılandırılabilir. Bize daha yol gösterebilir açıkçası.*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Ö1 “*Yani aynı yaş grubu olmadıkları için u sorular yaş grubuna göre farklılık gösterebilir. 1, 2 ve 3 farklı farklı sınıflar, soru tarzları farklı olabilir.*” sözleriyle her sınıf düzeyi için aynı formu kullanmayı öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmama gerekçesiyle eleştirmiştir.

4.2.2. Aday gösterme süreci

Aday gösterme süreci katılımcılar tarafından aynı öğrenciyi tekrar aday gösterme, farklı öğrenciyi aday gösterme, sınıftaki başarılı öğrenci sayısının etkisi, öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde kendini belli etmesi ve öğretmenlerin adaya gösterme sürecinin parçası olmasına ilişkin algısı olarak ele alınmıştır.

4.2.2.1. Sınıf öğretmenlerinin aday gösterme tutumları

Katılımcılar, aday gösterme sürecinde daha önceki dönemde tanılanmayan öğrencileri tekrar aday gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumunun nedenleri arasında öğrencilerin hazır bulunuşluklarının olmamasından, daha önceki sınavda öğrencinin bir soruyla elenmesinden ve ebeveynin olumsuz etkilerinden söz etmişlerdir. Ö7, bu durumu yaşadığı öğrencisinin küçük ve hazır olmadığını belirtirken; Ö1 ise öğrencisinin küçük olmasının yanı sıra aceleci davrandığından kaynaklandığını şöyle ifade etmiştir:

Ö7: Evet gösterdim. O zaman daha küçüktüler, birinci sınıflılar. Biraz böyle acemilik diyelim.

Ö1: Çok hızlı olduğu için kazanamıyordu. Yani aceleciliğinden BİLSEM sorularını da kaçırdığı oluyordu. Hep kıyısından kaçırıyordu. Yani bir soruyla kaçırıyordu.

Ö3 ve Ö5, tekrar aday gösterme eğilimlerinin nedeninin, öğrencilerinin önceki dönemde istedik puanı 1-2 soru ile kaçırdıkları için olduğunu ifade etmiştir. İlgili araştırma boyunca katılımcılar sıklıkla “1-2 soru ile kaçırdı, 36 net gerekiyordu” gibi ifadeler kullanmıştır. İlgili kılavuzun 3.7.a.maddesinde “Ön değerlendirme uygulamaları tamamlandıktan sonra Bakanlık tarafından belirlenecek puanları geçen öğrenciler yetenek alanlarına göre bireysel değerlendirme uygulamalarına alınacaktır.” ifadesi yer almaktadır. Ancak ilgili kılavuzda ya da MEB BİLSEM Yönergesi’nde ön değerlendirme için gerekli puanlar ve il kontenjanına yönelik bilgi yer almamaktadır. Eskişehir BİLSEM yöneticisi ile yapılan görüşmeler sonucunda genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanları için taban puanlarının değiştiği bilgisine ulaşılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 13.09.2023). Ayrıca BİLSEM sonuçları sadece ebeveynler ile paylaşılmaktadır. Katılımcılara gerekli puanların bilgisine nasıl eriştikleri sorulduğunda yanıtlar arasında tutarsızlık bulunmaktadır. Bazı katılımcılar sistemlerinden sadece doğru yanıtları gördüklerini ifade ederken bazı katılımcılar sadece puanları gördüklerini belirtmiştir. Ö5, ildeki BİLSEM’in kontenjanına göre puanların her sene değiştiğini; Ö9, öğretmenlerin

kendi çıkarımları ile puanlar hakkında bilgi sahibi olduğunu; Ö13 ise doğru soru sayılarını görebildiklerini ve MEB'in açıkladığı belgeden şöyle aktarmışlardır:

Ö5: Evet, evet o her yıl değişiyor. Şöyle o merkezin alacağı öğrenci sayısına göre belirleniyor. Yani bir yıl atıyorum, 500 üzerinden 420 oluyor, bir yıl 380 oluyor gibi. Çok başvuru olduğunda daha yüksek oluyor genelde. Az başvuru olduğunda biraz aşağıda olabiliyor.

Ö9: Biz, evet, sistem üstünden kaç puan aldığını görebiliyoruz. Bir taban şey var zaten atıyorum işte tamamen atıyorum 100 diyelim. 100'ü geçen herkesi alıyor. Atıyorum çocuk doksanda kalmış. Soru sayısına falan hani öyle soru sayısına göre şey yapıyoruz aman bir soruyla iki soruyla kaçırılmış gibi tabi yorumlarda bulunabiliyoruz.

Ö13: 50 sorudan bir öğrencim 46 doğru yapmış, ikinci aşamaya çağırıldı. Ama Milli Eğitim Bakanlığı açıkladığı listede şey yazıyor. “Genel yetenekte 42 doğru ve üstü ikinci aşamaya çağırılmıştır” diyor. Benim 4 öğrencim 40 soru cevaplamış, yani onlarda görebiliyoruz.

Aynı öğrenciyi aday gösterme eğilimde olan katılımcıların yanı sıra bazı katılımcılar ise her yıl farklı öğrencilere şans verdiğinden söz etmiştir. Ö6 “BİLSEM’e bir kere gönder 11 aday gösterdiysem ikincide farklı çocuktan yana kullanıyorum, kullandım. Öyle söyleyeyim. BİLSEM’i bir kere de geçemediyse farklı birini yönlendirmeye çalışıyorum.” ve Ö11 “Bu sefer de girmeyenleri sokayım sınava. Değişiklik olsun diye düşündüm ama geçen sene girip de kazanamayan 2 öğrenci vardı ki bu sene sınava soksam kesinlikle kazanma ihtimali yüksekti öyle diyeyim.” ifadeleriyle her çocuğa eşit hak vermek adına farklı öğrencileri aday gösterdiklerini aktarmışlardır.

Katılımcılar, sıklıkla öğrencilerinin farklı sınıf düzeylerinde performanslarının değiştiğini belirtmişlerdir. Ö3 “Mesela biliyor musunuz? O 3 kişi de sınırdan kalan o 3 kişi de kayıt erteletenler. Yani kayıt erteletip bana gelenler. Mesela üçü de öyle. Bir yaş büyük sınıf arkadaşlarından. O yüzden evet yaş önemli. Olgunlaşıyor çocuklar. Bakış açıları değişiyor.” ifadeleriyle yaş ve olgunlaşma etkisine vurgu yapmıştır. Ö4 ise öğrenciler küçük olduğu için tablet uygulamasında her soru ardından çıkan sembolleri yanlış algıladıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Ö4: Şimdi 11 çocukları birinci sınıfta sınava soktuk. Bu tablet uygulamasında çocuk soruya cevap verdiğinde şu işaret “okey” işareti yapılıyor. Her çocuk, sınavdan çıktıktan sonra bunu (okey işareti) doğru cevap olarak algıladıkları için. Her çocuk sınavdan çıktıktan sonra “öğretmenin bütün soruları doğru yaptık” diye sınavdan çıkıyorlar birinci sınıfta. Birinci sınıfta kazanamayıp da diğer arkadaşlardan duyuyorum, ikinci sınıfta kazananlar oluyor. ... Ya çocuk zihinsel olarak olgunlaşıyor, acele etmiyor. Şimdi birinci sınıf çocuğu hiç günümüzün çocuğu tablet 11 hep acelesi var yeni nesil çocukların...

Katılımcıların sürece dayalı tutumları incelendiğinde ise çoğunluğun BİLSEM tanılmasında aday gösterme aşamasının olmaması gerektiği ya da bu aday göstermenin öğretmen sorumluluğunda olmaması görüşündedir. Katılımcılar, bu görüşlerinin temel nedenleri arasında öğretmenin gözden kaçırma kaygısı ve hem öğrenciye hem ebeveyne karşı vicdani sorumluluk duymaktan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenin aday gösterdiği öğrencilerin tanılama sürecine dahil olmasına rağmen Ö2, süreçte yetkili mercilerin öğretmen görüşünü önemsemediklerini düşünmekte, ebeveyne karşı sorumluluk hissetmektedir ve süreçte karar verici olmak istemediğini şöyle ifade etmiştir:

Ö2: Önemseniyor mu, bilmiyorum. Öğretmen görüşü önemli tabi canım. Yani soruluyor ama bu göz önüne alınıyor mu bilmiyorum. Ne kadar değerli onu bilemiyorum. ...Orada ben çok kasılıyorum. Top bende olmasa istiyorum. Kimsenin kırılmasını istemem.

Ö7'nin ise ifadelerinde tutarsızlık bulunmaktadır. Meslek hayatı boyunca aday gösterdiği öğrencilerinden hiçbirinin tanı almamasına rağmen öğrenciyi tespit etme açısından kendini yeterli bulduğunu “*Tespit olarak yeterli olabileceğimi düşünüyorum. Ancak tespit ettikten sonrası için çok yeterli olduğumu düşünmüyorum.*” ifade etmiştir.

4.2.3. Kontenjan uygulaması

Kontenjan uygulaması öğretmenler tarafından kontenjan uygulamasına yönelik olumlu yaklaşım, kontenjan uygulamasına yönelik olumsuz yaklaşım, kontenjan uygulamasının okullarda uygulanış biçimi, kontenjan uygulamasına yönelik eksik bilgiler, diğer sınıfların aday gösterme oranının etkisi, öğrenci seçimi için farklı uygulamalar ve il kontenjanı etkisi olarak ele alınmıştır.

4.2.3.1. Kontenjan uygulamasına yönelik yaklaşımlar

Katılımcılardan bazıları kontenjan uygulamasını; kaynak tasarrufu, ebeveyn taleplerinin önüne geçmesi ve öğretmenler arası rekabeti sınırlandıran bir araç olması gerekçesiyle desteklemektedir. Kaynak tasarrufuna ilişkin Ö8 “...yani orada çalışan orada görevli olan insanlara da o bütün şeyi bırakmak bence çok gereksiz olur. İsraf zaman israf olur. Kontenjan uygulaması devam etmeli.”; ebeveyn taleplerinin önüne geçilmesine ilişkin Ö10 “Kontenjan olmayınca rastgele herkes girmek istiyor. Veli isteğiyle. Sanki bu şey deneme sınavı gibi bir şey oluyor yani. Veli, “benim çocuğum üstün zekâlı” diyor. Veliye göre öyle! Ama öyle değil.”; öğretmenler arası rekabete ilişkin Ö12 “Yani bence toplamının %20 olması daha iyi, avantajlı. Çünkü diğer türlü, hiç olmadığı

durumda, dediğim gibi merkez okullardakiler, iyi okullardakiler, işte ben iyi öğretmenin moduna düşmek için sınıflarının tamamını sokabiliyorlardı.” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Öte yandan katılımcıların çoğunluğu kontenjan uygulamasının esnetilmesini ya da kaldırılmasını istemektedir. Bu isteğin temel nedeninin ebeveyn talebinden sıyrılmak ve gözden kaçırma durumlarını azaltmak olduğu görülmektedir. Ö9, kontenjan uygulamasını “kısıtlama” olarak nitelendirmiş ve özellikle birinci sınıfta öğrencileri tanımak için yeterli zamanın olmadığını şöyle ifade etmiştir:

Ö9: ... özellikle birinci sınıfta... Ya bize takvim, Eylül, ekim gibi belli oluyor. Bazen kısımda. Geçen senelerde ben birinci sınıf okuttuğumda bizden kasımda aday göstermemiz istendi. Şimdi kasımda bizim aday göstermemiz bekleniyor. Ama ben o 2 ay içinde çocuğu tanıyamayabiliyorum. Ben hani çocuğu yeterince gözlemlememiş olabilirim, gözden kaçırmış olabilirim o anlamda kısıtlamanın olması doğru değil. Ben en azından birinci sınıfta. Birinci sınıf öğrencilerinin belki tamamının tanılamaya katılması gerektiğini düşünüyorum. İkinci sınıfta öğretmen zaten az çok gözlemlemiş oluyor. Bir yıl geçirmiş oluyor. Evet bu çocuk özel yetenekli olabilir ya da olmayabilir. Üçüncü sınıfta keza yine öyle ama birinci sınıfta çok az zaman var. Hani çocuğu tanımıyoruz ki biz.

4.2.3.2. Kontenjan uygulamasının okullarda uygulanış biçimi

Katılımcıların hepsi kontenjan uygulamasının okullarında sınıf bazlı uygulandığını belirtmiştir. Ö5, aday göstermeyecek olan öğretmenlerin kontenjanlarının zümreler arası paylaşıldığını “Zümre bazlı belirleniyor. Yani mesela birinci sınıfa giden 200 öğrenci varsa işte onun %20’si 60 öğrenci alınıyor. Bu da yine sınıfların mevcuduna göre dağıtılıyor ... Yani onu idare işte ayarlıyor ve hani şey kalan da birbirimizle biz anlaşır hani “şunu göstermeyeceksen ben alabilir miyim?” şeklinde. Küsuratları da o şekilde dolduruyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Üniversite iş birliği ile destek eğitim sınıfı olan okulda görev yapan katılımcılardan Ö1 ise üniversitenin, her yıl birinci sınıftaki öğrencileri taradığını ve tanılanan öğrencileri aday gösterdiklerini “Okulumuzda genel anlamda birinci sınıfta tarama yapılıyor. Taramanın sonuçlarına göre zaten BİLSEM sınavları çok daha sonra yani hani BİLSEM başvuruları çok daha sonra. ... İı şimdi bu öğrencileri gönderiyor bizim okulumuz. Ancak bunları gönderebiliyoruz. Yani sayıca böyle yetiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.3.3. Diğer sınıfların aday gösterme oranının etkisi

Katılımcıların neredeyse hepsi diğer sınıfların aday gösterme oranlarının kendilerini etkilemediğini belirtirken; Ö13, aday gösterme uygulamalarının dış denetleyicisi olmadığı için aday göstermeyen meslektaşlarının diğerlerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Ö13: Şöyle etkiliyor, kendimden örnek vermesem bile şimdi okulda hiç kimse başvurmuyorsa diğerleri de bundan etkileniyor. ... zümreler olumsuz etkiliyor birbirini. Diyor ki mesela tamam diyor ya işte o öğretmen başvurmamış diyor, diğeri de başvurmamış. Şikâyet olsa diyor. Kimse başvurmamış bir şey olmaz diyor. Ben de ne uğraşacağım ya onun formunu doldur takibini yap diyor. Sonra diyor bir de diyor kazanır mazanır benim başıma çıkar. Var yani böyle öğretmen arkadaşlar. Ya da tam tersi. Çok başvuru varsa bu sefer diğer sınıfların velileri de geliyor. Diyor ki işte hocam diyor. O hocaların sınıfından 6 kişi giriyormuş diyor. E bizde siz hiç başvurmadınız diyor. Öğretmen de o zaman diyor ki “a o zaman ben de başvurayım.” Hani biraz da veliler orada. Çünkü veliler birbirini çok takip ediyorlar. Yani diğer sınıflarla da takip ediyorlar, olumlu yanları da var, olumsuz yanları da var.

4.2.3.4. İl kontenjanı etkisi

Bazı katılımcılar, öğrencilerin BİLSEM’e seçilmelerinde bulundukları ildeki BİLSEM’in il kontenjanının etkisinin olduğunu düşünmektedir. Bu durumu Ö5 “Şöyle o merkezin alacağı öğrenci sayısına göre belirleniyor. Yani bir yıl atıyorum, 500 üzerinden 420 oluyor, bir yıl 380 oluyor gibi. Çok başvuru olduğunda daha yüksek oluyor genelde. Az başvuru olduğunda biraz aşağıda olabiliyor.” şeklinde açıklamıştır.

4.2.4. Aday gösterme sonrası tanılama süreci

Aday gösterme sonrası tanılama süreci öğretmenler tarafından aday gösterme ve sonraki aşamaların değerlendirme tutarsızlığı, bireysel değerlendirmede testör etkisi ve öğrencilerin değerlendirme esnasındaki hazırbulunuşluğu olarak ele alınmıştır.

4.2.5. Aşamalar arasındaki değerlendirme tutarsızlığı

Katılımcılardan bazıları aday gösterme sürecinden sonraki değerlendirme aşamalarında farklı ölçütlere göre değerlendirme yapıldığını belirtmişlerdir. Birinci aşamada genel bir değerlendirme yapılmaktadır. Tüm yetenek alanlarından aday gösterilen öğrenciler, tablet aracılığıyla aynı değerlendirmeye alınmaktadırlar. Birinci aşamayı geçen öğrenciler, aday gösterildikleri yetenek alanlarına göre bireysel

değerlendirme uygulamalarına alınmaktadırlar. Ö8, pandemi zamanında birinci aşamada şahit olduğu uygulamadan bahsetmiştir. Aday gösterme zamanında öğretmenlerin dikkat edilmesi istenilen ölçütler ile değerlendirme esnasındaki ölçütlerin farklı olduğunu ifade ederken; Ö10 ise bireysel değerlendirmelerde farklı sorular sorulduğunu şöyle ifade etmiştir:

Ö10: İlk aşamada değil u yani benim yaptığımdan geçti. Ondan sonra u oradakinde elendi. Orda elendi. Çünkü orada farklı şeyler soruyorlar, o anda çizemiyor, yapamıyor.

4.2.5.1. Bireysel değerlendirmede testör etkisi

Tanılamaya yönelik nihai karar bireysel değerlendirmenin ardından verilmektedir. Katılımcılardan bireysel değerlendirme uygulamalarında testörün öğrenci performansını etkilediğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Ö13 ilgili durumu “Orda şöyle bir durum var. Onu da belirtmek isterim, ikinci aşama mülakatını sözü mülakat yapan öğretmenin arkadaşlarla ilgili de şikayetler geliyor. Veliler bu konuda olumsuz geri dönüş bildiriyor. Hatta 3 öğrencim girdi geçen sene mesela üçü de benzer şeyleri söyledi. Çocukla da konuştum, hani öğretmenim diyor hani “hadi hadi hadi çabuk ol, hızlı ol,” falan diye beni sürekli diyor şey yaptı diyor. Çocuğu kaygılandırmış zaten çok kaygılı bir öğrenci. Sözlü mülakatlarda kamera olmalı bence.” ifadeleriyle açıklamıştır.

4.2.6. Aday gösterme sürecinde paydaş etkisi

Aday gösterme sürecinde paydaş etkisi öğretmenler tarafından ebeveyn rolü, okul yönetimi rolü, rehber öğretmen rolü, zümrelerin rolü ve öğrenci rolü olarak ele alınmıştır.

4.2.6.1. Ebeveyn rolü

Katılımcılar araştırma boyunca kendilerine yöneltilen her soruda ebeveynlerden ve onların taleplerinden bahsetmişlerdir. Özellikle aday gösterme aşamasındaki ısrarcı ve talepkar davranışlarına vurgu yapmışlardır. Her katılımcı, ebeveynlerin kendi çocuklarını özel yetenekli olarak nitelendirdiğini; kimi ebeveynlerin etiket için kimi ebeveynlerin de bunu bir sınav olarak değerlendirerek çocuklarının ülke genelinde yapılan sınavdaki başarısını görmek için istediklerini belirtmişlerdir. Ek olarak kendini resim ve müzik yetenek alanında yetersiz bulan katılımcıların, bu alanlarda öğrenci tespiti için ebeveyn ile işbirliğinin önemli olduğunu belirtmiştir.

4.2.6.2. Okul yönetimi rolü

BİLSEM tanılama ve yerleştirme kılavuzunda okul müdürünün ve müdür yardımcılarının okul yönlendirme komisyonunda görevleri bulunmaktadır (Madde 3.1.). Bu komisyonun aday gösterilmeye karar verilen öğrencilerin listelerini oluşturmak, gözlem formlarını sınıf öğretmenlerine tebliğ etmek, aday gösterilen öğrencilerin belgelerini kontrol etmek ve takibini yapmak gibi görevleri bulunmaktadır. Ancak bu komisyonun en önemli görevi, sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterilen öğrencileri tekrar değerlendirmeleri ve nihai kararı vermeleridir. Katılımcıların görev yaptığı okullarda bu uygulamanın nasıl gerçekleştiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ancak katılımcılar okul yönetiminin sadece süreçle ilgili bilgilendirmeleri yaptıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.6.3. Rehber öğretmen rolü

Müdür ve müdür yardımcılarının yanı sıra rehber öğretmenler de okul yönlendirme komisyonunda bulunmaktadır. Aynı şekilde rehber öğretmenlerin, uygulama sürecindeki rolleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ancak katılımcılar, aynı okul yönetimi hakkında söyledikleri gibi rehber öğretmenin de aday gösterme süreci hakkında ön bilgilendirmeleri yaptıklarını ve öğretmenlere zorlandıkları noktalarda yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir.

4.2.6.4. Öğretmenler arası etkileşim

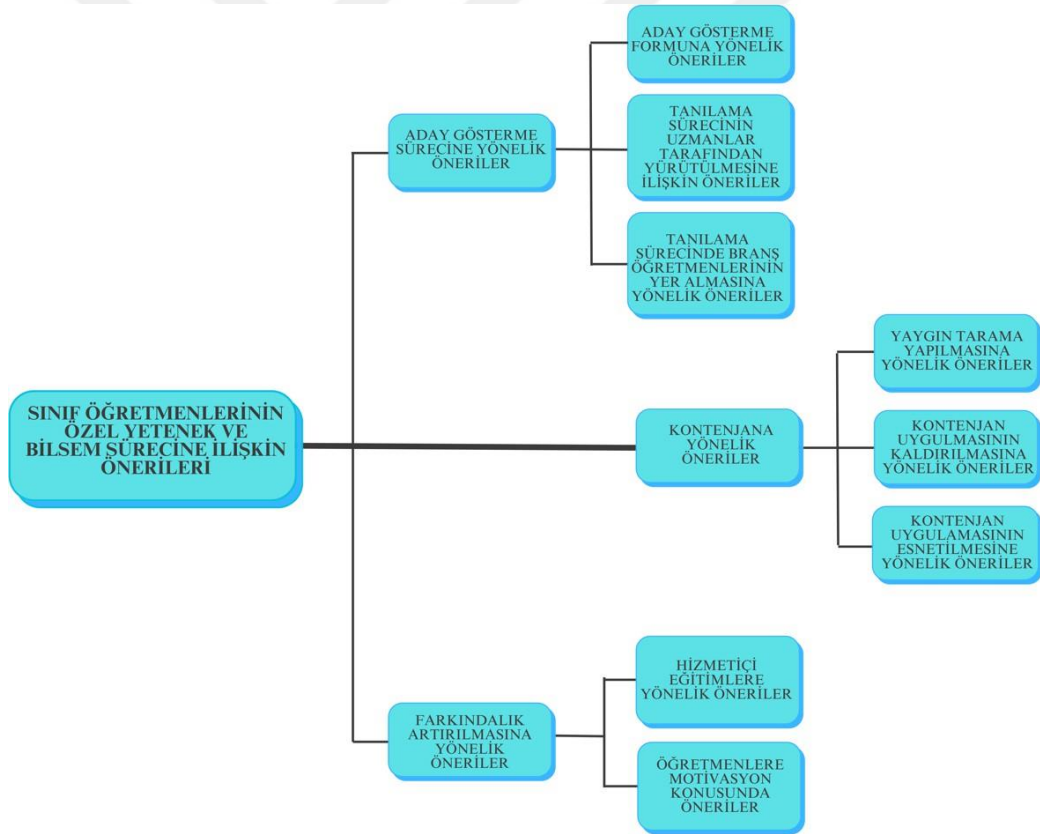
Aday gösterme sürecinde öğretmenlerin birbiri üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğretmenler arası etkileşime ilişkin katılımcılar sıklıkla artan kontenjanları paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kıdem yılı yüksek öğretmenlerin daha garantici olduklarını ve aday göstermeden kaçındıklarını belirtirken; bazı öğretmenlerin ise sınıflarında özel yetenekli öğrenci bulunmasını prestij olarak gördüklerini ve öğretmenler arası rekabetin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle kitap aldırma, sınava çalıştırma gibi durumların olduğundan da bahsetmişlerdir. İlgili duruma yönelik Ö12 “...bizim arkadaşlarımız arasında camiamız arasında bunun bize hiçbir faydası olmadığı halde benim öğrencim BİLSEM’li deyip gerçekten çalıştırıp gönderenler var. Hazırlayanlar var.” ifadelerini kullanmıştır.

4.2.6.5. Öğrenci rolü

Katılımcılardan bazıları aday gösterme sürecinde öğrenci taleplerinden de söz etmiştir. Ö3 bu durumu “Bana birkaç öğrencim sordu “öğretmenim biz de girecek miyiz o sınava?” falan. ..Yani öyle olunca hadi çocuklarla bir şekilde ikna edici konuşuyorsun. İnaniyor zaten onlar hemen.” şeklinde ifade etmiştir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM Sürecine İlişkin Önerileri

Katılımcıların tüm sürece yönelik önerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Önerilere yönelik verilerin analizi sonucunda üç alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalar; aday gösterme sürecine yönelik öneriler, kontenjana yönelik öneriler ve farkındalık artırılmasına yönelik önerilerdir. İlgili temaya ait alt temalar ve kodlar Şekil 4.3.’te verilmiştir.



Şekil 4.3. Öneriler

4.3.1. Aday gösterme sürecine yönelik öneriler

Katılımcılar sıklıkla tüm süreci ilgili uzmanların yönetmesine ve uygulamasına yönelik öneriler sunmuşlardır. Bu önerilerin sebebinin öğretmenlerin, veli taleplerinden

kaçınmak istedikleri ve aday gösterme sürecinde rollerini olduğundan daha düşük algıladıkları bulunmuştur. Bu önerinin yanı sıra öğretmenler, sıklıkla müzik ve resim yetenek alanlarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma yönelik branş öğretmenlerinin aday göstermeden sorumlu kişiler olmalarını önermişlerdir. Son olarak aday gösterme formuyla ilgili değişiklikler önermişlerdir. Bu değişiklikler arasında sıklıkla daha açıklayıcı ve somut maddeler talep ettiklerinden söz etmişlerdir.

4.3.2. Kontenjana yönelik öneriler

Katılımcılar, araştırma boyunca kontenjan uygulaması üzerinde durmuştur. Kontenjana yönelik öneriler kontenjan uygulamasının kaldırılması, kontenjan uygulamasının esnetilmesi ve yaygın tarama yapılması şeklindedir. Kontenjan uygulamasının kaldırılmasını öneren katılımcılar, 2019-2020 döneminde olduğu gibi kontenjan uygulamasının olmamasının daha konforlu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler tüm sınıfı aday gösterebildikleri dönemde ebeveyn talebiyle karşılaşmadıklarını ve gözden kaçırma kaygılarının oluşmadığını belirtmişlerdir. Ek olarak bazı katılımcılar ise 1.sınıfta öğrencilerini yeterince tanıyamadan tanılama sürecinin başladığını bu yüzden kontenjan uygulamasının kalkmasını, esnetilmesini ya da 1.sınıfta yaygın tarama yapılmasını önermişlerdir. İlgili durumlara yönelik Ö9 ve Ö11'in önerileri şu şekildedir:

Ö9: Birinci sınıfta mesela bence en azından ikinci dönemin ortasında nisan gibi falan yapılmalı. Öğretmene, öğrenciyi tanıyacak kadar yeterli zaman verilmesi gerekiyor. Bunun dışında kontenjan kısıtlamasının yine birinci sınıfta aslında ya da belki ikinci sınıfta falan da olabilir. Sınırlamanın kaldırılması gerektiğini düşünüyorum.

Ö11: Veliyle-öğretmen arasındaki gerilim bitsin. Ya da 1.sınıftaki tüm öğrenciler IQ testine alınsın. Nasıl ki 1.sınıfta tüm öğrenciler iştirme testinden geçiyorsa IQ testi de yapılsın.

4.3.3. Farkındalık artırılmasına yönelik öneriler

Katılımcılar özel yetenekli bireyleri tanıyabilmek ve programa yönelik farkındalıklarının artırılmasına ilişkin hizmet içi eğitimler hakkında öneriler sunmuşlardır. Bu konuda sıklıkla hizmet içi eğitimlerin yetersizliğini ve sürekli aynı şeylerin anlatıldığı konusunda eleştirilerini ifade etmişlerdir. Özel yetenekliler konusunda uzmanlar eşliğinde ve az kişilik gruplar halinde daha nitelikli eğitimlerin sunulmasını önermişlerdir. Ayrıca hizmet içi eğitim noktasında öğretmenlerin daha istekli katılım

sağlamaları için hizmet puanı eklemek gibi dışsal motivasyon öğeleri eklenmesini önermişlerdir.

Ö13: BİLSEM'in tanılama sürecinin yani burada şey olabilir. Şimdi sınıf öğretmenlerine biraz daha. Şöyle BİLSEM öğrencisini tespit etme, tanılama, bu öğrencilerin nasıl olduğuyla ilgili daha böyle yerelde daha okul bazlı eğitimler de verilebilir. Çünkü bazı eğitimler oluyordu mesela deprem eğitimleri, yangın eğitimleri, güvenlik, zorunlu eğitimler, her okulda zorunlu alınıyor. Yani bence BİLSEM ile ilgili de okul bazlı, her okula işte formatör öğretmenler olabilir ya da burada eğitici eğitim almış öğretmenler olabilir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanları artık eğitim kim verecekse o öğretmenler gelip daha detaylı bilgi verebilir ve bu u işte seminer dönemleri bunun için iyi bir zaman olabilir.

Ö11: Bunda hani öğretmenlerin katılımını canlandırmak ya da artırmak için ne bileyim? Bizde hizmet puanı diye bir şey var. Hizmet puanı ekleyebilir, farklı bir şey yapabilir, cazip hale getirebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin BİLSEM tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik ilgili araştırma, fenomenoloji çalışması olarak desenlenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca 2022-2023 ve 2023-2024 BİLSEM öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu incelenmiştir. Araştırmaya, 14 sınıf öğretmeni katılmış ve 22 soruya cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlar, detaylıca yorumlanarak açıklanması amaçlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenci özelliklerine yönelik bilgi düzeyleri, ilk başta güncel tanımlarla uyumlu olsa da görüşmeler derinleştikçe geleneksel tanımları benimsedikleri görülmektedir. BİLSEM programına ve tanılama süreçlerine yönelik ise genellikle eksik veya yanlış bilgileri olduğu ortaya çıkmıştır. Aday gösterme sürecindeki rollerini ve aday gösterme formunu prosedür olarak gördükleri için sıklıkla öğretmenin tanılama sürecinden çıkması yönünde istekleri olduğu bulunmuştur. Bu isteklerinin bir diğer sebebinin ise ebeveyn talepleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çalışma boyunca katılımcılar, ebeveynlerden ve onların taleplerinden sıkça söz etmiş, aday gösterme dönemlerinde artan ebeveyn taleplerin öğretmenleri zor duruma soktuğunu ve bu durumun ortadan kalkması için öğretmenin ya da kontenjan uygulamasının süreçten çıkarılmasını önermişlerdir. Tanılama süreci sonuçlandığında eğer öğrenci tanı almışsa öğretmenlerin mutluluk ve gurur; tanı almamışsa şok, üzüntü ve duyarsız kalma duyguları hissettikleri bulunmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Özel yeteneklilerin eğitiminde, tanılama ve öğrenci seçme süreçleri önemli bir yer tutmaktadır. Birçok araştırmacı, tanılama sürecinde öğretmenin rolünü ve önemini vurgulamakta ve sınıf öğretmenin görüşüne ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir (Hodges vd., 2018; Phelps vd., 2023). Bu kapsamda ilgili araştırma, BİLSEM aday gösterme süreçlerinden sorumlu ilkokul öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile aday gösterme sürecindeki deneyimlerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin deneyimleri; öğretmenlerin BİLSEM programı ve özel yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında bilgi düzeyleri, BİLSEM tanılama sürecine ilişkin deneyimleri, sınıf öğretmenin rolü, tanılama süreci

sonuçlandığında öğretmenlerin duygu ve düşünceleri, öğretmenlerin sürece ilişkin önerileri olmak üzere beş tema altında ele alınmıştır.

MEB (2018), özel yetenekli bireyi “*Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey*” olarak tanımlamıştır. Araştırmamızda öğretmenlerin sıklıkla özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların, özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüşleri başlangıçta güncel tanımlara uygun gibi görünse de görüşmeler derinleştikçe ve katılımcılar örnekleri detaylandırdıkça özel yeteneğe dair görüşlerinin geleneksel zeminde kaldığı saptanmıştır. Katılımcılarımızın genellikle, “sınıf kurallarına uyan, düzenli ve akademik başarısı yüksek” öğrencileri aday gösterme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Bu bulgu, Sağlam ve Polat’ın (2020) “öğretmenler çalışkan, uslu, notları yüksek olan öğrenciyi aday göstermeye eğilimindedir.” görüşü ile örtüşmektedir. Buna karşın Akar ve Şengil Akar (2012), öğretmenlerin özel yetenek algılarının, “yaramaz, uyumsuz, asosyal davranışları olan öğrenciler” olduğu yönündedir. Araştırmamızın bazı katılımcıları da bu bulguyla paralel olarak özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerde uyumsuz olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttiği farklı özelliklerin nedenlerinden biri özel yetenekli öğrencilerin çeşitliliğinden kaynaklanıyor olabilir. Buna karşın öğretmenlerin özel yetenek tanımları ile aday gösterdikleri öğrencilerin özellikleri arasında tutarsızlık bulunduğu söylenebilir.

BİLSEM eğitim programı, programa dayalı tanılama yaklaşımını benimseyen bir eğitim programıdır. Bu yaklaşımı benimseyen eğitim programlarında yönlendirme yapacak uzmanların, uygulanacak eğitimin içeriği hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Akar & Şengil Akar, 2012; Kontaş & Yağcı, 2016). Dolayısıyla araştırmamıza katılan sınıf öğretmenlerinin programa yönelik bilgi düzeyleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bakanlık tarafından her aday gösterme döneminde öğretmenlere aday göstermeye yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlendiği için katılımcıların bilgi düzeylerinin yüksek çıkması beklenirken aksine katılımcıların çoğunluğunun BİLSEM tanılama süreci, BİLSEM programının içeriği ve özel yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında bilgi düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgu Latz ve diğerleri (2008) çalışmasında, özel yetenekli öğrenciler hakkında verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz

kaldığını bulgusuyla örtüşmektedir. Buna karşın araştırmamızın bazı katılımcıları ise verilen eğitimlerin faydalı olduğunu ve özel yetenekli öğrencilere yönelik bakış açılarını geliştirdiğini belirtmiştir. Bu bulgumuz ise öğretmenlerin, Callahan ve diğerlerinin (2003), özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve bilgi düzeylerini arttırmak adına hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitimler almaları; Bangel ve diğerlerinin (2006), öğretmenlere verilen eğitimlerin faydalı olduğu ve bu eğitimler sayesinde aday gösterme sürecinde öğretmenlerin etkililiklerin ve verimliliklerinin arttırdığı bulguları ile örtüşmektedir. Katılımcılar arasındaki bu görüş farklılığı hizmet içi eğitimin işleyişine, niteliğine, sürdürülebilirliğine göre değişebileceği aynı zamanda öğretmenlerin kişisel özellikleri, okul yönetimi ve rehber öğretmenlerin yaklaşımları gibi faktörlerden etkilenebileceğine yönelik çıkarım yapılabilir.

Öğretmenler eğitim faaliyetlerinden birincil derecede sorumlu kişilerdir. Öğrencileri seçme ve yönlendirme konusunda etkin rol oynamaktadır (Foreman & Gubbins, 2015). Ülkemizdeki BİLSEM tanılmasında da tarama aşamasında mutlak karar verici rolleri bulunmaktadır. 1972’de yayınlanan Marland Raporu’na göre okul popülasyonunun en az %3-5’i özel yetenekli olarak kabul edilmektedir. Bu raporla birlikte, özel yetenek programlarının kabul kriterlerinde eşik değerler kullanılmaya başlanmıştır (Mcclain & Pfeiffer, 2012). Tanılama sürecinde eşik değerler, öğretmen önyargısına bağlı yanlış pozitiflerin önüne geçmek için kullanılabilen ve dolayısıyla bu değerlerin düşük olması gerektiği savunulmaktadır (Peters & McBee, 2019). Bu durumun öğretmenin seçiciliğini artırmaya yönelik olduğu söylenebilir. BİLSEM de eşik değerler kullanan okul bazlı kontenjan uygulamasının geçerli olduğu bir programdır. BİLSEM öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzunda “her bir ilkokulda 1, 2 ve 3. Sınıf seviyelerinde her bir sınıf seviyesindeki toplam öğrenci sayısının en fazla %20’si aday gösterilebilecektir.” ifadesi yer almaktadır (Madde 2.3., MEB, 2023). Araştırmamızda katılımcıların kontenjan uygulamasına yönelik görüşleri ikiye ayrılmaktadır. Kontenjan uygulamasını destekleyen öğretmenler kaynak tasarrufu, ebeveyn beklentileri ile başa çıkma ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerdeki okulların eşit temsiline vurgu yaparken; kontenjan uygulamasını desteklemeyen katılımcılar ise aday gösterme dönemlerindeki sorumluluklarını yük olarak belirtmişlerdir. Kontenjanın olmadığı dönemde daha konforlu olduklarını çünkü her öğrenciyi aday gösterebildiklerini böylece tarama sürecinde gözden kaçırma oranlarının azalabileceğini düşünmektedirler. Ek olarak vicdani yüklerinin azalacağını ve ebeveyn taleplerinin önüne geçilebileceğini

belirtmişlerdir. Bununla birlikte araştırmamızın bulgularına göre kontenjan uygulamasının, okul bazlı değil sınıf bazlı yapıldığı ve bu kavramları birbirleri yerine kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcıların kontenjan oranı hakkında eksik bilgileri olduğu saptanmıştır. Katılımcılardan bazılarının kontenjan oranını yanlış bildiği; kontenjan oranını bilen katılımcıların ise kontenjan oranının neden %20 olduğunu bilmedikleri ortaya çıkmıştır. BİLSEM'e yönelik belgeler incelendiğinde bu oranın neden %20 olduğuna dair bir gerekçe bulunamamıştır. BİLSEM ile ilgili mevzuat ve kılavuzların şeffaf olmaması öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin nedenleri arasında olabilir.

Mevcut araştırmada katılımcıların, bireysel değerlendirme uygulamalarında kullanılan araçlara yönelik bilgi düzeylerinin de düşük olduğu bulunmuştur. Ancak yapılan doküman incelemesi ve içerik analizi kullanılan araçlara yönelik belirsizlikler bulunduğundan katılımcıların da bilgi düzeylerinin düşük olması beklendik bir sonuçtur. Bu belirsizliği Bakanlık yetkilisi, gizlilik gerekçesine dayandırmış ve kişilerin, öğrencileri BİLSEM değerlendirmesine hazırlığın önüne geçmek için olduğunu ifade etmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 06.05.2024) ancak mevcut testlerin telif hakları MEB gibi kurumların elindedir ve paylaşımına açık değildir (Karadağ & Baştuğ, 2018). Öte yandan hangi araçların kullanıldığına yönelik bir standardın olmayışı tanımlamanın da standardının olmadığını ve eşitlik ilkesinin çalışmadığını düşündürmektedir. Börkan ve diğerleri (2017), RAM'larda uygulanan testlerin güncellik sorunu olduğunu belirtmiştir. Ek olarak yine aynı çalışmada testörlerin, istedik sonucu alabilmek ve uygun yerleştirme kararı verebilmek için öğrencilerin başarılı olabileceğini düşündükleri testleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Yani her testin aynı sonucu vermediği dolayısıyla eşitlik sorunundan, etik sorunlardan ve testörün inisiyatifine kalmış durumlardan söz edilebilir. Ayrıca araştırmamızın katılımcıları, pandemi sürecinde BİLSEM bireysel değerlendirmelerinde görevli olduklarını belirtmiş ve öğretmenlerin dikkat edilmesi istenilen ölçütler ile değerlendirme esnasındaki ölçütlerin farklı olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel değerlendirmelerde kullanılan araç ve ölçütlerin belirsizliği sebebiyle konu hakkında öğretmen beyanları esas alınabilir.

Öğretmenlerin tarama konusunda yeterlikleri, mesleki becerilerinin önemli bir parçasıdır (Johnsen, 2012). Araştırmamızda katılımcılar, genellikle özel yetenekli öğrenciyi tespit etme konusunda kendilerine güvendiklerini ifade etmişlerdir. Öyle ki

daha önce hiçbir öğrencisi tanı almayan katılımcılar bile kendilerini tespit konusunda yeterli görmekte ancak öğrencileri tanı aldıktan sonra öğrencilerini destekleme konusunda kendilerini yetersiz görmektedirler. Araştırmamızın bu bulgusu Hong ve diğerleri (2011) özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin, diğer meslektaşlarına göre bilgi düzeylerinin ve ayırt etme oranlarının yüksek ancak sınıf içi düzenlemeler noktasında düşük seviyede oldukları bulgusu ile örtüşmektedir. Buna ek olarak katılımcıların genellikle tespit konusunda kendilerini yeterli bulmalarına rağmen kendi değerlendirmelerini subjektif bulma gerekçesiyle öğretmen görüşünün aday gösterme sürecinden çıkarılması yönünde beklentilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu aday gösterme formunu prosedür olarak nitelendirerek sadece gözlemlerinin yeterli olacağı görüşündedir. Bu bulgu Schroth ve Helfer (2008)'in öğretmenlerin özel yetenek konusunda öznel değerlendirmeler yaptıkları görüşü ile Erol ve diğerlerinin (2023) öğretmenlerin kendi görüşlerinin geçerli tanı aracı olarak kabul ettiği bulgusu ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin aslında kendilerine ve bakış açlarına güvendikleri ancak ek sorumluluk nedeniyle süreçte yer almak istemedikleri söylenebilir.

Tanılama sürecinde, öğretmen kadar bireysel değerlendirmelerde testör etkisi de önemlidir. Araştırmamızda bazı katılımcılar bireysel değerlendirme uygulamalarında testörlerin öğrencilerin performansında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Testörlerin, öğrenciyi kaygılandırıp öğrencinin performansına ket vurduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgumuz Börkan ve diğerlerinin (2017) çalışmasıyla ilişkilidir. İlgili çalışma, RAM'da çalışan testörlerin, yaptıkları uygulamalarda farklılıklar bulmuştur. Bu farklılıklar, bazı testörlerin öğrencilerin regülasyonunu sağlamaya çalıştıkları bazılarının ise direkt test sürecini sonlandırdıkları belirtilmiştir. Ek olarak yine aynı çalışmanın katılımcıları, BİLSEM değerlendirmelerine öğrencilerin hazırlanıp geldiğini de belirtmiştir. Bu durumda testörlerin, BİLSEM değerlendirmeleri için gelen öğrencilere yönelik önyargılarının olduğu söylenebilir. Öte yandan testörlerin de standart uygulama prosedürlerinin olmadığı düşünülmektedir.

Bireysel uygulamaların yanı sıra bazı katılımcılar, tablet aracılığıyla gerçekleştirilen ön değerlendirme esnasında eksik bilgilendirme yapıldığını belirtmişlerdir. Her soru ardından onaylama işareti (okey işareti) çıktığını ve özellikle küçük öğrencilerin bu sembolü gördüğünde her soruyu doğru cevapladıklarını sandıkları belirtilmiştir. Bu durum Koç ve Gül (2018) çalışmasında, öğrencilerin tablet kullanımı

sırasında zorluk yaşadığını ve testlerin uygulanışı esnasında öğrencilerin yeterince desteklenmediği bulgusu ile örtüşmektedir. BİLSEM değerlendirmesi esnasındaki görevli personelin ya da testörlerin bu süreci ciddiye almadığı düşünülmektedir.

Araştırmamızın bulgularına göre katılımcılar sıklıkla, ebeveynlerin aday gösterme dönemlerinde taleplerinden bahsetmişlerdir. Katılımcılar, bu taleplerinin temel nedeninin “özel yetenek” etiketi olduğunu düşünmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Dilber (2024)’in, ebeveynlerin BİLSEM’i statü göstergesi olarak nitelendirdiği bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca Özdemir-Kemahlı ve diğerlerinin (2018) çalışmasına göre aday gösterme süreci ebeveynler için kendisinin ve çocuğunun başarılı olduğu anlamına gelmektedir. Bir diğer bulgu ise ebeveyn katılımının önemli ve destekleyici olduğudur. VanTassel-Baska (2000) ebeveynlerin, özel yetenekli bireylerin performans gelişimi için sürecin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmiş olsa da araştırmamızda katılımcılar ebeveynlerin öğrenci seçme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ebeveyn beklentisi ile başa çıkmak için öğretmenlerin toplantılar düzenlediği ya da üniversitenin sistematik tanılama yaptığı okulda görev yapan öğretmenlerin, önceden tanı alan öğrencilerini tercih ettiğini söyleyerek ebeveynleri ikna etmeye çalıştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin mutlak karar verici olmak istememesinin ve sorumluluklarından kaçınmasının ebeveynlerin bu davranışlarından ötürü olduğu söylenebilir. Bu durumun bir diğer sebebinin de BİLSEM değerlendirmesinin sınav olarak nitelendirilmesi olabilir. Uzmanlara ve ebeveynlere BİLSEM ve BİLSEM değerlendirmesi hakkında kapsamlı bilgi verilebilirse bu durumların önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda, okul yönetiminin, süreçle ilgili bilgilendirmeler haricinde sürece dahil olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Schroth ve Helfer’in (2008) özel yeteneklilerin tanılanmasında okul yönetimi ile öğretmen arasında uyum olduğu bulgusuyla örtüşmüyor gibi görünse de bizim katılımcılarımızın da okul yönetimi ile aralarında uyum olduğu söylenebilir. Öte yandan Dilber’in (2024) çalışmasına göre BİLSEM aday gösterme sürecinde rehberlik öğretmenin velileri bilgilendirme konusunda etkili olmadığı bulunsu da araştırmamızın bulgularına göre rehber öğretmenler, öğretmenlere yardımcı olmaktadır.

5.2. Öneriler

Özel yetenekli bireylerin tanılanması için sınıf öğretmenlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrenci tespitinde etkililik ve

verimliliklerinin artması için BİLSEM’ler hakkında, özel yetenekli bireyler hakkında ve aday gösterme formu hakkında bilgi düzeylerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin tanılama sürecinde desteklenmesi için araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve ilgili araştırmalar incelendiğinde şu öneriler sunulabilir:

1. Rehber öğretmenler ve okul yönetimi ile BİLSEM süreci hakkında görüşmeler yapılabilir. Ayrıca bireysel değerlendirme uygulamalarını yürüten uzmanların deneyimleri ortaya çıkarılıp durumlar karşılaştırılabilir.
2. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin aday gösterme deneyimleri incelenebilir. Resmi ilkokulda ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin deneyimleri karşılaştırılabilir.
3. Sınıf öğretmenlerine BİLSEM programı ve içeriği hakkında kapsamlı bilgi verilmelidir.
 - a. BİLSEM tanılama araçları ve aşamalarında kullanılan ölçme araçlarına dair bilgiler, bilgilendirme toplantılarının gündemine alınmalıdır.
 - b. Bilgilendirme toplantılarının içeriğinde; süreç hakkında yeterli bilgilendirmeler yapılmalı, kontenjanın uygulama biçimi, bireysel değerlendirmelerden sorumlu kişilere de yer verilmelidir. Bu bilgiler sınıf öğretmenleri, rehber öğretmen ve okul yöneticilerine verilmelidir.
4. Sınıf öğretmenlerine, ebeveynlere ve öğrencilere BİLSEM değerlendirmesinin “sınav” olmadığı belirtilmeli ve kılavuz bu değişikliğe göre düzenlenmeli. Böylece ebeveynlerin BİLSEM beklentisi ve öğrencilerin değerlendirme öncesi kaygı düzeyleri azaltılabilir; öğretmenler ise ebeveyn baskısından ve vicdani yükten soyutlanabilir.
5. Öğrencilere tablet uygulaması ve bireysel uygulamalar öncesinde detaylı, açık ve anlaşılır yönergeler verilmelidir.
6. Ebeveynlere özel yetenek hakkında farkındalığa yönelik aile eğitimleri düzenlenebilir. Ayrıca aday gösterilen öğrenci ebeveynine, rehber öğretmen tarafından değerlendirmeler ve BİLSEM programı içeriği hakkında detaylı bilgiler verilmelidir.

7. Öğretmenlerin öğrencileri bağıl değerlendirebileceği bir alan aday gösterme formuna eklenebilir. Böylece sınıftaki tüm öğrenciler her madde için tek tek değerlendirilmiş olur.
8. 1.sınıftaki öğrenciler için öğretmenlere, öğrencilerini yeterince tanıyabilmeleri için zaman verilerek veya 1.sınıflara yaygın tarama uygulaması yapılarak aday gösterme süreçleri düzenlenebilir.
9. Okul yönetimi ve öğretmenler, kontenjanı okul çaplı değil sınıf bazlı uygulamaktadır. Kontenjan uygulamasının okul çaplı yapılması için gerekli değerlendirme süreçlerinin tasarlanması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 81-101.
- Adams-Hutcheson, G., & Longhurst, R. (2017). 'At least in person there would have been a cup of tea': interviewing via Skype. *Area*, 49(2), 148-155.
- Adızel, B., F., ve Özmenteş, G. (2018). Müzik alanı öğrenci velilerinin eğitim süreçlerine yönelik farkındalıkları: Antalya Bilsem örneği, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 225-232.
- Akar, İ. (2019). Öğretmen adaylarının özel yetenekli öğrenciyi aday gösterme tercihlerini
- Akar, İ. & Şengil Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis* (Vol. 21). NYU press.
- Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis* (Vol. 21). NYU Press.
- Bahçe, D. ve Ayas, M.B. (2022). *Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Öğretmen Aday Gösterme Formlarının Etkililiğinin İncelenmesi*. [Özet]. VII. Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi'de sunulan bildiri, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya. Erişim adresi: <https://neukongre.com/uyek>
- Bangel, N. J., Enersen, D., Capobianco, B., & Moon, S. M. (2006). Professional development of preservice teachers: Teaching in the super Saturday program. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 339-361.
- Bélangier, J., & Gagné, F. (2006). Estimating the size of the gifted/talented population from multiple identification criteria. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 131-163.

- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper review*, 33(3), 170-181.
- Biber, M., Biber, S. K., Ozyaprak, M., Kartal, E., Can, T., & Simsek, I. (2021). Teacher nomination in identifying gifted and talented students: Evidence from Turkey. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100751.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods* (5. baskı). Boston: Pearson.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. *Conceptions of giftedness*, 1-19.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. sage.
- Börkan, B., Öztemür, G., Yılmaz, O., Çetintaş, Ş., Gülcan, B., & Özcan, M. (2017). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde psikolojik test uygulama süreçleri. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(48).
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International journal of social research methodology*, 24(6), 641-654.
- Brigham, F. J., & Bakken, J. P. (2014). Assessment of individuals who are gifted and talented. In *Gifted education: Current perspectives and issues* (pp. 21-40). Emerald Group Publishing Limited.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted child quarterly*, 49(1), 68-79.
- Brulles, D., Lansdowne, K., & Naglieri, J. A. (2022). *Understanding and Using the Naglieri General Ability Tests: A Call for Equity in Gifted Education*. Free Spirit Publishing

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem s.22
- Callahan, C. M., & Miller, E. M. (2005). A child-responsive model of giftedness. *Conceptions of giftedness*, 2, 38-51.
- Callahan, C., Cooper, C., & Glascock, R. (2003). Preparing Teachers To Develop and Enhance Talent: The Position of National Education Organizations.
- Chamberlin, S. A., & Moore, A. D. (2006). Cognizance of gifted education among elementary-education professors from MCREL member states. *Roeper Review*, 29(1), 49-54.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Qualitative research. *Techniques and procedures for developing grounded theory*, 3.
- Creswell, J. W. (2015). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler (Sakarya ili örneği)* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Çapan, B. E. (2010). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları. *Journal of International Social Research*, 3(12).
- Dai DY. 2010. *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*. New York: Teach. Coll. Press
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2021). *Paradigms of gifted education: A guide for theory-based, practice-focused research*. Routledge.
- Davis, G. A., and Rimm, S. B. (2014). *Education of the gifted and talented*. Prentice-Hall.
- de Villiers, C., Farooq, M. B., & Molinari, M. (2022). Qualitative research interviews using online video technology—challenges and opportunities. *Meditari Accountancy Research*, 30(6), 1764-1782.

- Dilber, Y., (2024). Çocuğu BİLSEM Öğrenci Seçme Uygulamasına Katılan Velilerin BİLSEM Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Vaka Çalışması. *Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Duran, A., & Dağlıoğlu, H. E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 855-881.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdimez, O. (2017). *Turkish Pre-Service Elementary School Teachers' Perceptions of Giftedness and Factors Affecting Their Referral Decisions*. The University of Arizona.
- Erol, M., Gedik, O., & Demirtaş, B. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme, Bilim ve Sanat Merkezlerine Aday Gösterme Sürecine İlişkin Deneyimleri. *Ozel Egitim Dergisi*, 24(2).
- Farooq, M. B., & de Villiers, C. (2019). Understanding how managers institutionalise sustainability reporting: Evidence from Australia and New Zealand. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 32(5), 1240-1269.
- Foreman, J. L., & Gubbins, E. J. (2015). Teachers see what ability scores cannot: Predicting student performance with challenging mathematics. *Journal of Advanced Academics*, 26(1), 5-23.
- Gagné, F. (2018). Academic talent development: theory and best practices. In Pfeiffer et al. 2018, pp. 163–83
- Gagné, F. (1989). Peer nominations as a psychometric instrument: Many questions asked but few answered. *Gifted Child Quarterly*, 33(2), 53-58.
- Genç, M. A. (2016). Görsel sanatlar alanında üstün yetenek farkındalığı: Tanılama. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 152-167.
- Gillham, B. (2005), *Research Interviewing: The Range of Techniques*, McGraw-Hill Education, Berkshire.

- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers*, the 5th edition. *New York and Boston: Pearson.*
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., & Rose, N. (2023). Who Is Considered Gifted From a Teacher's Perspective? A Representative Large-Scale Study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64-79.
- Goodman, K. (2020) "Giftedness in Young Children: What Do Parents and Teachers Know?". *Student Research Submissions*.377
- Gökdere, M., & Ayvaci, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 17-26.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communications and Technology Journal*, 30(4), 233–252.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Heller, K. A., & Hany, E. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Hernández-Torrano, D., & Tursunbayeva, X. (2016). Are teachers biased when nominating students for gifted services? Evidence from Kazakhstan. *High Ability Studies*, 27(2), 165-177.
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted child quarterly*, 62(2), 147-174.
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted child quarterly*, 55(4), 250-264.
- Hunt E. (2010). *Human intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational assessment*, 20(4), 322-336.

- Jenner, B. M., & Myers, K. C. (2019). Intimacy, rapport, and exceptional disclosure: A comparison of in-person and mediated interview contexts. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(2), 165-177.
- Johnsen, S. K. (2012). Standards in gifted education and their effects on professional competence. *Gifted Child Today*, 35(1), 49-57.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research* (2nd edition). Boston: Pearson Education.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965.
- Karadağ, Y., & Baştuğ, G. (2018). Türkiye’de zekâ değerlendirme sürecinde yaşanan etik sorunlar ve öneriler. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 17(2), 46-57.
- Kaya, N. G. (2013). Education of gifted students and BILSEM’s. *Journal of Education Faculty*, 15(1), 115-122.
- Kerr, B. (Ed.). (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (Vol. 1). Sage.
- Kirişçi, N., & Demirel Dineç, Ş. (2024). Erken Çocukluk Döneminde Özel Yeteneğin Tanılanmasına İlişkin Eleştirel Değerlendirme. *Journal of National Education/Millî Eğitim Dergisi*, (241).
- Koç, M., & Olçay-Gül, S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması ve yönlendirilmesi sürecinde rehber öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. In *Congress Proceedings (Full Text Paper)* (P. 1).
- Kontaş, H., & Yağcı, E. (2016). Bilsem Öğretmenlerinin Program Geliştirme
- Kornmann, J., Zettler, I., Kammerer, Y., Gerjets, P., & Trautwein, U. (2015). What characterizes children nominated as gifted by teachers? A closer consideration of working memory and intelligence. *High Ability Studies*, 26(1), 75-92.

- Köksal, M.S. (2020). *Üstün zekâlıların (Özel yeteneklilerin) eğitimi: sistematik ve bilimsel, Üstün zekâlıların (Özel yeteneklilerin) eğitimi içinde* (ss.217-234). Nobel Yayıncılık.
- Latz, A. O., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., & Pierce, R. L. (2008). Peer coaching to improve classroom differentiation: Perspectives from project CLUE. *Roeper review*, 31(1), 27-39.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.
- Lohman, D. F. (2005). An aptitude perspective on talent: Implications for identification of academically gifted minority students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 333-360.
- Macintyre, C. (2008). Gifted and Talented Children.
- Marland Jr, S. P. (1971). Education of the Gifted and Talented-Volume 1: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education.
- Marsili, F., & Pellegrini, M. (2022). The relation between nominations and traditional measures in the gifted identification process: A meta-analysis. *School Psychology International*, 43(4), 321-338.
- McBee, M. T. (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 103-111.
- McBee, M. T., Peters, S. J., & Miller, E. M. (2016). The impact of the nomination stage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 258-278.
- Mcclain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied school psychology*, 28(1), 59-88.
- MEB., (2007). Millî eğitim bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi. *MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.
- MEB., (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.
- Merriam, S.B., & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative Research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. 3rd.
- Milic, S., & Simeunovic, V. (2022). Concordance between giftedness assessments by teachers, parents, peers and the self-assessment using multiple intelligences. *High Ability Studies*, 33(1), 1-19.
- Milner, H. R., & Ford, D. Y. (2007). Cultural considerations in the underrepresentation of culturally diverse elementary students in gifted education. *Roeper Review*, 29(3), 166-173.
- Morelock, M. J. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19(1), 4-12.
- Mönks, F. J., Pflüger, R., & Radboud Universiteit Nijmegen. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Naglieri, J. A., & Ford, D. Y. (2015). Misconceptions about the Naglieri Nonverbal Ability Test: A commentary of concerns and disagreements. *Roeper Review*, 37(4), 234-240.
- National Association for Gifted Children. (2019). 2019 Pre-K-Grade 12 Gifted Programming Standards. <http://www.nagc.org/sites/default/files/standards/intro%202019%20Programmin%20Standards.pdf>
- Neuman, D. (2014). Qualitative research in educational communications and technology: A brief introduction to principles and procedures. *Journal of Computing in Higher Education*, 26, 69-86.
- Olçay, S. (2020). Türkiye’de üstün zekâlılara sağlanan destek eğitim hizmetleri (Eds. Köksal,
- Opdenakker, R. (2006) Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research. *Qualitative Social Research*, 7, Article 11.
- Özdemir-Kemahlı, P., Kemahlı, Ş. B., & Halil, E. K. Ş. İ. (2018). Özel Yetenekli Tanısı Almaya Aday Olmak: Ebeveynlerin Öğrenci Tanılama Sürecini Aile İçi Psiko-

Sosyal Deneyimler Üzerinden Değerlendirmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 59-83.

- Parker, L.D. and Northcott, D. (2016), “Qualitative generalising in accounting research: concepts and strategies”, *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, Vol. 29 No. 6, pp. 1100-1131.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage.
- Pegnato, C. W. and Birch, J. W. (1959). Locating gifted children in junior high schools: Comparison of methods. *Exceptional Children*, 25, 300-304.
- Peters, S. J., & McBee, M. (2019). The application of differential normative criteria to the gifted education screening phase: Implications for demographic representation.
- Pfeiffer, S. I. (2012). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.
- Pfeiffer, S. I., & Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: Rating scales and other assessment procedures. In *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 177-198). Boston, MA: Springer US.
- Phelps, C., Brazzolotto, M., and Shaughnessy, M.F. (2023). Identification and teaching practices that support inclusion in gifted education. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 10(1), 1-9.
- Pierce R. L., Adams C. M., Neumeister Speirs K. L., Cassady J. C., Dixon F. A., Cross T. L. (2007). Development of an identification procedure for a large urban school corporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary students. *Roeper Review*, 29, 113–118
- Pyryt, M. C. (2004). Pegnato revisited: Using discriminant analysis to identify gifted children. *Psychology Science*, 46(3), 342-347.
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into practice*, 44(2), 80-89.
- Renzulli, J. S., Siegle, D., Reis, S. M., Gavin, M. K., & Reed, R. E. S. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new scales for rating the

- behavioral characteristics of superior students. *Journal of Advanced Academics*, 21(1), 84-108.
- Richert, E. S. (1985). Identification of gifted students: An update. *Roeper Review*, 8, 68–72.
- Rothenbusch, S., Zettler, I., Voss, T., Lösch, T., & Trautwein, U. (2016). Exploring reference group effects on teachers' nominations of gifted students. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 883.
- Rubin, H. J., & Rubin, I.S. (2011) Qualitative interviewing: the art of hearing data. London: Sage.
- Ryser, G. R. (2021). Qualitative and quantitative approaches to assessment. In *Identifying Gifted Students* (pp. 33-57). Routledge.
- Saarijärvi, M., & Bratt, E. L. (2021). When face-to-face interviews are not possible: tips and tricks for video, telephone, online chat, and email interviews in qualitative research.
- Sağlam, A., & Polat, İ. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin sınıf ortamındaki davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 473-494.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Sak, U. (2014). Üstün Zekâlılar Özellikleri Tanımlanmaları Eğitimleri: Maya.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179.
- Seitz, S. (2015), “Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via skype: a research note”, *Qualitative Research*, Vol. 15 No. 2, pp. 1-7.

- Shuy, R.W. (2003), *"In person versus telephone interviewing"*, Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns, Sage Publications Ltd, Thousand Oaks, CA, pp. 175-193.
- Siegle, D. (2001). Teacher bias in identifying gifted and talented students. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Kansas City, MO
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R. L., & Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337-360.
- Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*, 183-207.
- Silverman, L. K., & Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1569-1581.
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 17(10). <https://doi.org/10.1177/1049732307307031>
- Stempel, G. H., & Westley, B. H. (1989). Research methods in mass communication. (*No Title*).
- Sternberg RJ. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In Sternberg & Davidson 1986, pp. 223–43
- Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (2000). A multidimensional framework for synthesizing disparate issues in identifying, selecting, and serving gifted children. *International handbook of giftedness and talent*, 831-838.
- Subotnik RF, Olszewski-Kubilius P, Worrell FC. 2018. Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education. In Pfeiffer et al. 2018, pp. 231–45
- Suldo, S. M., Storey, E. D., O'Brennan, L. M., Shaunessy-Dedrick, E., Ferron, J. M., Dedrick, R. F., & Parker, J. S. (2019). Identifying high school freshmen with signs

of emotional or academic risk: Screening methods appropriate for students in accelerated courses. *School Mental Health*, 11(2), 210-227.

Şahin, F. (2013). Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme Bilgi Testi'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 1(1), 20-29.

Terman LM. 1922. A new approach to the study of genius. *Psychol. Rev.* 29:310–18

Thunberg, S., & Arnell, L. (2022). Pioneering the use of technologies in qualitative research—A research review of the use of digital interviews. *International journal of social research methodology*, 25(6), 757-768.

VanTassel-Baska, J. (2000). The on-going dilemma of effective identification practices in gifted education. *The Communicator*, 31(2), 39-41.

VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness. *Conceptions of giftedness*, 2, 358-376.

VanTassel-Baska, J. (2014). Performance-based assessment: The road to authentic learning for the gifted. *Gifted Child Today*, 37(1), 41-47.

Wentzel, K. R. (2016). *Teacher-student relationships*. K. R. Wentzel & D. B. Miele (Ed.), *Handbook of motivation at school içinde* (2. baskı, ss. 211-230). Routledge.

Willis, G. B. (2015). *Analysis of the cognitive interview in questionnaire design*. New York: Oxford University Press.

Wilson, A. D., Onwuegbuzie, A. J., & Manning, L. P. (2016). Using paired depth interviews to collect qualitative data. *The Qualitative Report*, 21(9), 1549-1573.

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., & Olszewski-Kubilius, P. (2021). Giftedness and eminence: Clarifying the relationship. *Gifted and Talented International*, 36(1-2), 3-14.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin yayıncılık. S.66-67

Yin, R. K. (2002). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.

Zavala Berbena, M. A., & de la Torre García, G. (2021). Self-Nomination in the identification process of gifted and talented students in Mexico. *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific*, 509-533.



EKLER

EK.1. Gönüllü Katılım Formu

Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Yetenekliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisansı Programı kapsamında Doç. Dr. M. Bahadır AYAS danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Deniz BAHÇE tarafından yapılmaktadır.

Çalışmanın amacı ise, ilkökul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve özel yetenek programlarının (BİLSEM ya da ÜYEP) tanılama sürecine girmiş olan öğrenci ebeveynlerinin, özel yetenek programlarının tanılama süreçleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Öğretmenlerin görüşleri yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanacak ve ardından analiz edilecektir. Böylece ilgili alan yazına katkı sağlanacak ve gelecek araştırmalara ışık tutacaktır.

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Bu doğrultuda yapılacak görüşmelere ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak bilimsel veriler toplanacaktır. Ses kayıtları konuyla ilgili bilimsel verilere ulaşıldıktan sonra silinecektir. Ayrıca veriye dönüştürme aşamasında sadece araştırmacı ve güvenilirlik alan uzmanlar tarafından ses kayıtları dinlenecektir. Ayrıca çalışmaya katılan hiçbir katılımcının gerçek ismi kullanılmayacaktır. Her katılımcı için kodlar oluşturularak çalışmada veriler belirlenen kodlarla işlenecektir. Araştırmada elde edilen veriler, yalnızca çalışmanın amacı doğrultusunda bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Görüşme sürecinde araştırmanın amacını aşan herhangi bir soru olmayacaktır. Araştırma boyunca çalışma ile ilgili herhangi bir rahatsızlık duyarsanız istediğiniz zaman bırakma hakkına sahipsiniz. Eğer çalışmadan ayrılmak isterseniz sizden toplanan veriler araştırma kapsamının dışında bırakılacak ve silinecektir.

Bu sözleşmeyi incelediğiniz ve çalışmaya verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederim. Çalışma ile ilgili aklınızda soru işareti oluşturan bir nokta olursa aşağıda belirtilen iletişim numaralarından benimle irtibata geçebilirsiniz.

Aşağıda belirtilen bölüme imza atarak araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayacaksınız. Bilimsel veri elde etmemize yardımcı olduğunuz ve vaktinizi ayırdığınız için teşekkürler.

Araştırmacı Adı: Araş. Gör. Deniz BAHÇE
Adres: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Cep Tel:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK.2. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 08.12.2023

Protokol No: 662657

Tarih: 28.12.2023



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Özel Yetenek Programlarının Tanılama Süreçlerine Dair Öğretmen ve Veli Bakış Açısı ile Değerlendirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. M. Bahadır AYAS
TEZ YAZARI:	Deniz BAHÇE
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Saime ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)
Prof. Dr. Hacıhan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL (Açıköğretim Fak.)

EK.3. Milli Eğitim İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-88074293-605.01-98781549
Konu : Deniz BAHÇE'nin Araştırma İzni

13.03.2024

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 29.02.2024 tarihli ve 704251 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 12.03.2024 tarihli ve 98641479 sayılı oluru.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Özel Yetenekliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Deniz BAHÇE'nin, Doç. Dr. Muhammet Bahadır AYAS danışmanlığında hazırladığı "Özel Yetenek Programlarının Tanılama Süreçlerine Dair Öğretmen ve Veli Bakış Açısı ile Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ve ekleri ile istenilen müdürlüğümüze bağlı okul ve kurumlarda anket yapma izni talebine ilişkin valilik makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Sinan AYDIN
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
3-Ölçme Araçları (2 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Deniz BAHÇE

Yabancı Dil :İngilizce

Doğ um Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Eğ itim ve Mesleki Geç mişi:

- 2020, Anadolu Ü niversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı Enstitü /Fakü lte, Bö lü m, Anabilim/Anasanat Dalı
- 2020, Özel Eğitim Öğretmenliği, PERA Kampüs Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- 2022, Araştırma Görevlisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yeteneklilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı (Devam ediyor)